

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Kristine Holmli Skogseth

En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under Covid-19 pandemien

A qualitative study of educators' experiences and pedagogical role in kindergarten during the Covid-19 pandemic

Dato: 18. Mai, 2021

Totalt antall sider: 77

Forord

Her jeg sitter bak min skjerm i trygge omgivelser, noe som jeg for så vidt har gjort de siste ukene og månedene, er det over et år siden alle landets barnehager stengte dørene. Det ble stille. Lite visste vi. Det er fortsatt litt stille. Vi går fortsatt litt stille i dørene. Ett år er gått, et år med uvitenhet, frykt, sorg, savn, frustrasjon, ensomhet, tap, uforutsigbarhet, gjensynsglede, smittevern, kohorter, trafikklysmodellen, avstand, digitale møter... Lista er lang om ikke utømmelig. Mange har nok følt på mye, store som små. Dette ble virkelig tiden for å vise frem *superheltekappa* og hva den virkelig er god for. Jammen skinner den som den aldri har gjort før. Det å gå fra en hverdag fylt av nærhet og omsorg ble brått og brutalt endret til en digitalisert distansert hverdag for mange. Ett år med Covid-19 pandemi har ført med seg mange endringer og omstillinger på barnehagenivå. For selv om en slik inngripende verdenskrise byr på mange utfordringer, byr den også på nye erfaringer som vi kan ta lærdom av, for fremtiden. Superheltene tar på seg rustningen, for å være rustet FOR fremtiden! For jagggu har alle landets pedagoger håndtert en krise, og vel så det.

Jeg visste at dette studieåret ble krevende, men uten de rundt meg hadde jeg aldri klart å fått dette i havn. Tusen takk til pedagogene som stilte opp med sine erfaringer og kunnskap omkring Covid-19 situasjonen, dere er rå. Takket være deg, min kjære sambo, for at du pushet mine grenser og hadde tro på meg hele veien. Takk for at du har stått i det, sammen med en til tider travel, sliten og litt frustrert student og kjærest. Jeg ønsker å takke familie, som aldri har sagt nei og alltid stilt opp med barnepass. Dere har vært en støttende stillas rundt oss i denne tiden. Tusen takk til dere som har stått på sidelinjen og heiet og hatt troa på meg hele veien! Til slutt vil jeg rette en spesielt stor takk til Heidi, min flinke veileder. Det hadde ikke vært noe masteroppgave uten din støtte, kunnskap og veiledning. Tusen takk!

SAMMENDRAG

Tittel

«Pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under Covid-19 pandemien».

Bakgrunn, formål, og problemstilling

Bakgrunnen for valg av tema er behovet for mer kunnskap omkring pedagogiske erfaringer fra barnehage under Covid-19 pandemien. Formålet for oppgaven er å bidra til økt kunnskap for hvordan pedagoger i barnehage har erfart Covid-19 pandemien, og at disse erfaringene kan være en berikelse for å være bedre rustet for fremtiden. Problemstillingen for denne studien er følgende:

- Hva er pedagogers erfaringer i barnehage knyttet til Covid-19 pandemien?

Problemstillingen vil besvares gjennom følgende underspørsmål:

- *Hvilke erfaringer har pedagoger med smittevern i barnehage?*
- *Hvilke erfaringer har pedagoger omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien?*

Metode

Denne undersøkelsen er bygget på et kvalitativt forskningsdesign og det er anvendt individuelle dybdeintervju som metodetilnærming. Informantene er valgt på bakgrunn av et strategisk utvalg med forbehold om visse kriterier for å delta. Det ble gjennomført fem individuelle dybdeintervju sammen med fem pedagoger fra barnehage. Som en konsekvens av Covid-19 pandemien måtte intervjuene gjennomføres i digital plattform. Mitt datamateriale er bygget på transkripsjonene fra de fem intervjuene, som senere har blitt analysert ut ifra kvalitative prinsipper.

Funn og konklusjon

Gjennom pedagogenes beskrivelser av erfaringer fra smittevern fremheves sentrale aspekter omkring kohorter, kritisk blikk på smittevernveileder i barnehage, småbarn og smittevernveileder, rødt nivå, stress og savn. Gjennom pedagogenes beskrivelser av erfaringene omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien fremhever de kollegasamarbeid, foreldresamarbeid, samtale og lek, pedagogisk skjønn og en god relasjon som viktige faktorer i rollen som pedagog under Covid-19 pandemien.

Abstract

Title

«Educators' experiences and pedagogical role in kindergarten during the Covid-19 pandemic».

Background, purpose, and issue

The background for the choice of topic is the need for more knowledge about pedagogical experiences from kindergarten during the Covid-19 pandemic. The purpose of the thesis is to contribute to increased knowledge of how educators in kindergarten have experienced the Covid-19 pandemic, and that these experiences can be an enrichment to be better equipped for the future. The issues for this study are as follows:

- What are educators' experiences in kindergarten related to the Covid-19 pandemic?

The problem will be answered through the following sub-questions:

- What experiences do educators have with infection control in kindergarten?
- What experiences do educators have about their own pedagogical role during the Covid-19 pandemic?

Method

This survey is based on a qualitative research design and individual in-depth interviews have been used as a methodological approach. The informants are selected on the basis of a strategic selection subject to certain criteria for participation. Five in-depth individual interviews were conducted with five educators from kindergarten. As a consequence of the Covid-19 pandemic, the interviews had to be conducted on a digital platform. My data material is based on the transcripts from the five interviews, which have later been analyzed on the basis of qualitative principles.

Findings and conclusion

Through the educators' descriptions of experiences from infection control, key aspects of cohorts, a critical look at infection control supervisors in kindergartens, young children and infection control supervisors, red level, stress and loss are emphasized. Through the educators' descriptions of the experiences around their own pedagogical role during the Covid-19 pandemic, they highlight peer collaboration, parent collaboration, conversation and play, pedagogical judgment and a good relationship as important factors in the role as educator during the Covid-19 pandemic.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING.....	6
1.1 PROBLEMSTILLINGENE.....	7
1.2 PROBLEMSTILLINGENES RELEVANS.....	7
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR, INNHOLD OG AVGRENSNING.....	9
KAPITTEL 2. TIDLIGERE FORSKNING.....	10
2.1 PANDEMI OG LÆRERES ERFARINGER.....	10
KAPITTEL 3. TEORETISK RAMMEVERK.....	14
3.1 SMITTEVERN OG PEDAGOGERS SAMFUNNSMANDAT I FORANDRING OG KRISE.....	14
<i>3.1.1 Tilpasset opplæring.....</i>	<i>17</i>
3.2 KRISEPEDAGOGIKK.....	18
3.3 TILKNYTNINGSTEORI OG RESILIENS.....	19
3.4 VYGOTSKIJS SOSIOKULTURELLE TEORI.....	23
KAPITTEL 4. METODISK BAKTEPPE.....	25
4.1 MIN FORSKNINGSTILNÆRMING.....	25
4.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	27
4.3 INDIVIDUELLE DYBDEINTERVJU.....	28
4.4 GJENNOMFØRELSE AV INTERVJU.....	29
<i>4.4.1 Utvalg.....</i>	<i>29</i>
<i>4.4.2 Forberedelser og intervjuguide.....</i>	<i>30</i>
<i>4.4.3 Gjennomføring av individuelle dybdeintervju.....</i>	<i>30</i>
4.5 TRANSKRIBERING.....	31
4.6 ANALYSE.....	32
4.7 ETISKE BETRAKTNINGER.....	33
<i>4.7.1 Forskningsetikkens retningslinjer.....</i>	<i>33</i>
<i>4.7.2 Forskningsprosjektets meldeplikt.....</i>	<i>34</i>
4.8 KVALITET.....	34
<i>4.8.1 Gyldighet.....</i>	<i>35</i>
<i>4.8.2 Pålitelighet.....</i>	<i>35</i>
<i>4.8.3 Overførbarhet.....</i>	<i>36</i>
KAPITTEL 5. PRESENTASJON AV EMPIRI OG DRØFTING.....	37
5.1 ERFARINGER AV SMITTEVERN I BARNEHAGE.....	37
<i>5.1.1 Kohorter.....</i>	<i>37</i>
<i>5.1.2 Kritisk blikk på smittevernveileder i barnehage.....</i>	<i>40</i>
<i>5.1.3 Småbarn og smittevernveileder.....</i>	<i>43</i>

5.1.4 Rødt nivå.....	45
5.1.5 Stress.....	46
5.1.6 Savn.....	48
5.2 ERFARINGER OMKRING SIN EGEN PEDAGOGISKE ROLLE UNDER COVID-19 PANDEMIEN.....	50
5.2.1 Kollegasamarbeid.....	50
5.2.2 Foreldresamarbeid.....	51
5.2.3 Samtale og lek.....	52
5.2.4 Pedagogisk skjønn.....	55
5.2.5 En god relasjon.....	55
KAPITTEL 6. AVSLUTNING OG KONKLUSJONER.....	58
6.1 OPPSUMMERING AV FUNNENE.....	58
6.2 KONKLUSJON.....	59
6.2.2 Videre forskning.....	60
6.3 STYRKER OG BEGRENSNINGER VED PROSJEKTET.....	60
LITTERATURLISTE.....	62
VEDLEGG 1- GODKJENNING FRA NSD.....	67
VEDLEGG 2- INFORMASJONSSKRIV.....	69
VEDLEGG 3- SAMTYKKEERKLÆRING.....	72
VEDLEGG 4- INTERVJUGUIDE.....	73

Kapittel 1. Innledning

Den 12. mars 2020 innførte Regjeringen «de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020a, Nr.: 38/20). Samme måned erklærte Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) spredningen av koronaviruset for en pandemi, et utbrudd som er internasjonalt og ute av kontroll. For å bekjempe pandemien har svært omfattende tiltak og begrensninger blitt innført. Helse- og omsorgsminister Bent Høie (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020b) uttalte i sin redegjørelse for stortinget 13. oktober 2020 at «koronapandemien er den alvorligste krisen Norge har opplevd siden andre verdenskrig. Pandemien og de iverksatte smitteverntiltakene har fått store konsekvenser for alle deler av samfunnet». Hva gjaldt barnehagesektoren var noen av konsekvensene nedstengte barnehager og etter gjenåpning, redusert åpningstid med inndeling av mindre kohorter, samt sosial distansering. Det ble uttrykt bekymring ovenfor sårbare grupper, særlig utsatte barn og unge. For slik som helse- og omsorgsministeren ga uttrykk for, «at mange av dem som var sårbare fra før, er blitt mer sårbare i denne tiden» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020b).

Med krise i samfunnet møtte barnehager i Norge utfordringer de aldri har stått ovenfor. Koronapandemien preger nå barnehagehverdagen, og det handler om hvordan de skal komme seg gjennom dagene på en trygg måte med fokus på smittevern. På tross av den utfordrende situasjonen er det rapportert om positive sider ved pandemien. Blant annet har utdanningsforbundet på sin side delt en artikkel som poengterer at pedagoger fikk den barnehagen de hadde drømt om under koronapandemien, med mindre barnegrupper og full bemanning hele dagen, samt at de følte at de mestret jobben sin på en helt annen måte enn tidligere (Storvik, 2020). På omtrent samme tid, delte utdanningsforbundet en artikkel som debatterer: «Ikke alle barn får lov å ta med kosedyret sitt i barnehagen under pandemien på grunn av smittefaren. Vi er kritiske til at smitteverntiltak går ut over barnas trygghet» (Snaunes & Solheim, 2021). Barnehagelærerstudentene bak artikkelen stiller kritiske spørsmål til hvordan de som jobber i barnehage kan balansere hensynet mellom barnas beste samtidig som de følger smitteverntiltakene. De sier at de stiller seg kritiske til de smitteverntiltak som går på bekostning av barnas beste, fordi ifølge barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1991) skal avgjørelser som berører barn være til barns beste. De oppfordrer derfor barnehagepersonell til å bruke profesjonelt skjønn for slik at barnas beste blir ivaretatt. For det vil ikke være til barnas beste hvis de må tenke tilbake på pandemien som: «Det året jeg trengte bamsen min mest, var det året jeg ikke fikk lov å ha den

med i barnehagen» (Snaunes & Solheim, 2021). Interessen for slike debatter omkring barnehage og Covid-19 pandemien ble stor for min del.

1.1 Problemstillingene

I min forskning har jeg vært ute etter å studere pedagogiske erfaringer knyttet til Covid-19 pandemien. I en tid hvor begrensninger, smittevern, kohorter, nedstenging og trafikklysmodellen har vært i fokus. Jeg ønsket å få et innblikk i pedagogers erfaringer for å bedre forstå hvordan de jobber under krise. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling satt:

HVA ER PEDAGOGERS ERFARINGER I BARNEHAGE KNYTTET TIL COVID-19 PANDEMIEN?

Hvilke erfaringer har pedagoger med smittevern i barnehage?

Hvilke erfaringer har pedagoger omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien?

Som man kan se av dette har jeg en overordnet problemstilling, som skal belyse hvilke erfaringer pedagoger har fra Covid-19 pandemien. De to forskningsspørsmålene skal bidra til å spisse, besvare og vise vei for problemstillingen. Formålet for oppgaven er å bidra til økt kunnskap for hvordan pedagoger i barnehage har erfart Covid-19 pandemien, og at disse erfaringene kan være en berikelse for å være bedre rustet for fremtiden.

1.2 Problemstillingens relevans

Jeg tenker at mine forskningsspørsmål er svært sentrale for arbeidet i barnehagesektoren, spesielt når den er under krise, både innenfor den ordinære opplæringen og det spesialpedagogiske feltet. Når det gjelder problemstillingens spesialpedagogiske relevans så har forskning innenfor spesialpedagogikken som oppgave å utvikle kunnskap om vilkår som fremmer og vilkår som hemmer læring. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å «fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i betydelig risiko for å møte- funksjons hemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Befring & Tangen, 2012, s. 17). Denne masteroppgaven skal bidra til ny kunnskap om hvordan pedagoger, da inkludert spesialpedagoger, kan legge til rette for hvilke vilkår som fremmer læring og livskvalitet når barnehagen er rammet av en krise. I

tillegg vil det også være en berikelse å undersøke rollen som pedagog noe nærmere med tanke på de store endringene de står ovenfor. Jeg har valgt å rette fokuset på de som skal håndtere Covid-19 krisen i møte med barn, da jeg tror det er behov for å vite mer om deres erfaringer og for å kunne bidra til ny og relevant forskning. Jeg antar at dette er noe som får økt fokus i årene som kommer, nettopp på grunn av de store endringene de har stått i og fortsatt står ovenfor.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Samtidig som at jeg selv i denne perioden jobbet som pedagog i barnehage, var denne masteroppgaven under planlegging. Det tok ikke altfor lang tid før jeg bestemte meg for akkurat dette temaet, fordi jeg så at barnehagen sto ovenfor endringer de aldri har måttet forholdt seg til noen gang. Dette ga meg en drivkraft og et stort ønske om å bidra til noe positivt i en ellers utfordrende situasjon. Hvordan jeg skulle sentrere oppgaven derimot ble en mye større prosess. Det var først etter at jeg begynte å lese tidligere forskning, at jeg fikk opp øynene for å rette søkelyset på *pedagoger*. Samtidig har jeg gjennom tiden med pandemien sett hvor betydningsfullt det er for barn at de er sammen med kompetente pedagoger som er i stand til å se og møte deres behov. For det er nettopp de, som har det overordnede ansvaret for å *tilpasse barnas opplæring* ved å legge til rette for at alle barn får best mulig utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Selv har jeg stått på sidelinjen, og sett de kjempe i *frontlinjen* mot viruset sammen med barna. Jeg har selv ikke ord som kan beskrive jobben de har lagt ned under pandemien og jeg er beundret over deres omstillingsevne og pågangsmot.

Et dypdykk i tidligere forskning ga meg inntrykk av et behov for ny forskning rettet mot nettopp pedagoger i barnehage under krise. Det finnes en del studier fra tidligere epidemier, men disse var imidlertid ikke like verdensomspennende og tiltakene var ikke de samme som vi har sett med Covid-19 pandemien. Folkehelseinstituttet (Nøkleby et al., 2021) viser til i sin rapport at på deres oppdragstidspunkt september 2020 var publisert flere systematiske oversikter, men at disse omfattet få studier, ikke holdt tilstrekkelig høy metodisk kvalitet eller inkluderte hovedsakelig studier fra land som var ansett som mindre relevante for Norge. For å kunne innhente den utdypende informasjonen jeg er ute etter, er det avgjørende at den er gjennomført ved akkurat dette tidsrom. Folkehelseinstituttet (Nøkleby et al., 2021) påpeker at det nettopp er behov for oppdatert forskningskunnskap på senere stadier av pandemien i tillegg til de studiene som i stor grad ble utført våren 2020.

1.4 Oppgavens struktur, innhold og avgrensning

Masteroppgaven har i alt seks ulike kapitler; Innledning, tidligere forskning, teoretisk rammeverk, metodisk bakteppe, presentasjon av empiri og drøfting og avslutning/konklusjoner. Ved å avgrense oppgaven til å omhandle pedagogrollen under pandemien, har jeg utelukket en del andre temaer. Som et ledd i å avgrense oppgaven enda mer, ble det utarbeidet to ulike forskningsspørsmål, i tillegg til hovedproblemstillingen. Dette prosjektet vil fokusere på pedagogrollen i en *kontekst* hvor verden, samfunnet og barnehagen er rammet av en krise. Derav ligger ikke hovedfokuset på barn, men på *pedagogers erfaringer* av Covid 19- krisa når det gjelder smittevern og deres rolle. Jeg håper at jeg kan bidra til relevant forskning og ny innsikt i hvordan pedagoger i barnehage har erfart Covid-19 pandemien. Jeg vil derfor i det følgende kapittel starte med å gå nærmere inn på den forskning som er gjort. Da dette har spilt en stor rolle for valg av tema.

Kapittel 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for mitt område. Først vil jeg gå nærmere inn på læreres erfaringer fra influensapandemien (H1N1), selv om vi har sett at konsekvensene av Covid-19 pandemien ble større og mer omfattende verden over. Videre viser jeg til en undersøkelse omkring skoleledelse under Covid-19 pandemien. Til slutt, forskning som går på forsterkning av barns *resiliens*. Fordi kunnskap om *resiliens* kan hjelpe pedagoger til å styrke barns motstandsdyktighet i krisesituasjoner, til at barn evner å håndtere stress, katastrofer og psykiske problemer bedre.

2.1 Pandemi og læreres erfaringer

I en studie fra Canada av Howard & Howard (2012) ble 11 grunnskolelæreres opplevelser fra H1N1 influensa pandemien i 2009-2010 undersøkt. Dette var den første pandemien (H1N1) i det 21. århundre. De 11 lærerne som deltok i studien arbeidet i grunnskole under pandemien(H1N1). Studien viser at disse lærerne opplevde et stort ansvar for barna og et stort ansvar for å forebygge videre smittespredning i skolen. På grunn av de gode relasjonene lærerne hadde til sine skoleelever, opplevde de et høyere nivå av både frykt og angst. Lærerne fortalte at de både følte seg redde for sin personlige sikkerhet og for barnas helse og trivsel. Blant annet svarte seks av lærerne at de følte på uro over å bli smittet av viruset (H1N1) og 10 av dem mente at de var i en posisjon som gjorde at de hadde større risiko for å bli smittet. Lærerne håndterte sin uro og redsel ved å opprettholde en god håndhygiene. De lærte barna om forebyggende tiltak i skolen, for å minimere spredning av bakterier. Studien tyder på at samtlige av lærerne hadde samtaler med barna omkring smittevern og smittespredning, selv om bare fem av de følte at de var godt nok forberedt på rollen de måtte ta. Ut ifra studien antok Howard & Howard (2012) at lærernes bekymringer, frykt, angst og redsel kunne påvirke barna på en negativ måte. Konsekvensene av covid-19 pandemien i Norge er derimot mer inngripende i barnas verden, sammenlignet med hva influensa pandemien (H1N1) var. Det skal også nevnes at det ikke er første gang skoler i verden har stengt ned som følge av en pandemi og i frykt for at viruset skal spre seg. En kvalitativ studie tok for seg erfaringer av skolers nedstenging som følge av influensa pandemien (H1N1). En av strategiene for å redusere spredning av viruset. De fem bak studien intervjuet fire skoleledere, 25 ansatte, 14 foreldre og 13 elever på fem skoler i en Australsk by, som enten var helt eller delvis nedstengt i løpet av H1N1-pandemien i 2009. Innenfor skolene ble det stilt spørsmål til de som sto for pandemiplanleggingen omkring etiske prosesser og verdier. Helsepersonell og skoleledere i

alle skoler ble sterkt forpliktet til å gi høykvalitets *omsorg* ovenfor barn. Skolelederne antydte en variasjon til hvorvidt de fikk god nok informasjon omkring beslutningsprosesser og åpenhet rundt dette. De ble forberedt om mulig nedstengte skoler og karantene, men tilsynelatende forsto ikke lærerne begrunnelsen for dette. Folkehelsemyndighetene hadde et smalere syn på omsorg enn hva skolene hadde, og de var meget klare over sine omsorgsforpliktelser. Tilsvarende viste lærerne en ansvarlig forvaltning. På tross av til dels uenighet omkring etiske prosesser, hadde lærerne forståelse av og forpliktet seg til sine oppgaver og anså sine oppgaver som viktige ovenfor de som trengte det mest (Mayer et al., 2013).

Vi har til nå sett at en slik type krise kan true barnehagers viktige verdier og svekker dens evne til å utføre viktige funksjoner. Et eksempel på dette er nedstenging av barnehagers virksomhet. Dette gjorde at barnehagene, på lik linje som samfunnet, måtte håndtere Covid-19 krisen. Gainey (2010) poengterer at det ikke er første gang utdanningssektoren på verdensbasis har vist sin sårbarhet for tragedie og krise. Hun sier at i det kommende nye tiåret, vil offentlige skoler oppleve et økende press fra samfunnet- slik som globale terrortrusler, helseproblemer og økonomiske belastninger. Gainey (2010) sier at et slikt press truer utdanningssektorens sentrale oppgaver. Hun legger til at pedagoger bør se etter muligheter, for et slikt lederskap bidrar til å opprettholde gode, trygge og kriseklare organisasjoner. Pedagogene bør ta ett skritt både før, under og etter at en krise oppstår, for å bygge kriseberedskap og styrke organisasjonene for en usikker fremtid. Gainey (2010) konstaterer at en bør ta lærdom av krisesituasjoner ved å evaluere den fortløpende for å være beredt til en eventuell ny krise.

Debora M. Netolicky (2020) har undersøkt hvordan skoleledere leder under en global Covid-19 pandemi, fra et Australsk perspektiv. I Australia har skoler og skolesystemet reagert på omstendigheter som stadig er i endring under Covid-19 pandemien, blant annet den økende kompleksiteten i livene til familier de jobber med. I Australia har lærere på den ene side blitt hyllet som helter og rockestjerner, men på den andre siden har de også blitt beskyldt for å være egoistiske eller feige og at de er altfor redde til å undervise i klasserommet under Covid-19 pandemien. Lærerne gjør så godt de kan under omstendighetene, men med minimal opplæring i håndtering gjør at dette ikke er optimalt. I en krisetid må ledere handle raskt, men samtidig sakte, med nøye vurderinger og konsekvenser av tiltak. De må kommunisere tydelig, men med empati og medmenneskelighet. Omstendigheter som stadig er i endring gjør at

intuisjon og hastighet er nødvendig, men også bevissthet og gjennomtenkt planlegging. Hun sier at ledelse ikke er en tittel, men en handling, en oppførsel, en praksis, en gjerning og en måte å være på. Dessuten påpeker hun viktigheten med å ta vare på seg selv som lærer for også at elevene skal ha det godt. Hun nevner også at handlingskraft og frihet under pandemien er svekket, da ulike tiltak er kansellert eller utsatt. Videre understreker hun hvordan kollegasamarbeidet har kommet frem i lys av pandemien. Innenfor skoler, men også på tvers av skoler, hjelper de hverandre med planlegging, teknologi og pedagogikk, strategier og med vurdering- en samarbeidende profesjonalitet. Regjeringer og lærere over hele verden sørger for at læring fortsetter tross pandemien, de har fått opp øynene for at skolen spiller en viktig rolle for sosiale og økonomiske faktorer. Hun presiserer at vi bør vektlegge helse, sikkerhet, trivsel og tilhørighet, før læreplan, pedagogikk og vurdering. Hun sier at på denne tiden mer enn noen gang, må vi ta hensyn til mennesker fremfor prestasjoner og trivsel fremfor læring. Dette er en tid for omsorgsfulle handlinger (Netolicky, 2020).

En kvantitativ studie fra Ungarn som kan ha betydning for pedagoger og gi et teoretisk grunnlag for ledelse under covid-19 pandemien er Gábor Csikós et al. (2020) sin som tar for seg effekten av *resiliens* under omstendigheter med ulik grad av stress. 346 foreldre deltok i forskningen ved å fylle ut et elektronisk skjema. Studien viser, i samsvar med andre studier, at perioden med Covid-19 pandemien har forårsaket et høyere nivå av opplevd psykisk stress. Et høyere stressnivå gir lavere livskvalitet både hos foreldre og barn. Han peker på at *resiliens* er en viktig faktor for å takle stress, som kan beskrives som en motstandsdyktighet og en evne til å tilpasse seg omstendighetene. Dersom barnet viser en sterk motstandskraft (resiliens), er det større sannsynlighet for en bedre livskvalitet. De konkluderer med at en god livskvalitet (som påvirkes av deres motstandskraft) blant foreldrene fører til en god livskvalitet hos deres barn. I Berger & Lahad (2010) sin artikkel fremhever de barnehagens betydning for utvikling av barns motstandsdyktighet. De sier at alle mennesker er født med mekanismer som kan hjelpe dem til å takle vanskelige situasjoner, men at ikke alle har en forutsetning for å takle vanskeligheter eller problemer hele tiden. Ved at pedagoger i barnehage legger til rette for å styrke barns motstandsdyktighet og en resiliert utvikling, kan en dårlig opplevelse vendes og en normal funksjon i livet gjenopptas. Flere som understøtter dette er Bouillet, Pavin Ivanec & Miljevic- Rixic´ki (2014). De skriver at førskolemiljøet og pedagogers positive holdning er et viktig aspekt for å bygge barns resiliens. Funnene deres sier noe om at pedagoger som oppfattet seg selv som motstandsdyktige mente at de var mer kompetente til å fremme barns motstandskraft, men at voksnes stress derimot kan påvirke deres positive holdning og deretter

hemmes barns utvikling. Disse resultatene antyder at barnehagens klima og pedagogers motstandskraft er viktige aspekter for utdanningsinstitusjoner som jobber med små barn (Bouillet et.al, 2014). Barns motstandskraft blir satt på prøve under Covid-19 krisa. Barnas livsverden blir påvirket av voksen-verden. Verden har endret seg drastisk i takt med utviklingen av pandemien. Barn blir utfordret til å takle virkningene av pandemien, samtidig som at de skal håndtere de generelle problemene som selve livet utsetter dem for. Barn er avhengige av «verktøy» for å takle «farer» i deres liv, da kan barnehage være en god arena for å få hjelp til å utvikle en resiliens.

Kapittel 3. Teoretisk rammeverk; Sosiokulturell læringsteori

Dette kapitlet presenterer relevant teori og sentrale begrep, som har vært med på å danne et bakteppe for forskningen og mine fortolkninger. Et innblikk i det teoretiske rammeverket kan gi deg en innsikt i fenomenet som studeres, samt bidra til å skape større forståelse omkring drøfting og mine tolkninger. Den innsamlede empiri blir analysert ut ifra et sosiokulturelt læringssyn med teorier innenfor: Pedagogers samfunnsmandat, krisepedagogikk, tilknytningsteori og resiliens og Vygotskijs sosiokulturelle teori. Jeg har måttet avgrense med henblikk for hva som er relevant for mitt tema og mine problemstillinger, med tanke på at dette kan relateres til flere omfattende teorier.

3.1 Smittevern og pedagogers samfunnsmandat i forandring og krise

Smittevernveilederen er et oppslagsverk om forebygging og kontroll av Covid-19 sykdommen og gir råd og føringer til barnehager om drift under utbruddet. Den gir innsikt i og eksempler på hvordan barnehagen kan organiseres samtidig som smitteverntiltak blir ivaretatt. Den opplyser blant annet om barnehagens rolle i oppfølging av sårbare barn. På bakgrunn av at barnehager har en sentral rolle i å identifisere og følge opp utsatte og sårbare barn. Og fordi barnehager er viktige for å etablere samarbeid med andre viktige instanser.

Veilederen tydeliggjør barnehagens samfunnsrolle i oppfølging av sårbare barn:

Barnehager har en avgjørende rolle for barns omsorg og utvikling. De er dessuten vesentlig for samfunnsstrukturen idet de muliggjør at foresatte kan arbeide. Barnehageansatte har derfor en sentral rolle for å ivareta barna også i en pandemisituasjon. Utbruddet kan vare over lang tid, avhengig av hvilke smittebegrensende tiltak som gjøres i samfunnet for øvrig. Det har stor betydning at barna kan gå barnehagen i utbruddsperioden, samtidig som smittevernet ivaretas, både for barna og de ansatte. (Utdanningsdirektoratet, 2021, 5.utg.)

De konstaterer at noen barn *allerede* er identifisert med særskilte behov, mens andre kan ha behov for spesiell oppfølging *som følge av smitteverntiltakene* (Utdanningsdirektoratet, 2021, 5.utg.) For å motvirke smittespredning i barnehage har smittevernveilederen også tydeliggjort råd for hygienerutiner, denne har inngrepet og forandret barnas hverdag noe som gjør at personalet bør være ekstra varsomme på barns signaler.

Det står i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at barn skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, samt utvide perspektiver og få ny innsikt

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). For at barna skal forstå sammenhenger er de avhengige av et personale som støtter deres opplevelser rundt smittevernsituasjonen og skaper forståelse og mening sammen slik at de føler seg trygge og får en grunnleggende forståelse for hvorfor en god håndhygiene er viktig. Videre står det i rammeplanen at personalet skal ta hensyn til barns uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning som er tilpasset deres alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Personalet bør legge til rette for utøvelse av smittevern på en måte som tar hensyn til barnas uttrykksformer og medvirkning. For å skape en positiv situasjon sammen bør personalet legge til rette på en måte som tar hensyn til barnas alder, erfaringer, behov og forutsetninger. Deretter skape større forståelse og positiv erfaring og læring. For slik det også er beskrevet i rammeplanen skal den pedagogiske lederen; «iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Den pedagogiske lederen bør bruke et godt faglig skjønn i alle situasjoner som angår smittevern og samtidig sørge for at utøvelsen er i tråd med det som er påpekt i barnehageloven og rammeplanen. I utøvelse av smittevern bør derfor pedagogen legge til rette for *barnets beste* slik det understrekes i barnehageloven (2005, § 3); «I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn». Dette er også noe som er bemerket i FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet (1991); «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunn- leggende hensyn» (S. 9). Videre opplyser barne- og familiedepartementet på sin side:

Fra 2003 gjelder barnekonvensjonen som norsk lov, og den har en spesiell status ved at den går foran andre norske lover dersom de står mot hverandre. På den måten har Norge sørget for at alle, myndigheter, enkeltpersoner og organisasjoner, følger bestemmelsene i barnekonvensjonen. (Barne- og familiedepartementet, 1991)

Videre står det i rammeplanen at personalet skal «være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Det står at alle barn skal oppleve «å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for» og at «omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet» (2017, s. 19). Videre står det at «barnehagen skal aktivt legge til

rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (2017, s. 19). Lillemyr tydeliggjør omsorgsbegrepet noe nærmere og peker på dette i forhold til barns trygghet og utvikling som en helhetspedagogisk tilnærming. Omsorg innebærer at du som voksen viser respekt, gir støtte og tydeliggjør forståelse for barnet og slik bidrar til å tilfredsstille deres fysiske så vel som psykiske behov. Ved å gi omsorg, styrker du din nærhet og varme til barnet, noe som igjen skaper trygghet og trivsel. Barn som trenger særskilt hjelp og støtte, har behov for ekstra nærhet, støtte og omsorg. Voksnes omsorgsutøvelse har stor betydning for barns selvutvikling, som gir grunnlag for aktiviteter i lek og læring. Omsorg gjelder nemlig forholdet mellom voksne og barn, og barn seg imellom (Lillemyr, 2011, s. 65).

Rutter og Rutter (2000) beskriver forskjellige miljøstressorer som kan påvirke barnas liv negativt og som noen av de kan relateres til Covid-19 pandemien. Disse miljøstressorene kan gjøre små barn enda mer sårbare. Den første miljøstressoren handler om *tap av omsorgsperson*. Den andre stressoren handler om situasjoner der barnet kommer i en kronisk *vanskelig relasjon til omsorgspersonen*. Den tredje handler om hendelser i barnets miljø som forandrer *familiens fungering* på en radikal måte- hvis foreldrene *mister jobben* eller raskt må flytte osv. Disse miljøstressorene er situasjoner som krever *sterk sosial tilpasning* hos barnet, hvis de for eksempel kommer ut for bytte av omsorgspersoner eller traumatiske hendelser barnet kan bli utsatt for. Barnehagen er en av de nærmeste i barnas miljø der barnet *kan* oppleve en type *stressor*. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske filosofi forklarer dette nærmere. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser at barnehagen er en av de nærmeste miljøfaktorene i barnas miljø. Han beskriver gjennom sin filosofi hvordan sosiale interaksjoner blir formet og påvirket med gjensidig samhandling- mellom fire samfunnssystemer; - mikro, meso, ekso og makro. Barnehagen befinner seg innenfor mikrosystemet, som er en av de nærmeste samfunnssystemene i barnets liv. Barnet befinner seg i mikrosystemet. Mellom disse to systemene skjer det en tilpasning mellom individ og omgivelsene fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre (Hvidsten mfl., 2020, s. 127). For å snu en negativ utvikling er det viktig at pedagoger både arbeider med sitt eget system i tillegg de de andre nærmeste systemene. For å arbeide med dette systemet som barnehagen utgjør, er det viktig at de forebygger for negativ utvikling og sørger for at barna ikke opplever dette systemet som en type *stressor*. Dernest trenger barn forutsigbar og konsistent omsorg. Barna trenger noen som kan sette ord på de uttrykte følelser, og kan dempe de negative og forsterke de positive følelser i deres livsverden. Som pedagog bør man derfor være oppmerksom på hva

barnet signaliserer, for å forstå hva det vil, men man bør også være interessert i hvordan barnet reagerer på det svaret pedagogen gir (Askland & Sataøen, 2009). Broberg et al. (2014, s. 187) understeker at det er «like viktig å dempe, minimere og sette ord på negative følelser som det er å møte barnets positive følelser». For slik som Befring (2018) ser det er de gode lærerne støttespillere og forbilder for barn. De makter å gi barn kompetanseutviklende impulser og hjelp, og bidrar til å begrense negative følger. De har en kvalitet som gjør at de møter barna med respekt og positive forventninger og imøtekommer deres behov for utvikling.

3.1.1 Tilpasset opplæring

Kriser påvirker barns læringsforutsetninger slik at barnet trenger *tilpasset opplæring*. Selve bærebjelken i prinsippet om tilpasset opplæring er at den skal ta utgangspunkt i den enkelte elevens evner og forutsetninger. Raundalen og Schultz skriver at «tilpasset opplæring benyttes som et overordnet begrep og favner all opplæring som foregår i regi av skolen. Det vil si at tilpasset opplæring omfatter all formidlingspedagogisk aktivitet, tema- og prosjektorganisert læring (herunder også den tospråklige opplæringen), og spesialundervisning» (2006, s. 58). Dette temaet er også nærmere belyst i St. Meld. Nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 1997-98, kap. 1.1) der det står at alle elever i skolen skal, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, møte utfordringer som er i samsvar med deres forutsetninger. Bare da kan vi snakke om et likeverdig opplæringstilbud.

I et krisepedagogisk perspektiv handler det om å tilrettelegge opplæringssituasjonen for en positiv og konstruktiv læring slik at barn får den tilpassede opplæringen de trenger- og har krav på etter opplæringslova (1998); «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (§ 1-3).

Krisepedagogikken sitt fremste mål er å få satt viktige ting på plass, slik at den normale barnehagehverdagen kan fortsette som før (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11). Med tanke på at kriser som oftest går over, vil de krisepedagogiske tiltakene være av forholdsvis begrenset varighet. I dette tilfellet blir slike tiltak dermed definert inn under det opplæringslova (1998, (§ 1-3) nevner som *tilpasset opplæring*. I tilfeller der barn viser reaksjoner av lengre varighet, er det behov for et mer skreddersydd opplegg. Raundalen og Schultz (2006, s. 58) påpeker at for å gjennomføre slike pedagogiske tiltak vil det ofte være nødvendig å definere opplæringen inn under det opplæringslova (1998) benevner om barns rett til spesialundervisning; «Elevar

som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (§ 5-1). Derimot konstaterer Raundalen og Schultz (2006, s. 34) at pedagoger balanserer mellom to til dels motstridene oppgaver i arbeid med barn og kriser, enten om krisene er nære og smertefulle, eller de er fjerne, men likevel angstfylte. Den første og viktigste oppgaven er å være omsorgsfull, støttende og trygghetsskapende. Den andre er å utfordre barnet til å bli selvstendig og sørge for at mestringsfølelsen er til stede. Oppgaven som består i at vi voksne gir både omsorg og planlegger utfordringer for barn i og etter kriser, blir tydelig i den pedagogiske settingen.

En betydelig del av den tilpassede opplæringen i en krisepedagogisk kontekst er nemlig foreldresamarbeid. Det viktigste i kontakten med foreldrene er at du veileder i hva du tenker om og hvordan du forholder deg til det som barnet er utsatt for. Uten at det er en åpen kommunikasjon med hjemmet er det nesten utenkelig at barnehagen kan gjøre sitt beste for barnet i en slik situasjon. Barnehagen bør informere foreldrene om hva de gjør og sier i krisepregede situasjoner. Dette gjelder ikke bare individuelle kriser, men også når de tar opp krise- og katastrofepregede nyheter, slik som for eksempel en pandemi. Dette blant annet for at foreldre skal ha mulighet til å klare opp i misforståelser (Raundalen & Schultz, 2006).

3.2 Krisepedagogikk

Boka *krisepedagogikk: Hjelp til barn og unge i krise* (2006) retter søkelyset mot at konsekvensen av kriser og traumer endrer elevenes forutsetning for læring. Raundalen og Schultz sine erfaringer fra de siste årenes møter med utallige lærere på kurs og veiledning er meget klar; Pedagoger ønsker kunnskap, og de er motiverte til å skaffe den. Ved hjelp av kunnskapen kan du gå inn i barns sorg og kriser med større vilje og mot som et medmenneske. Det er ikke medmenneskeligheten pedagogene mangler, men som oftest kunnskapen, tryggheten og rammene. Det første steget, slik Raundalen og Schultz ser det, er å ha en beredskapsstrategi for pedagogisk krisehåndtering, slik at en er beredt til å være der når barna trenger det mest; *En våken og proaktiv holdning til barn i kriser* (2006, s. 11). Samtidig er det umulig å lage oppskrifter for hvordan en skal hjelpe barn i vanskelige livssituasjoner, uansett hvor gode planer og retningslinjer barnehager innehar. Dessuten kan ikke personalet utøve sin rolle på grunnlag av ei oppskrift. Istedenfor bør en ta utgangspunkt i den grunnleggende faglige kompetansen og innsikt, den evne til empati, barnets familie og sine medarbeidere (Sjøvik, 2007).

Raundalen og Schultz (2006, s. 11) ønsker å utfordre skoler og styrke pedagogers faglige selvtillit til å være mer frempå i krisehåndtering. Det handler ikke om at de skal begynne med noe nytt, men heller om å systematisere den kunnskapen som allerede finns slik at den kommer flere til gode. De påstår at en betydelig mulighet for endring ligger nemlig i klasserommet der elevene tilbringer mesteparten av sin tid, i samspillet med andre elever og lærere og blant elevene seg imellom. Tiltakene bør derfor gjennomføres av lærerne, som kjenner eleven best (Raundalen og Schultz, 2006). For å forebygge kritiske omstendigheter slik at det unngås skade og utvikles ny robusthet og styrke blir kriseforståelse viktig. Når det røyner særlig på blir det også viktig å utvikle beredskap og etablere spesiell kompetanse for å håndtere endringsprosesser. Men likevel, er det i det daglige at det viktigste skjer, ved å bygge og drive virksomhet med et menneskelig ansikt. Det viser seg at den som leder er avhengig av å oppnå tillitt og respekt for å oppnå gode resultater og ivaretar medarbeiderne gjennom krisetider. Den lederen som bygger medarbeiderstyrke og får de *med* på en ansvarlig måte viser personlig varme, entusiasme, beholder roen og balansen når ting beveger seg. Av og til må en nok være *tøff*, men også rettfærdig. En velutviklet humoristisk sans lønner seg også. Det typiske for de gode lederne er at de ønsker å lære av erfaring, at de tørr å utsette seg for risiko, at de vektlegger tilbakemeldinger, er åpne for kritikk og lærer av feil. De ledere som reflekterer over hendelser i sine liv, sine verdier og sine handlinger, og vender tilbakeslag til nye muligheter er svært dyktige ledere. For å lykkes med å utføre kriseledelse er lederens mestringsevne avgjørende. En leder i krise må ta stilling til å avveie ulike dilemmaer. Den må ta viktige valg ofte under stor grad av usikkerhet og uforutsigbarhet og noen elementer kan være utenfor lederens egen kontroll. Det kreves av en leder i krise at både fysisk og psykisk energi og kapasitet, utholdenhet og pågangsmot, og personlig trygghet er til stede for å håndtere et mangfold av krav, komplekse og skiftende situasjoner og problemstillinger (Dyregrov & Dyregrov, 2008).

3.3 Tilknytningsteori og resiliens

Begrepet *tilknytning* kommer fra tilknytningsteorien og er oversatt fra det engelske begrepet *attachment*. Teoriens opphavsmann, psykoanalytikeren John Bowlby (1907-1990) har utarbeidet som i dag anses å være den viktigste psykologiske teorien. Når det gjelder hvordan både barn og voksne forholder seg til nærhet, beskyttelse og omsorg på den ene siden. Og selvstendighet, oppdagelsesglede og vekt på egen styrke og evne på den andre siden. Teorien

omhandler blant annet samspillet mellom *tilknytning og omsorg*. Samspillet omfatter omsorgspersonens vilje og evne til å støtte barnets behov for både å få *beskyttelse, trøst og trygghet i utsatte situasjoner* og for å få utforske verden under rimelige sikre betingelser når det er mulig (Broberg et. al., 2014, s. 34-35). Ifølge Powell et al. (2015) er en slik primær omsorgsperson, det beste utgangspunkt for å gi et barn muligheter til å utvikle seg til en voksen som kan stole både på seg selv og andre, og klare seg bra i verden.

Noen av de mest sentrale begrepene innenfor tilknytningsteorien er; *trygg base* og *sikker havn*. Disse blir blant annet gjenspeilet i *trygghetssirkelen* (Circle of Security) av Bert Powell, Glen Cooper, Kent Hoffman og Bob Marvin som de nærmere utdyper i boka *Trygghetssirkelen*. Denne kan forstås både som en tilnærming, en modell og en konkret metode for å utvikle trygg tilknytning; trygge relasjoner mellom barn og omsorgspersoner (Powell et al., 2015). Det ene aspektet ved den voksnes omsorgsevne handler om å være en *trygg base* for barnets utforsking, mens i det andre skal den voksne utgjøre en *sikker havn* som barnet kan vende tilbake til dersom det opplever fare eller trussel. Barnet våger å *reise ut i verden* (utforske) ved hjelp av den trygge basen, men når verden utenfor begynner å føles utrygg søker barnet til den *sikre havnen*. Barnets evne til å undersøke verden påvirkes negativt dersom relasjonen til den voksne er utrygg, dette fordi barnet ikke stoler på den voksnes tilgjengelighet når det er behov for det. I denne situasjonen kan barnet enten klynge seg engstelig fast til den voksne, eller oppføre seg som om havnen ikke er nødvendig (Broberg et al., 2014). Voksne i trygghetssirkelen representerer sterke, varme hender som er klare, villige og i stand til å omfavne barnet. Å «være sammen» er selve *essensen* i trygghetssirkelen, og hvis hendene ikke er tilgjengelige for å være sammen med barnet, blir det ingen sirkel (Powell et al., 2015, s. 48). Denne tilsynelatende enkle betegnelsen «å være sammen» representerer et intenst behov. Og når du møter dette, baner du vei for et liv fylt av tilfredsstillende relasjoner, mestring av utviklingsoppgaver, kompetanse i voksen alder, tillitt, selvregulering og fysisk helse. Når barnets behov for å være sammen ikke blir tilfredsstillt, blir det «å være uten». Ikke bare er barnet fratatt livsviktige bånd i de grunnleggende årene av sitt liv, men også evnen til å ha det bra i fremtidige relasjoner og som en (selvstendig) voksen. Når de er sammen, byr den voksne på responsiv omsorg og har størst håp om å ivareta barnets behov rundt omkring på sirkelen. Det er når barnet er sammen med, at «terapeuten» er i stand til å fremkalle endring. Dessuten har barn et iboende behov for å være sammen med en omsorgsperson som *gir beskyttelse, omsorg og nødvendig* samhandling. Barns følelser kan noen ganger være for overveldende til å bære på selv. De trenger derfor hjelp til å *regulere*

disse ved å være sammen med en omsorgsperson som viser at alle menneskelige følelser- sinne, tristhet, frykt, glede, skam, nysgjerrighet osv., -er normale og akseptable. Du lar barnets følelser *vinne gjenklang* og du *inntoner* deg på barnets emosjonelle opplevelse- rundt hele sirkelen. Du har *empati* med barnets følelser. Barnets visshet om at omsorgspersonen er *emosjonelt tilgjengelig* for å være sammen når behovet oppstår er selve kjernen i det å utvikle en trygg tilknytning (Powell et al., 2015, s. 60-61). Samtidig som det å *være sammen* med en trygg voksen, er det å *være sammen* med jevnaldrende samspillspartnere viktig. Samspill og relasjoner mellom barn er livsviktige, og dessuten er dette samspillet tuftet på erfaringer barna har fra det tidlige samspillet med nære omsorgsgivere (Broberg et al., 2014). Dersom barnet for eksempel reagerer negativt på endringene Covid-19 pandemien utgjør i barnehagen, har det behov for å *være sammen* med en omsorgsperson som evner å være en sikker havn, og dermed kan barnet fortsette å utforske verden på en tryggere måte.

Hva hender hvis barnet blir skilt fra sin omsorgsperson? Selvsagt er reaksjonene individuelt forankret alt etter hvor gamle de er. Hos små barn uten forutsetning for forståelse av situasjonen eller tidsperspektiv, er gråt eller sinne en naturlig reaksjon når den nære omsorgspersonen forsvinner. Dersom denne ikke er tilgjengelig, trenger barnet erstatningspersoner som følelsesmessig kan være til stede for barnet. Disse må evne å se barnet, se behovene det har, og svare på disse behovene på en tilpasset måte. Så fremt at barnet har noen andre tilknytningspersoner rundt seg, trenger ikke reaksjonen bli altfor sterk. I tillegg kan en gjenstand (overgangsobjekt; sutteklut, bamse, osv.) være med på å roe ned reaksjonen til barnet. En kan se en tendens til at barnet «avknytter» seg til sin tilknytningsperson dersom fraværet av denne vedvarer over lengre tid og er mer total. Det er en kjensgjerning at barn har en utrolig evne til å tilpasse seg sine omgivelser. De evner å gå inn i andre tilknytningsrelasjoner så fremt at det finnes en person med de nødvendige kvalitetene. Bekymringen er, hvis ikke denne personen finnes, at utvikling av apati og depresjon er stor (Askland & Sataøen, 2009). John Bowlby (1907-1990) har delt inn barns ulike reaksjoner i tre faser; «protest, fortvilelse og frakopling» (Askland & Sataøen, 2009, s. 87). Når John Bowlby omtaler separasjon, anvender han begrepet «mor», men tidligere forskning viser til at reaksjonene nemlig kan gjelde alle nære omsorgspersoner. *Protestfasen* er barnets reaksjon på frykt for å miste sin egen omsorgsperson, og at den ikke lenger er til stede. *Fortvilelsesfasen* henger sammen med at barnet får føle på en sorgreaksjon når det blir atskilt fra sin omsorgsperson over et lengre tidsrom. Barnet kan da reagere med aggresjon ovenfor tilknytningspersonen, som et uttrykk for at det ikke ønsker gjentagelse av

separasjonen. Det kan skje en *frakopling* om separasjonen vedvarer over uker eller måneder dersom barnet ikke har tilgang til en alternativ omsorgsfigur. Konsekvensene av en slik emosjonell *frakopling* de første leveårene kan gi barnet problem med å skape dype følelsesmessige bånd til andre mennesker. Separasjonsperioder kan sette spor fordi barnet er særlig sensitivt de første leveårene. Samtidig er sjansen for negative konsekvenser for personlighetsutviklingen stor hvis barnet hele tiden opplever negative erfaringer eller dårlige oppvekstvilkår. Vi bør forsikre oss om at barnet har god tilknytning til minst én av de voksne i barnehagen på bakgrunn av den kunnskapen vi har omkring separasjon (Askland & Sataøen, 2009). Når det gjelder hvor mange tilknytningsrelasjoner barnet skal ha, avhenger av hvor mange personer barnet har en nær og regelmessig relasjon til. Det kan se ut som at for de fleste barn, er det totale antallet begrenset mellom én til fem personer (Van Ijzendoorn & Sagi-Schwartz, 1999. Ref. i Broberg et al., 2014). Det er antatt at det ikke er fler fordi en tilknytningsrelasjon krever mye tid og engasjement. Imidlertid er det viktig at barnet føler seg trygg nok til å rette tilknytningsatferden mot de øvrige pedagogene (Broberg et al., 2014, s. 65). Dersom noen høyere opp i tilknytningshierarkiet hos barnet er i nærheten, er det vanskeligere for personer som er lengre ned i hierarkiet å trøste det.

Begrepet *resiliens* stammer fra fysikkens verden og er opprinnelig et engelsk ord; *Resilience*. Begreper som har vært brukt på norsk er elastisitet, overlevelsessevne, motstandskraft og mestringssevne (Sjøvik, 2007). Dette gjelder barn som utvikler seg positivt på tross av mange negative omstendigheter, som «gjenvinner sin form», som klarer seg gjennom motgang, vanskeligheter eller traumer. Det er en grunnleggende forståelse av hva som gir mennesker, og spesielt barn- en overlevelsessevne, mestringssevne og styrke til å møte motgang og utfordringer (Sjøvik, 2007). Olsen og Traavik peker på at resiliens primært hviler på gode relasjoner. *Gode relasjoner* er en sentral faktor for utvikling av en *resilient tilpasning*. I sin bok har de reist et relevant spørsmål; «Hvilke kjerneprosesser kan forklare hvorfor gode relasjoner er så sentrale?» (Luthar, 2006, ref. i Olsen & Traavik, 2010, s. 74). Den mest effektive måten å redusere risiko og fremme resiliens på, er et *kompetent foreldreskap*. Tidlig og positiv tilknytning til minst én primær omsorgsperson er «linsen som senere relasjoner ses igjennom». Det skapes høy selvfølelse, god selvtilit og god selvoppfatning ved at signifikante andre- eksempelvis *lærere*- legger til rette for trygg tilknytning, gode relasjoner og positive mestringserfaringer (Olsen & Traavik, 2010, s. 74). Skolemiljøer som er preget av *struktur* og *forutsigbarhet* er generelt beskyttende, samt at positive relasjoner til fagfolk er resiliensfremmende for barn. Den signifikante andre som mestrer å «speile atferden» er av

grunnleggende betydning for barnets utvikling. Den må «se» barnet, være til stede i nuet og evne mentalisering. Selvregulering og mestring er individuelle resiliensfaktorer som er avhengig av tidlig tilknytning og samspill. Det er også av stor betydning med hensyn til å skape og holde på gode relasjoner til jevnaldrende (Olsen & Traavik, 2010). Hva er grunnen til at noen kommer styrket ut av krisen, mens andre ikke? Resiliensforskningen skildrer et helhetssyn på barnet. Den går ut ifra både fysiske, sosiale, emosjonelle, åndelige og intellektuelle sider ved barnet. Den ser på barnet som et individ i en del av et samfunn, som handler ut fra kulturelle normer, tro og verdier. Som kropp og fysikk med medfødte og ervervede svake og sterke sider. Det utløses en opplevelse av sammenheng og mening dersom pedagogen forstår hva situasjonen krever (forståelse), vet hvordan en kan arbeide (håndterbarhet), og ser sin rolle med andre i prosessen (mening). Dette er avgjørende for å kunne mobilisere mestring. Du som pedagog bør fokusere på ressursene i barna og deres *omgivelser*. Du bør fokusere på barns sterke sider og det de mestrer. På denne måten jobber du med det Vygotskij (1896-1934) kaller for *stillasbygging* som er et viktig ledd i det praktiske arbeidet med barna (Sjøvik, 2007).

3.4 Vygotskijs sosiokulturelle teori

Jeg har valgt å støtte meg til Lev S. Vygotskij's (1896-1934) som la grunnlaget for det *sosiokulturelle læringssynet*, som har hatt, og fortsatt har stor betydning for utviklingspsykologi og pedagogikk. Vygotskij var særlig interessert i barns utvikling og la spesielt vekt på *læring som en sosial prosess*. I forbindelse med utvikling var han opptatt av pedagogisk utfordring i barns læring, og viser til hvordan lærere ved hjelp av veiledning, gjerne kalt stillasbygging («Scaffolding») kunne virke inn på barns utvikling og læring. Han drøftet grundig forholdet mellom læring og utvikling, og viser til at læring ses i lys av et sosialt og kulturelt perspektiv, ved at menneskets sosiale kontekster og levevilkår har grunnleggende betydning for tenkningens utvikling og for læring (Lillemyr, 2011, s. 125-127). Vygotskij var en av de første som mente at språket spilte en avgjørende rolle for utviklingen av de psykiske prosessene hos barnet (Askland & Sataøen, 2009, s. 190). Han mente blant annet at tilegnelse av språk oppstår som kommunikasjon mellom barnet og andre. Når språket forvandles til indre tale gir det grunnlag for tanker hos barnet, slik at det språklige får en indre mental funksjon. Dette kalte Vygotskij for *internalisering* (Lillemyr, 2011, s. 129). Han poengterer samtidig at språket har en selvregulerende prosess, som hjelper barnet med å løse problem, et verktøy for problemløsninger (Askland & Sataøen, 2009). Læringen

skjer med andre ord i et sosialt samspill og er ifølge Vygotskij en sosial prosess (Lillemyr, 2011, s. 127-130). Vygotskij vektlegger lekens betydning for barns utvikling. Han la stor vekt på at *glede* og *regler* kjennetegner barns lek; ved siden av at de skaper en imaginær situasjon *på licksom* og tar selv kontroll over den. Et hovedpoeng hos Vygotskij i forhold til hans teori om kognitiv utvikling og den nærmeste utviklingssone, er at barnet skaper sin egen nærmeste utviklingssone gjennom leken. Vygotskij (1978) presiserer dette slik:

Slik lek er i forkant av utviklingen, for gjennom leken begynner barnet å tilegne seg motivasjon, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for sosial deltagelse, noe som kan oppnås fullt ut gjennom assistanse fra jevnaldrende og de som er eldre. (s. 129. ref. i Lillemyr, 2011, s. 132)

Årsaken til dette er hans tanker om at barnet i leken er *et hode høyere enn seg selv* (ligger over sitt gjennomsnittlige utviklingstrinn). På denne måten skapes sonen for den nærmeste utvikling, og dermed gjør at leken spesielt blir viktig for barns læring og utvikling (Lillemyr, 2011).

Kapittel 4. Metodisk bakteppe

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt forskningsdesign og gi noen begrunnelser for mine valg. Jeg har en kvalitativ tilnærming med individuelle dybdeintervju som innsamlingsmetode, og har gjennomført intervju med fem pedagoger fra to forskjellige barnehager. Metoden er «veien til målet» og er et hjelpemiddel som forskeren bruker for å kunne gi en illustrasjon av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Du vil i det følgende få et innblikk i min forskningstilnærming, valg av forskningsmetode, valg av innsamlingsstrategi, gjennomførelse, transkribering, analyse, forskningsetiske refleksjoner og kvalitet.

4.1 Min forskningstilnærming

Vitenskapsteori dreier seg om representasjoner av kunnskap og antagelser av virkeligheten og er en omfattende prosess som innebærer mange typer vurderinger. For å kunne handle må man ta utgangspunkt i kunnskaper og antakelser om hvordan tilværelsen henger sammen. Slike antagelser gjør det mulig å danne oppfatninger av konsekvensene av ulike handlingsvalg. Dermed bør man utføre de handlingene som bidrar til at man oppnår de ønsker og mål man skulle ha (Johannesen et al., 2016). For å oppnå mål og ønsker for mitt prosjekt så jeg det nødvendig med en fenomenologisk til dels hermeneutisk tilnærming. Begrepet fenomenologi betyr «læren om fenomenene». Med en fenomenologisk tilnæringsmåte er du på utkikk etter å utforske andre menneskers og deres erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannesen et al., 2016, s. 78). Fenomenologien tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelse, og søker derfor forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Ved hjelp av denne forståelsen, vil den virkelige verden være den som menneskene selv oppfatter. En ønsker å oppnå en dypere forståelse av andres erfaringer og subjektive opplevelser og ved et slikt perspektiv forstår man virkeligheten slik som informantene forstår den, og dermed er ikke virkeligheten objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve målet ved fenomenologien er en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont, som fører til økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. På denne måten møter forsker en mer presis beskrivelse som utgjør fenomenet som forskes på og man kan gå i dybden og vektlegge betydning ved bruk av for eksempel intervju. Dette vil si at det kan være forskjellige virkeligheter og forståelser i en og samme situasjon, men at de alle kan være like virkelige (Thagaard, 2013). Den fenomenologiske tilnærmingen er sentral fordi det er pedagogers subjektive opplevelser og

erfaringer fra Covid-19 pandemien jeg er ute etter. Jeg er ute etter å få fram ulike nyanser og perspektiver av fenomenet og legger vekt på at de forskjellige virkelighetene kan være like virkelige. Som nevnt har jeg også tatt utgangspunkt i noen av de hermeneutiske prinsippene.

Gilje (2019) forteller at hermeneutikk betyr «læren om tolkning» (ref. i Anker, 2020). Hermeneutisk tilnærming «legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter» (Nilssen, 2012, s. 72). Nilssen (2012) peker på forskjellige utfall som kan forekomme fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus. Innenfor det hermeneutiske tolkningsarbeidet kan de underliggende sammenhenger og de dype meninger finne sted. Videre forteller Gilje (2019) at mennesker sees på som aktører i forsøk på å realisere intensjoner gjennom handlinger, og i tolkningsarbeidet blir konteksten nyttig (ref. i Anker, 2020). I tillegg bygger forskeren undersøkelsen sin på tidligere erfaringer og kunnskaper og det er vår forforståelse som bestemmer hva slags mening vi finner (Johannesen et al., 2016, s. 170). Forskeren blir deltagende i informantenes virkelighet, da forskerens forståelse av virkelighet kan være med på å påvirke informantenes virkelighet (Thagaard, 2013). Da kan en raskt konkludere med at fenomenet er slik en ser det fordi man kan overføre egne forutsetninger over på fenomenet. Dermed bør man forstå sitt eget tolkningsmønster for så å skape en forståelse av den virkeligheten informantene har. Retningen pendler mellom forforståelse og forståelse, og er en prosess som går fra det vi tror vi vet og det å undersøke fenomenet kritisk, til å deretter justere forforståelsen (Gilje, 2019, ref. i Anker, 2020). I denne prosessen har begrepet «den hermeneutiske sirkel» vært nødvendig å forholde seg til. Nilssen beskriver denne; «hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse» (2012, s. 73). Jeg har underveis i forskningsprosessen tatt utgangspunkt i noen av prinsippene i denne sirkelen, spesielt det å reflektere og se delene opp mot helheten. Fordi jeg selv har jobbet i barnehage under Covid-19 pandemien og har mine egne oppfatninger og erfaringer omkring fenomenet som studeres, ble det særdeler viktig å være bevisst mine fordommer og min egen subjektivitet, altså forforståelsen. Jeg har sett hvor viktig det er for barn at de befinner seg innenfor trygge rammer i barnehagen under krisen, og jeg har erfart både positive og mindre positive sider ved hvordan Covid-19 pandemien har påvirket barnehagelivet på det generelle plan. Det skal sies at så langt det har latt seg gjøre, har jeg forsøkt å legge min forforståelse og fordommer til side og alltid reflektert rundt hvordan min forforståelse kan ha virket inn på mine tolkninger.

4.2 Valg av forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapen finner man et tradisjonelt skille mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* tilnærming. I redegjørelsen for valg av forskningsmetode vil det være naturlig å se nærmere på noen av de karakteristiske skillene. Den førstnevnte er effektiv hvis man ønsker å nå ut til mange personer å spørre om det samme ved hjelp av et standardiserte spørreskjema som gir data gjerne i form av tall. Dette for å få en bred oversikt over hva de mener (Postholm & Jacobsen, 2011). Man er ikke opptatt av å gå i dybden og har et avstandspreget forhold til deltagerne. I den kvalitative tilnærmingen er man derimot interessert i å gå i dybden og vektlegge betydning, og ved bruk av intervju med nær kontakt til kilden gir deg gjerne materiale i form av tekst (Thagaard, 2013).

I henhold til studiens problemstilling synes *kvalitativ* tilnærming å være den mest formålstjenlige tilnærmingen. Den viser tydelig at det er sosiale fenomener som skal studeres, og ikke enheter som kan måles i statistikk eller tall. Informasjonen som skulle samles inn handlet om menneskelige erfaringer og fortolkninger og det var derfor sentralt for meg å velge en metode som kunne gi forståelse for hvordan pedagoger i barnehage nettopp erfarte situasjonen med Covid-19 pandemien (Johannesen et al., 2016). Formålet med den kvalitative forskningsmetoden handler om å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet. Jeg var opptatt av å utvikle en forståelse av pedagogers *livsverden* under Covid-19 pandemien og dermed få en dypere forståelse for hvordan de opplever sin verden og hvordan de forholder seg til den (Dalen, 2010). Dette er også noe som er i tråd med den *hermeneutiske* tilnærmingen. Jeg ønsket videre å nå ut til et begrenset utvalg pedagoger slik at det var mulig å innhente den utdypende informasjonen jeg var ute etter. For ved et mindre utvalg har man naturlig nok nærmere kontakt med kildene, som igjen bidrar til større muligheter for relevante tolkninger (Thagaard, 2013, s. 18). Det ble for meg naturlig å velge en metodisk tilnærming som fremhever prosesser og mening i søken etter forståelse. Nettopp ved bruk av dybdeintervju kan jeg studere meninger, holdninger og erfaringer og med andre ord få en dypere innsikt i deltagerens livsverden under covid-19 pandemien. En så nær kontakt til hver og en av dem gir den fordel at jeg virkelig kan gå i dybden på deres erfaringer fra Covid-19 pandemien i barnehage og hvordan akkurat den enkelte fortolker sin virkelighet (Tjora, 2010). Dermed har problemstillingen spilt en stor rolle ved å vise vei for valg av forskningsmetode (Johannesen et al., 2016). Det skal også sies at en kvalitativ tilnærming kan by på en rekke utfordringer når det gjelder etiske og metodologiske

overveielser som forsker må ta til etter traktning når den velger en slik tilnærming (Thagaard, 2013).

4.3 Individuelle dybdeintervju

Det finnes et bredt utvalg av innsamlingsmetoder å dra nytte av innenfor den kvalitative forskningen. Noen eksempler på dette er observasjon, dokumentanalyse eller forskjellige typer intervju- gruppe eller individuelle. For å få svar på problemstillingen vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å gå for individuelle dybdeintervju, for slik at ny kunnskap av individuelle erfaringer fra Covid-19 pandemien skulle konstrueres mellom deltager og meg som intervjuer (Thagaard, 2013). I slike situasjoner der man skal utforske nyanser i deltagerens opplevelser og erfaringer vil dybdeintervju være mest hensiktsmessig, nettopp fordi at et dybdeintervju blir brukt for å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2010). Kvale (1997) sier nemlig at slik er man på utkikk etter informantens *livsverden*, eller verden sett fra informantens ståsted (ref. i Tjora, 2010). Dialogen mellom meg som intervjuer og de som deltok bidro først og fremst til å belyse prosjektets problemstilling fra flere sider- altså fra fem forskjellige deltagere. Kvalitative intervju ble mest hensiktsmessig for meg fordi det er en fleksibel metode og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det man studerer. Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og formål, der intervjustrukturen ofte er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne. For å få svar på det man er ute etter er det nødvendig at den som intervjuer stiller spørsmål og følger opp svar fra deltageren slik at samtalen holder seg til det som er relevant for prosjektet (Johannesen et al., 2016). Fordelen for de som deltar i et individuelt intervju er at de ikke trenger å ta hensyn til hvordan de fremstår ovenfor andre, da det bare er deltager og intervjuer til stede. De trekkes ut av den sosiale konteksten man ellers befinner seg i, og kan derfor svare åpenhertig og ærlig uten noen form for påvirkning eller sosialt press. Slik kan individuelle intervju være en fordel for meg, for hvordan den enkelte oppfatter hendelser og hvordan de fortolker virkeligheten kan komme sterkere frem. Det må påpekes at slike intervju er svært ressurskrevende. Man bør derfor forsøke å begrense antall intervju til et fornuftig utvalg, slik at man kan ta seg tid til å gå i dybden og forstå mening istedenfor å sitte igjen med et for komplekst og uoversiktlig datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011).

4.4 Gjennomførelse av intervju

4.4.1 Utvalg

Å velge ut hvem som skal delta er en viktig del i kvalitative studier. I tillegg til å velge ut hvem som skal delta, er det også ulike prinsipper slik som utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering å ta hensyn til (Johannesen et al., 2016). Sett ut ifra formålet med prosjektet ble pedagoger i barnehage mest hensiktsmessig. Først og fremst fordi de kan gi helhetlige og fylldige beskrivelser som favner problemstillingens fokus. Det ble lagt vekt på å velge ut deltagerne med kvalifikasjoner til å gi utfyllende svar på problemstillingen, og på denne måten kan jeg si at oppgaven er bygget på et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Problemstillingen er bygd opp slik at de som intervjues bør ha brede erfaringer fra hele Covid-19 perioden og dens endringer i barnehagen. Den avhenger av kontinuitet over et års tid, samt en bred oversikt over barnegruppe, barnehage som organisasjon og personalgruppe. Det ble også viktig at deltagerne hadde en grunnleggende forståelse for krisepedagogikk og deres rolle som pedagog når de befinner seg i krise. I tillegg ble det også vektlagt at de utvalgte pedagogene skulle inneha en del erfaring innenfor barnehagefeltet slik at problemstillingen kunne bli belyst av solide erfaringsbakgrunner. I et forsøk på å skaffe deltagerne sendte jeg ut en formell forespørsel via mail til ulike barnehager og ansatte som jeg anså som relevante, og la til at de kunne videresende mailen til noen de visste var kvalifiserte for prosjektet. Denne rekrutteringsstrategien blir ofte omtalt som *snøballmetoden* (Postholm & Jacobsen, 2011). Denne strategien går ut på at deltagerne rekrutteres ved at forsker forhører seg med personer som vet mye om det aktuelle temaet, og at disse personene igjen kan vise til andre deltagere som kan være aktuelle å ha med i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2011). Det er ikke til å legge skjul på at det ble ekstra krevende å rekruttere deltagere med tanke på Covid-19 situasjonen. Det er heller ikke å forvente at noen har tid, overskudd eller interesse for å delta i en undersøkelse som omhandler Covid-19 pandemien, når vi befinner oss midt i den. Ettersom tiden gikk, fikk jeg flere henvendelser om interesse for å delta. En god dose tålmodighet gjorde at jeg endte med et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Fordi individuelle intervju er svært ressurskrevende å gjennomføre ble jeg også nødt til å begrense utvalgsstørrelsen til et fornuftig utvalg (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg valgte derfor et utvalg bestående av fem pedagoger fra to ulike barnehager som innhav gode kvalifikasjoner og erfaringer jeg var ute etter. Thagaard (2013) peker på at det råder diskusjon over hvilken utvalgsstørrelse som er mest formålstjenlig, for innenfor kvalitativ tilnærming er man ute etter deltagere som kan bidra til å oppnå formålet med prosjektet.

4.4.2 Forberedelser og Intervjuguide

I forkant av intervjuet fikk deltagerne tilsendt informasjonsskriv som omhandlet prosjektet og et samtykkeskjema de på forhånd fylte ut. For å skape mest mulig trygghet rundt situasjonen fikk de tilsendt informasjon og avtalte tidspunkt god tid før intervjuet. Dessuten var det opp til deltagerne når og hvilken plattform intervjuene skulle gjennomføres, for det var naturlig å gjennomføre intervjuet på deres premisser (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha fått en større teoretisk innsikt på området planla jeg relevante spørsmål omkring problemstillingen, der jeg valgte å lage og bruke en såkalt semistrukturert intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2011). Slik at jeg møtte forberedt med gjennomtenkte spørsmål og hadde en gjennomarbeidet plan for hvordan intervjuet var tenkt å skulle utspille seg, men også at samtalen skulle få en naturlig flyt. Intervjuene ble mer åpen og induktiv enn et strukturert intervju, som er mer lukket og deduktiv. Dette fordi at jeg stilte meg åpen for ny informasjon og nye spørsmål som kunne komme selv om jeg på forhånd hadde gode og planlagte spørsmål. Dette er en fleksibel intervjuguide som bidrar til at det er mulighet for å hoppe litt frem og tilbake alt etter hva deltagerne forteller. Intervjuguiden besto også av relevante temaer der spørsmålene var forbundet til disse, slik at jeg hadde en viss struktur på innholdet (Postholm & Jacobsen, 2011). Når jeg skulle forberede meg til selve intervjuet testet jeg både lydopptaker og nettskjemaets funksjon, og forsikret meg med en «backup» i tilfelle ting ikke skulle gå som planlagt under selve intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre et test- intervju på forhånd slik at jeg kunne få tilbakemeldinger på dette. Jeg fikk testet spørsmålenes funksjon og deretter justere de, og jeg fikk testet omstendighetene rundt hele intervjusituasjonen. Dette bidro til at jeg i større grad fikk forberedt meg på rollen som intervjuer.

4.4.3 Gjennomføring av individuelle dybdeintervju

I forbindelse med Covid- 19 situasjonen, ble jeg nødt til å gjennomføre intervjuene digitalt. Jeg var på forhånd oppmerksom på at dette kunne gi ulike begrensninger. Fysisk nærhet gjør at man kan observere den som intervjues, og dermed få en dypere forståelse ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk osv. Konsekvensene ble like store for begge parter (Postholm & Jacobsen, 2011). Dermed ble det ekstra viktig for meg, å vise at jeg var engasjert, fulgte med, var interessert og lyttende. Jeg stilte meg åpen for at dette kunne være et følsomt tema for noen. Det ble derfor essensielt å vise forståelse og vennlighet ovenfor deltagerne, og dersom kroppsspråket deres fortalte at de ikke var komfortable så ble de heller ikke presset til å fortsette. Ved starten av intervjuet ble det informert om deres taushetsplikt, at båndopptaker

ble brukt, og at lydfilene ville bli slettet rett etter transkribering. Det ble brukt båndopptaker på alle intervju. Jeg kunne da aktivt lytte og være en samtalepartner som forsøkte å skape forståelse og mening i løpet av intervjuet (Gudmundsdottir, 1997a, ref. i Postholm & Jacobsen, 2011). Hvert intervju hadde en tidsramme på ca. 1,5-2 timer, og en så stor tidsramme fører til at mengde data i form av transkriberte notater utgjør et betydelig antall sider (Johannesen et al., 2016). Det viste seg at mine deltagere virkelig gikk i dybden med sine erfaringer og til sammen utgjorde fem intervju hele 94 transkriberingssider. Deltagernes kvalifikasjoner og interesse for temaet talte for seg selv. Det kan se ut som at jeg lyktes med dybdeintervjuene, ved at jeg la til rette for en avslappet stemning hvor deltagerne følte at det var greit å snakke åpent om personlige erfaringer, der hvor det er lov å tenke høyt, og hvor digresjoner er tillat (Tjora, 2010). Derimot ble jeg nødt til å redusere informasjonsmengden fra de to siste intervjuene, slik at den ble mer håndterlig å jobbe med, ved at jeg stilte spørsmål som var mest relevant for prosjektet (Johannesen et al., 2016). Det ble en stor fordel for meg at denne tilnærmingen er bygget på et *fleksibelt* design (Postholm & Jacobsen, 2011). Imidlertid ga dette meg direkte svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Det forekom også underveis at spørsmål ikke ble stilt fordi de allerede hadde blitt svart på og at rekkefølgen endret seg. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når det ble behov for å tydeliggjøre eller fange opp relevante innspill. Intervjuguiden ble fulgt nokså godt ved at alle spørsmål ble stilt til alle informanter. For på denne måten fikk jeg et godt utgangspunkt til å sammenligne informasjonen. Avslutningsvis ga jeg informasjon om at de kunne kontakte meg ved behov, og dersom det var ønskelig kunne de få lese de ferdigstilte transkripsjonene. Det har ikke vært bare ulemper ved videointervju. Fordelen var at deltagerne kunne delta fra hvor som helst fordi de ikke behøvde å forflytte seg fysisk. Dermed kunne noen delta fra for eksempel arbeidsplassen og kunne ta seg god tid til intervjuet.

4.5 Transkribering

Enkelte forskere velger å ikke transkribere selv, men jeg valgte imidlertid å gjøre dette for å bli enda bedre kjent med materialet. Dette ga meg en fordel ved at gjentatte ord og viktige setninger ble synlige. Ved hjelp av lydopptak kunne jeg transkribere muntlig tale til tekst (Nilssen, 2012). For ifølge Atkinson and Heritage (1984) er denne prosessen «en forskningsaktivitet» fordi den innebærer at forskeren stadig på ny må lytte til opptakene og dermed ofte oppdage forhold som tidligere ikke er fanget opp (ref. i Postholm & Jacobsen, 2011). Under transkriberingen fikk jeg flere gode idéer, og kort tid etter transkripsjonene

noterte jeg ned enkelte deler som jeg trodde fikk betydning for hvordan min forståelse kunne utvikles. Jeg valgte å transkribere fortløpende etter hvert intervju, slik som Nilssen (2012) anbefaler. Jeg la merke til hvordan min intervjustil kunne forbedre seg. Jeg la merke til at jeg enkelte ganger stilte ledende spørsmål og at jeg noen ganger var en pratende intervjuer. Dette ga meg fordeler i de senere intervjuene ved at jeg alltid var bevisst på det jeg hadde oppdaget under transkripsjon av tidligere intervju. Som påpekt av Kvale (1997) finnes det ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og han anbefaler å vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjon ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen (ref. i Postholm & Jacobsen, 2011). Det ble mest nyttig for meg å skrive detaljerte transkripsjoner fordi jeg enda ikke hadde opparbeidet meg en forståelse for hvilken informasjon som ble viktig. Jeg fant anbefalingene til Nilssen (2012, s.49) som nyttig i transkripsjonsprosessen. Alt ble skrevet ned ordrett, pauser og ord som «ehh», «hmm» osv. Jeg normaliserte transkripsjonene til bokmål, men var også observant på spesielle dialektord som kunne få en særegen betydning.

4.6 Analyse

Gibbs (2007) sier at den kvalitative analysen har som mål å skape et system, et mønster og en mening i de store mengder usammenhengende data (ref. i Postholm & Jacobsen, 2011). Det er i analysefasen at forsker virkelig må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet, selv om det er mange hensyn som må tas i forbindelse med datagenereringen (Tjora, 2017).

Utfordringen i kvalitativ forskning er nettopp å få noe fornuftig ut av store mengder, ofte ustrukturerte data. Derfor bør forsker redusere informasjonsmengden, så den blir håndterlig å jobbe med, og han må lage et rammeverk for å formidle innholdet på en forståelig måte (Johannesen et al., 2016). For å skape et bedre system, mønster og mening valgte jeg å ta grep underveis i forskningsprosessen ved å redusere informasjonsmengden. For å støtte den kreative tankeprosessen har jeg gjennom hele forskningsprosessen skrevet dagbok, eller forskerlogg som Nilssen beskriver det. I denne skrev jeg ned tanker og idéer som dukket opp underveis, og den var til stor hjelp under analysearbeidet. Det skal sies at analysen startet umiddelbart og pågikk gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Disse foregikk side om side med hverandre og som gjensidig påvirket hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011). Under analysen tok jeg utgangspunkt i stegvis- deduktiv induktiv metode. Her befinner man seg på ulike stadier samtidig for de ulike delene (tema, empiri- eller teori), ved å veksle mellom å jobbe induktivt (arbeide fra empiri til teori) og deduktivt (fra teori mot empiri).

Materialet ble sammenlignet med opparbeidet teori. Samtidig ble det behov for å utforske ny teori da noe var manglende eller mindre relevant, slik at det ble en tydeligere sammenheng mellom teoridel og datamaterialet. Ulike sitater eller utsagn fra deltagerne ble brukt slik at data ble så upåvirket som mulig (Tjora, 2010). I mitt analysearbeid har jeg tatt i bruk en deskriptiv analysemetode, som går ut på å kode og kategorisere materiale. Jeg begynte med denne prosessen kort tid etter at datamaterialet var ferdig transkribert, og brukte god tid på å lese gjennom transkripsjonene for å kunne ha et godt grunnlag for den videre analysen (Postholm & Jacobsen, 2011). Underveis i analyseprosessen så jeg at mine to forskningsspørsmål til dels gikk over hverandre, men jeg har valgt å beholde begge, for å tydeliggjøre mine funn.

4.7 Etiske betraktninger

Uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning skal en etisk sans ligge til grunn i all forskning. Kontakten jeg har hatt med deltagerne gjennom prosjektet har vært preget av tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2017, s. 46). Jeg har behandlet informasjon med forsiktighet, både i løpet av datainnsamlingen og når materialet ble analysert (Postholm & Jacobsen, 2011). Planleggingen før intervju, gjennomføring og etterarbeid ble her viktige prinsipper for å gjennomføre oppgaven på en etisk riktig måte. Det ble reflektert over mulige ubehag som kunne oppstå under intervjuene og jeg var åpen for å møte dette på en god måte (Tjora, 2017, s. 175). Jeg var tydelig ovenfor informantene om at de ikke kunne gå spesifikt inn på situasjoner som kan skade personvernet. De ble også orientert om at de kunne trekke seg i ettertid, og at deler av intervjuet ble slettet hvis det var ønskelig. Det ble tatt etiske hensyn når det gjelder anonymitet, men på en slik måte at forskningsresultatene lot seg formidle (Tjora, 2017). Det ble også gjort rede for godkjenning av kontakt i ettertid hvis eventuelle misforståelser skulle oppstå eller hvis det var behov for oppklaring av ulike grunner. Når jeg transkriberte fra muntlig til skriftlig språk, valgte jeg å normalisere transkripsjonene for å innfri anonymisering på en sikker måte. Her har jeg et etisk krav om alltid å framstille deltagerne på respektabel vis, men noen justeringer og oppryddinger må forventes i overgangen fra muntlig til skriftlig språk (Tjora, 2017).

4.7.1 Forskningsetikkens retningslinjer

Samfunnsforskningen må formulere høyere krav enn dem som oppstår i sosiale situasjoner fordi man bryter «brått og brutalt» inn på andre folks arenaer, og dessuten skal resultatene

offentliggjøres. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltagelse settes i gang bare etter deltagerens informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltagerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. (NESH, 1999).

Retningslinjene for forskningsetikk er det De nasjonale forskningsetiske komiteene som står for. Disse går ut på at i søken etter ny og bedre innsikt, skal forsker forholde seg til disse retningslinjene. Det står at det må være viktig å redegjøre og vise åpenhet omkring sine verdier, holdninger og i argumentasjoner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Under innsamling av data og når resultatene publiseres er det en selvfølge at man skal ha respekt for menneskeverdet. I forkant av datainnsamlingen fikk deltagerne informasjon om prosjektet og hva det ville bety for dem å delta, via et informasjonsskriv. Alle deltagerne skrev under på et samtykkeskjema, som var fritt og informert (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

4.7.2 Forskningsprosjektets meldeplikt

Det ble sendt inn en søknad til Norsk Senter for forskningsdata med et formål om at personvernet skulle bli ivaretatt. De hjelper forskere med å finne handlingsrommet i lovverket som gjør det mulig å gjennomføre forskning av høy kvalitet. Før selve intervjuet startet ble deltagerne informert, også muntlig, om sine rettigheter og plikter. Etter de nasjonale forskningsetiske komiteenes (2016) anbefaling ble materialet slettet så raskt det lot seg gjøre. Lydopptakene ble også slettet like etter at intervjuene var avsluttet.

4.8 Kvalitet

Når man skal gjennomføre et slikt prosjekt, bør man tenke over dens svakheter og styrker i forhold til begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Forsker bør argumentere for kvalitet i sin egen forskning (Thagaard, 2013). Dalen (2011) viser til at man er mer opptatt av validitetsbegrepet, fordi reliabilitet ofte blir knyttet til gjenskapelse, noe som kan være utfordrende i kvalitativ tilnærming.

4.8.1 Gyldighet

Gyldighet, som også ansees som validitet, går ut på om hvorvidt forskningen og fortolkningene er gyldige (Thagaard, 2013). Kvale (1997) snakker om kommunikativ og pragmatisk gyldighet, hvor den første testes i dialog med forskersamfunnet og den andre testes ved spørsmål om forskningen fører til endring (ref. i Tjora, 2010). Den pragmatiske gyldigheten handler da om analysen bidrar til å belyse problemstillingen, og her er det viktig at man har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette vil si at i hvilken grad man ut fra resultatene av studien kan trekke gyldige slutninger, om det man faktisk har satt seg som formål å undersøke. Det ble gjennomført noe som kalles for prosessvalidering, som betyr at validiteten til forskningen ble vurdert fortløpende gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For at transkripsjonene skulle bli så gyldig som mulig og for å forebygge feilkilder, valgte jeg å transkribere selv. Det ble viktig at tolkningene ble logiske og godt dokumenterte, og å reflektere kritisk over de samvariasjonene som dukket opp (Postholm & Jacobsen, 2011). Thagaard (2013) sier at gjennomsiktighet kan styrke studiens validitet. Derfor har jeg forsøkt gjennom hele forskningsprosessen å gjøre rede for mine fortolkninger. Ved den hermeneutiske tilnærmingen sørget jeg alltid for at min forforståelse ikke skulle få påvirke. Jeg har også hatt fokus på at argumentene skal være godt forankret i teori og tidligere empiri, slik at prosjektets generalisering står sterkere (Postholm & Jacobsen, 2011).

4.8.2 Pålitelighet

Når man skal ta for seg prosjektets pålitelighet, også kalt for reliabilitet, handler det om forskningen er til å stole på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Det går ut på om forsker har gjort et godt arbeid knyttet til undersøkelsen. Postholm & Jacobsen (2011) peker på at reliabilitet ikke lar seg gjøre på samme måte i kvalitativ forskningstilnærming, da det er umulig å gjennomføre et tilnærmet likt intervju. Innenfor kvalitativ forskning med sosiale fenomener er dette noe som ikke kan garanteres hundre prosent, da slike fenomen hele tiden forandrer seg og det blir da også verre å reprodusere resultatet på andre tidspunkt (Dalen, 2011). Pedagoger ville ikke nødvendigvis gitt de samme svarene på et senere tidspunkt. Mye avhenger av sosial kontekst, forsker og modning hos deltagere. For å kunne sikre større pålitelighet legges det heller større vekt på gode beskrivelser. Med bakgrunn i dette reflekteres det over formålet med prosjektet, min bakgrunn og i hvilken kontekst metoden ble

gjennomført i. Det er i tillegg gjort rede for hvordan materialet ble samlet inn og hvordan det ble bearbeidet og analysert (Postholm & Jacobsen, 2011).

4.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet, som også heter generalisering, handler om hvorvidt forskningsresultatene kan gjelde i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Spesielt innenfor kvantitativ forskning har målet med overførbarhet vært å oppnå en statistisk generalisering, men innenfor kvalitativ forskning bør man tenke på en annen måte enn dette (Tjora, 2017). Tjora understreker at overførbarhet kan være utfordrende, fordi det er godt etablert som en kvalitetsindikator for forskning og at begrepet «overførbarhet» innsnevrer hva slags form for generalisering man kan tenke seg fra kvalitative undersøkelser (2017). Målet med min forskning var ikke å oppnå en statistisk generalisering. Jeg tror at min forskning er til nytte både for de som deltok, for andre pedagoger, men også for andre som kan se interesse i denne forskningen, og at andre interesserte kan kjenne seg igjen i mine funn. Fordi overførbarhet også kan ansees som gjenkjennelse (Thagaard, 2013).

Kapittel 5. Presentasjon av empiri og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere empiri fra mine intervju. For å skape ryddighet og tydelighet velger jeg og presenterer resultatene i *kursiv*. For så at jeg fremstiller mine egne tolkninger og drøfter teori og tidligere forskning opp mot hverandre. For å ivareta deltageres rett til anonymitet, har jeg valgt å benytte fiktive navn under presentasjon av resultatene, og det vil bli brukt sitater fra alle fem deltagerne. De fiktive representerte navnene er; Sara, Nora, Emma, Maren og Stine.

Problemstillingen drøftes og belyses inn under forskningsspørsmålene.

HVA ER PEDAGOGERS ERFARINGER I BARNEHAGE KNYTTET TIL COVID-19 PANDEMIEN?

5.1. Erfaringer av smittevern i barnehage

Hvilke erfaringer har pedagoger med smittevern i barnehage?

Pedagogene som deltok i mitt prosjekt, trekker frem noen viktige synspunkter når det kommer til smittevern (veileder) og erfaringer av disse. De trekker frem både positive og mindre positive sider ved smittevern. For slik som Gainey (2010) poengterer, bør vi ta lærdom av kriser for å være forberedt til en eventuell ny krise, fordi slike kriser kan derimot true utdanningssektorens sentrale oppgaver. De sentrale erfaringene angående smittevern er; Kohorter, kritisk blikk på smittevernveileder i barnehage, småbarn og smittevernveileder, rødt nivå, stress og savn.

5.1.1 Kohorter

På spørsmål om de hadde noen positive erfaringer ved Covid-19 pandemien svarte alle pedagogene at inndeling av kohorter var en positiv effekt. På tross av at dette var en positiv effekt, var det også andre faktorer som kunne spille inn for om det ble en positiv effekt.

Sara trekker frem gruppedeling som positivt:

«Gruppedeling, absolutt! Det blir mer en til en og man kommer nærmere barna. Gjennom samtaler, aktiviteter, utvikling og slikt så kommer du nærmere barna. Selv om det var nytt og mer stress i begynnelsen så har det har vært mer ro, og gruppedeling skaper mindre konflikter».

Selv om Sara trakk fram dette som positivt så hadde Emma andre erfaringer:

«Veldig mye forskjellige vikarer inn, og veldig mange ganger det har vært vanskelig å fått nok vikarer. Og det har vel vært på det verste 7-8 personer som har vært borte på en og samme dag.»

På tross av dette trekker Emma frem gruppedeling som positivt:

«Det er jo positivt det og ha mindre grupper. Og det er jo superpositivt når du får være små grupper når du har ei åpningstid der det er fullt bemannet hele dagen. Og du får jo en veldig nær relasjon til de du har på gruppa. Men de får ikke mulighet til å bli like godt kjent med de andre ansatte. De har jo akkurat de samme voksne og forholde seg ti hele tiden. Så du får liksom ikke bygd opp den samme tryggheten til hele barnehagen lengre»

Maren beskriver at de kom nærmere hvert enkelt individ:

«En kom nærmere hvert enkelt individ, så det er jo en sånn positiv effekt ved koronapandemien. At vi faktisk måtte være på plass hele tiden, det at du ikke skal skynde deg til et møte eller «skal bare, skal bare». At du var på plass mer, det tenker jeg var en positiv erfaring»

Nora sier at de kom tettere på gruppa:

«Altså i det store bildet var jo det at man får kjenne på de nære ting, hva som er viktigst på en måte. Og at man blir tettere på ei gruppe»

Pedagogene trekker frem at gruppedeling har vært en positiv erfaring fra Covid-19 pandemien. I motsetning til å være for eksempel 17 barn per gruppe til å være seks barn per gruppe kan utgjøre en forskjell med tanke på det Nora, Maren og Sara sier. De sier man kommer tettere på gruppa, at de kom nærmere hvert enkelt barn og at det blir mer en til en kontakt. Emma påpekte at kortere åpningstid var superpositivt, da de er fullt bemannet hele dagen innad i de små gruppene. Det kan være naturlig å tenke at mindre barn per grupper gir pedagogene mer tid til hvert enkelt barn. Spesielt med tanke på det Maren sier, at de faktisk måtte være til stede hele tiden. Pedagogene var til stede store deler av dagen da de ikke kunne skynde seg til et møte eller slik som det oftest pleier å være; at vi «skal bare». Stort sett ble enten møter på dagtid utgått eller gjennomført digitalt utenfor åpningstid.

Dette kan tyde på at pedagogene i større grad kunne være det Powell et al. (2015) beskriver som «en trygg base» og «sikker havn» for hvert enkelt barn. Barna får i større grad mer voksenkontakt noe som kan bety i forhold til trygghets sirkelen, nærmere kontakt med sin egen trygge base. Nærmere kontakt med sin trygge base kan gjøre at barnet i større grad våger å «reise ut i verden» for å utforske i tryggere omgivelser. Med en tettere voksentetthet kan barnet i større grad henvende seg til sin «sikre havn» dersom verden føles utrygg. I det hele og store bildet kan en tenke seg at tettere voksenkontakt er svært positivt for barnets trygghet når verden utenfor befinner seg i Covid-19 krisa. Større grad av trygghet gjør at barnet oftere våger å utforske sin egen verden. For selv om verden utenfor befinner seg i krise, kan det se ut som at pedagogen har mulighet for å slå ring om sin egen gruppe og dermed legge til rette for større grad av trygghet og utforsking innad i gruppa, som igjen kan føre til større grad av læring og utvikling.

For selv om pedagogene trekker frem gruppedeling som en positiv effekt, er det også andre erfaringer som tilsier noe annet. Emma forteller at det har vært veldig mange forskjellige vikarer i perioden. Overraskende nok kan også ansatte i barnehager bli syke. De som på lik linje med andre i samfunnet, måtte også holde seg hjemme ved det minste symptom på Covid-19. Emma opplevde på det verste et sykefravær på 7-8 personer samme dag. Dette fører til et enormt stort behov for vikarer, men ifølge Emma var det også problematisk å skaffe nok vikarer. Mindre grupper og faste voksne kan høres så harmonisk ut. Men det har sin bakside. Barnets evne til å utforske verden påvirkes negativt dersom relasjonen til den voksne er utrygg (Broberg et al., 2014). Når det kommer nye mennesker som barnet aldri har sett før, kan en ikke direkte si at relasjonen til dem er utrygg, men heller at de enda ikke har opparbeidet en god og trygg relasjon. Spesielt små barn kan reagere negativt på omgivelser som ikke er slik de skal være. Dersom ikke de trygge voksne er til stede, men helle mange ukjente fjes på kort tid, kan barnets trygghet utfordres og muligheten for utforsking begrenses. Det kan heller ikke søke trøst og trygghet på samme måte til en de enda ikke har en relasjon til, i motsetning til det de kan gjøre i sin faste havn. Vikarer har ikke den samme muligheten for å utgjøre en sikker havn som barnet kan vende tilbake til dersom det opplever trussel eller fare (Broberg et al., 2014). På en annen side dersom barnehagen ikke lykkes med å skaffe nok vikarer fører det til at voksentettheten blir mindre og dermed barnets mulighet for kontakt med sin trygge base. Emma trekker også frem at barna ikke har mulighet til å bli like godt kjent med de andre ansatte på samme måte som før. Fordi de har de samme voksne å forholde seg til hele tiden. En kan tenke seg at barn også har behov (og andre behov) for å utvide

horisonten dersom de er klar for det. Men det kan se ut som at deres muligheter for dette begrenses på grunn av smittevern. Pedagogens evne til å påvirke barnets utforsking er begrenset, og barnet må holde seg innenfor de rammene som er satt. «Barnet våger å reise ut i verden», men «Covid-19 sier at du ikke kan» (Broberg et al., 2014). På den ene siden kan det se ut som at gruppedeling, altså kohorter ifølge smittevernveilederen, er en positiv greie i barnehagen. Men at dette på en annen siden, kan føre til at barnets trygghet utfordres og muligheten for utforsking begrenses dersom det er snakk om sykefravær og vikarer som må trå til.

5.1.2 Kritisk blikk på smittevernveileder i barnehage

Gjennomgående viste pedagogene et kritisk blikk på smittevernveilederen i barnehagen. Her trekker jeg frem noen av dem.

Stine forteller at hun fikk en oppfatning av at smittevern måtte gå foran barnets beste:

«Det ble sagt at smittevern trumfer alt. At den er den øverste loven plutselig, alle andre lovverk blir lagt under. Det ble jo sagt når det ble åpnet opp at til og med barns beste skal vike. De sårbare barna, de skal ha sin beskyttelse uansett, men vi vet ikke hvem det sårbare barnet er. At «Okay», noe er greit å si at: «dette her kan trumfe barnets beste for en kort periode», men når det har vedvart i over ett år... JEG synes det er vanskelig og aksepter som pedagog at smittevernet skal trumfe barnets beste!»

For å forklare dette noe nærmere så har pedagoger et samfunnsmandat og forholde seg til gitt i barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, da dette skal ligge til grunn for arbeidet som utføres i barnehagen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at; «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Samfunnsmandatet gitt i barnehageloven (2005, § 3) er; «I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn». I tillegg til dette sier også FNs barnekonvensjon noe om barnets beste; «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Barne- og familiedepartementet, 1991, s. 9). Barnekonvensjonen er en norsk lov, og er også kalt barnas egen grunnlov. Barne- og

familiedepartementet på sin side skriver at denne har en spesiell status ved at «den går foran andre norske lover dersom de står mot hverandre» (1991). Dette betyr også at en organisasjon som barnehage på lik linje som enkeltpersoner og myndigheter, skal følge bestemmelsene i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1991).

Stine sier at det ble sagt at smittevern plutselig ble den øverste loven, og at alle andre lovverk ble lagt under. Hennes erfaring om at barnets beste skal vike for smittevern, er oppsiktsvekkende. For ifølge disse lovene skal ikke barnets beste vike for smittevern. Stine har et samfunnsmandat gitt i lov om at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barnet. Stine sier at hun som pedagog synes at det er vanskelig og akseptere. Tatt i betraktning av hennes erfaringer kan det være at samfunnsmandatet hennes kommer i klem mellom smittevernveileder og lov. På den ene siden skal hun sørge for at smittevern blir ivaretatt på en trygg måte i barnehagen, mens på den andre siden skal hun også «sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Stine er bekymret for at dette har fått vedvart over altfor lang tid i barnehagen. Videre sier hun også noe om de «sårbare barna». Utdanningsdirektoratet tydeliggjør i veilederen for barnehager at personalet har:

[...]En sentral rolle for å ivareta barna også i en pandemisituasjon. Utbruddet kan vare over lang tid, avhengig av hvilke smittebegrensende tiltak som gjøres i samfunnet for øvrig. Det har stor betydning at barna kan gå barnehagen i utbruddsperioden, samtidig som smittevernet ivaretas, både for barna og de ansatte. (Utdanningsdirektoratet, 2021, 5.utg.)

Ifølge veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2021, 5.utg.) har Stine en sentral rolle for å ivareta barna også i en pandemisituasjon. Det er nettopp dette hun er opptatt av. Det står videre at utbruddet kan vare over lang tid, noe det altså har gjort og dermed har smittevern pågått over lang tid i barnehagen. Men ifølge henne er det nettopp dette som er utfordrende, å alltid skal ta hensyn til smittevern, samtidig som at barnets beste skal ivaretas. I prinsippet kan du si at uansett om du har en smittevernveileder som du skal følge i barnehagen, er det mandatet gitt i rammeplan og lov som står høyest i alle handlinger og avgjørelser som gjelder barnet.

Nora synes åpenbart at smittevernvaske ikke burde være deres felt:

«Jeg synes smittevernsvask ikke burde vært vårt felt. Og at man strengt tatt har null kunnskap og at det å lese noen linjer om det skal være nok, tenker jeg ikke medfører riktighet. Altså, at den jobben er rimelig forgjeves om vi egentlig ikke utfører den riktig»

Stine synes det ser fint ut på papiret, men at ikke smittevernet er laget for praksis:

«Vi måtte sette oss inn i smitteverntiltak som vi ikke hadde en forutsetning verken for det ene eller det andre. Og det var jo en viss frykt. Jeg følte som pedagog at jeg måtte legge frykten min til side. Jeg ble nødt til å støtte de andre slik at «vi» sammen er trygge voksne for barna. For hvis jeg «freaker» ut, så «freaker» iallfall mine kollegaer ut. Jeg må være en stødig en. Jeg må vise trygghet og ro da i en situasjon der du verken har trygghet eller ro. Og så sitter du og leser i smittevernveilederen som er skrevet av noen som ikke vet hva barnehage er, det føles helt håpløst. Det ser fint ut på papiret, men det er ikke laget for praksis! Det er mye man kan le av i ettertid, fordi det blir bare for dumt.»

Både Nora og Stine legger ikke skjul på at de ikke har en forutsetning for smittevern i sin rolle som pedagog og at kunnskap bør ligge til grunn for å utføre smittevern. Nora sier at man ikke innehar kunnskap på området, og mener at det ikke er nok å lese noen linjer i smittevernveilederen. Hun mener at den jobben er forgjeves dersom de ikke utfører den riktig. Dette kan relateres til noe av det Debora M. Netolicky (2020) viser til gjennom sin undersøkelse. Hun skriver at lærerne gjør så godt de kan under omstendighetene med Covid-19 pandemien. Dette er noe jeg også har fått et inntrykk av at pedagogene i min undersøkelse gjør, de vil det beste for barna og de har en drivkraft om å beskytte barna de har ansvar for. Derfor tror jeg de stiller spørsmål til smittevernveilederen. Videre skriver Netolicky (2020) at selv om de gjør så godt de kan, er dette ikke oppnåelig med minimal opplæring i hvordan de skal håndtere situasjonen. I studien til Mayer et al. (2013) stilte lærerne som deltok også spørsmål omkring etiske verdier og prosesser som lå til grunn for bestemmelser under H1N1-pandemien. Videre antydet skolelederne en variasjon til hvorvidt de fikk god nok informasjon omkring beslutningsprosesser og åpenhet rundt dette (Mayer et al., 2013).

Stine forteller at det var en viss frykt til stede. Hun følte at hun måtte legge sin egen frykt til side, for som pedagog var hun nødt til å støtte sine medarbeidere slik at de sammen ble trygge voksne for barna. Hun tenker at hvis hun ikke håndterer sin egen frykt, gjør heller ikke

medarbeiderne hennes det. Som pedagog sier hun at hun må være «en stødig en». Hun forteller at det ble viktig å vise trygghet og ro, i en tid der hun verken hadde trygghet eller ro. Det Stine forteller kan relateres til det Dyregrov & Dyregrov (2008) påpeker om en leder under krise. De skriver at det er i det daglige det skjer, ved å bygge og drive virksomhet med et menneskelig ansikt. Lederen er avhengig av å oppnå tillitt og respekt for å oppnå gode resultater og ivareta medarbeiderne gjennom krisetider. Stine er opptatt av å være en god rollemodell for sine medarbeidere slik at hun ikke påvirker dem negativt. Dette henger nøye sammen med det Dyregrov & Dyregrov viser til. At den lederen som bygger medarbeiderstyrke og får de med på en ansvarlig måte- viser personlig varme, entusiasme, *beholder roen og balansen når ting beveger seg* (2008). For Stine sin del ble det viktig å beholde roen, og dermed balansen når ting beveget seg. For at de voksne skulle være trygge voksne for barna ble det viktig at hun som leder sørget for å kontrollere sine egne følelser. Stine er en pedagog som bygger medarbeiderstyrke og får sine medarbeidere med på laget- på en ansvarlig måte. Ledere som reflekterer over hendelser, verdier og sine handlinger er svært dyktige ledere. Det kreves av en leder i krise at både fysisk og psykisk energi og kapasitet, utholdenhet og pågangsmot, og personlig trygghet er til stede- for å håndtere et mangfold av krav, komplekse og skiftende situasjoner og problemstillinger (Dyregrov & dyregrov, 2008).

5.1.3 Småbarn og smittevernveileder

Noen av pedagogene jeg intervjuet syntes det var problematisk å ivareta smittevern i forhold til småbarn.

Nora sier at smittevern og småbarn er utfordrende:

«Det en liten «mismatch» mellom småbarn og veileder. Det går jo greit, men man begynner å føle seg litt ukul etter hvert når man ringer foreldrene atter en gang»

Emma forteller at det har vært misfornøyde foreldre:

«Men det som er fryktelig vanskelig, det er barns sykdom og sykdomstegn. Det synes jeg er veldig diffus. Så vi tørker snørr og tørker snørr. Men vi har hatt masse foreldre som har vært misfornøyde, for at vi har sendt hjem barn som har vært snørrete og litt dårligere form»

Nora forteller at smittevernveilederen kan være utfordrende når det gjelder små barns sykdom. Hun sier at det er enklere å sende hjem barn med sykdom på gult nivå, for da kan hun argumentere for det, og at hun ikke hadde sendt de hjem på grønt nivå. Det står noe om almenntilstanden i smittevernveilederen, og det er ikke er noen tvil når barnet plutselig blir syk. Det som derimot er utfordrende, er når de kommer tilbake etter sykdom og de fortsatt viser tegn til sykdom selv om almenntilstanden er god. I dette tilfelle kan barnet ifølge smittevernveilederen være i barnehagen. Men selv mener hun at det blir utfordrende å opprettholde smittevern med tanke på at småbarn overfører bakterier overalt når de for eksempel er forkjølet. Hun sier at det er enklere med feber, fordi den er så tydelig å forholde seg til. Nora forholder seg til smittevernveilederen som tydeliggjør råd for hygienerutiner for å motvirke smittespredning i barnehagen, men selv føler hun seg ukul når hun må ringe foreldrene for å sende hjem barna atter en gang. Emma påpeker også dette som utfordrende, og sier at foreldrene har vært svært misfornøyde selv om de forholder seg til smittevernveilederen når det gjelder barns sykdom.

Både Nora og Emma føler på en viss type motstand når de tar sine avgjørelser baser på smittevernveilederen. Ansatte i barnehage skal forholde seg til smittevernveilederen og deres avgjørelser er basert på denne, mens på en annen siden forsøker foreldrene iherdig å få hjulene til å gå rundt på hjemmebane. Veilederen tydeliggjør nemlig at barnehager er «[...] vesentlig for samfunnsstrukturen idet de muliggjør at foresatte kan arbeide. Barnehageansatte har derfor en sentral rolle for å ivareta barna også i en pandemisituasjon [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2021, 5.utg.). På tross av at barnehager er vesentlig for samfunnsstrukturen da foresatte kan gå på jobb, bør også barnehageansatte ta hensyn til smittevern og sørge for at denne blir fulgt. Slik jeg ser det bør pedagoger ta i bruk det pedagogiske skjønnet for hver enkelt situasjon, slik det er beskrevet i rammeplanen at den pedagogiske lederen skal; «iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det bør ligge en forståelse til grunn fra begge parter slik at det er mulig å opprettholde et lystbetont samarbeid for barnets beste. I Australia derimot, har skoler reagert på den økende kompleksiteten i livene til familiene de jobber med. Lærerne har både blitt hyllet som helter og rockestjerner, men de har også blitt beskyldt for å være egoistiske eller feige og at de er altfor redde til å undervise i klasserommet under Covid-19 pandemien (Debra M. Netolicky, 2020). Det handler ikke om at pedagogene er feige, tvert imot, det handler om at de tar stilling til at vi lever med en pandemi og derfor må de forholde seg til smittevernveilederen. Som sagt, jeg tror pedagogene gjør så godt de kan under

omstendighetene, men at de fortsatt møter en viss motstand og til dels manglende forståelse fra den andre part.

5.1.4 Rødt nivå

Noen av pedagogene jeg intervjuet fortalte om utfordringer med tanke på å ivareta barns behov på rødt nivå.

Emma erfarte at det var utfordrende å ivareta barna på rødt nivå:

«Barns beste trumfer smittevernreglene. Det er vel egentlig den løsningen vi har kommet frem til. Fordi de har et behov som er å være nært, få lov til å være sammen med de voksne de vil være sammen med. Så jo bare når det ble rødt en periode, hvor barna reagerte på at vi delte inn i grupper igjen. De har jo gått og ropt navnet mitt nå siden vi ble sammen igjen. Vi er i samme område, men de ser meg bare, men får ikke være nærme. Og det er ikke noe sånn kjempegreit. Så akkurat det med og ivareta dem på rødt nivå synes jeg er litt vanskelig. Hadde jeg visst at den gruppa ble så påvirket som den ble av den gruppedelings som vi hadde, så tror jeg at jeg hadde gitt ganske blanke i smittevernveilederen og tenkt barnets beste! Og heller kjørt dem som en gruppe»

Nora valgte å ikke dele gruppa:

«Jeg valgte å ikke dele gruppa. De er så avhengig av sin faste og forutsigbare hverdag og de reagerte såpass på det sist, så tenker jeg at da er det ikke verdt det! Da er det faktisk barnas behov mye viktigere enn smittevern»

Emma sier at det blir viktigst å ivareta barns behov for nærhet til voksne de vil være sammen med. Hun synes ikke det er så kjempegreit at barna er nærme når de ikke kan være nær. Selv etter at hun ble sammen med barna igjen på gult nivå, har de ropt navnet hennes i bekymring over at hun plutselig ikke skal være sammen med dem igjen. Hun synes at det er vanskelig å ivareta deres behov når det skal være avstand mellom dem på denne måten. Hun har opparbeidet seg en erfaring som tilsier at hvis dette hadde skjedd igjen, hadde hun valgt og kjørt gruppa som en kohort, med hensyn til barnas beste. I motsetning til dette, valgte Nora derimot å ikke dele gruppa fordi barna er avhengige av sin faste og forutsigbare hverdag. På bakgrunn av at det var rom innenfor anbefalingene. Dette er slik som Gainey (2010) poengterer, at en bør ta lærdom av krisesituasjoner ved å evaluere den fortløpende for å være beredt til en eventuell ny krise. Både Emma og Nora velger å se etter muligheter for å skape

større trygghet. Gainey (2010) nemlig, sier at pedagoger bør se etter slike muligheter. Dette bidrar til å opprettholde gode, trygge og kriseklare organisasjoner. Videre sier hun at pedagogene bør ta et skritt både før, under og etter at en krise oppstår, for å bygge kriseberedskap og styrke organisasjonene for en usikker fremtid (Gainey, 2010). Emma og Nora bidrar til å styrke organisasjonen for en usikker fremtid ved å evaluere og reflektere over slike situasjoner, for disse erfaringene er noe de tar med seg videre i perioden med Covid-19 pandemien, men også til en eventuell fremtidig krise.

Nora og Emma sine erfaringer tilsier at enkelte barn reagerte på deling av gruppa når det ble rødt nivå, fordi de er så avhengige av sin faste og forutsigbare hverdag. Dette gjorde at Nora tok en avgjørelse basert på sine erfaringer, og tilpasset opplæringen etter barnas behov. For i dette tilfellet har Covid-19 krisa påvirket barns læringsforutsetninger slik at barna trenger *tilpasset opplæring* (Raundalen & Schultz, 2006). Ifølge Raundalen & Shultz (2006) er krisepedagogikkens fremste mål å få satt viktige ting på plass, slik at den normale barnehagehverdagen kan fortsette som før. Dette har Nora sørget for ved å tilpasse opplæringstilbudet slik at alle barn, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, møter utfordringer som er i samsvar med deres forutsetninger under Covid-19 pandemien (Kunnskapsdepartementet, 1997-98, St. Meld. Nr. 23). Nora har sørget for at barnehagen jobber forebyggende ved å unngå å påføre barn ulike typer *stressorer*. Ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell befinner barnehagen seg i mikrosystemet, som er en av de nærmeste samfunnssystemene i barnets liv (Hvidsten mfl., 2020, s. 127). Det kan se ut som at Nora har snudd en negativ utvikling ved å arbeide med sitt eget mikrosystem, altså barnehagen. Om mulig har hun forebygget negativ utvikling og sørget for at barna ikke opplever dette systemet som en type *stressor*. Hun har som pedagog vært oppmerksom på hva barna signaliserer slik at hun bedre forstår hvilke tiltak som må gjøres (Askland & Sataøen, 2009).

5.1.5 Stress

På spørsmål om Covid-19 pandemien førte til økt stressbelastning, påpekte nærmest alle pedagogene jeg intervjuet større arbeidsbelastning og stress.

Emma forteller om sine erfaringer:

«Ja! Ganske enkelt! Både det her med og fange opp familier som har slitt, personalkabal som skal gå opp, vakter som blir strekt ut ganske langt fordi at du har samfunnskritiske som har rett på plass, så dagene blir lange. Det blir mange barn per voksen tidlig og sent på dagen. Jeg ser det på mange folk, de er kjempeslitne! Og det er vel både fordi at ofte kan gå litt for lite folk på, fordi at det rett og slett ikke er nok folk. Og så er det en sånn psykisk belastning i det i tillegg, man går og kverner litt på hvordan man skal få løst dagen, hvordan skal man få til ting, og da blir man sliten! Og så er noen engstelig for og bli smittet selv, og så er det mye rundt det da. De lever jo i den her situasjonen med krise i samfunnet. Vi har jo noen langtids sykemeldte, det kan jo være litt psykisk stress da»

På spørsmål om koronapandemien førte til stress, svarte Sara:

«Det var jo kanskje akkurat da vi var helt nedstengt. Det med pedagogisk tilbud og tilpasset opplæring når vi var helt nedstengt, for da var jo barna hjemme.. og vi kan ikke «snappe» opp dem på samme måte, langt i fra. Men noen ganger har jeg kanskje vært det i forhold til koronapandemien. Det er kanskje i forhold til familier der du vet de er sårbare, og da kan jeg tenke på det med lite ressurser og lite familie rundt seg, venner, flerkulturelle osv»

Nora mente at situasjonen førte til økt stressbelastning spesielt i begynnelsen:

«Det vil jeg si hundre prosent. Tusen prosent sikkert. Som sagt, ikke nå lenger, fordi vi har blitt så vant til det. Så kanskje for min del, sånn personlig er det kanskje det som har gjort at det ikke stresser meg. Fordi hvis man tenker at hvis noen har korona på avdelingen, er det faktisk ingenting jeg kan gjøre. Men når det var «Lock Down» kjente man jo mere på at det var flere som hadde hatt godt av å være i barnehagen de dagene. Vi gjør jobben enda bedre enn før, men med de samme ressursene»

Flere av pedagogene nevner det med å fange opp familier som sliter eller som er ekstra sårbare nå under pandemien og bekymring over at barnehagen var nedstengt i forhold til pedagogisk tilbud og tilpasset opplæring. Tidligere forskning omkring læreres erfaringer fra H1N1-pandemien forteller oss at de opplevde et stort ansvar for barna og et stort ansvar for å forebygge smittespredning. De opplevde større grad av angst og frykt på grunn av de gode relasjonene de hadde til barna. De følte seg også redde for sin egen sikkerhet og for barnas helse og trivsel. Flertallet av lærerne følte på uro over å bli smittet av viruset (H1N1), og noen mente blant annet at de var i en posisjon som førte til høyere smitterisiko. Lærernes frykt, bekymringer, angst og redsel kunne påføre barn ekstra belastninger (Howard & Howard, 2012). Noen av resultatene til Howard & Howard (2012) kan sammenlignes med mine, blant

annet det Emma sier om at noen er engstelige for selv å bli smittet, i tillegg til den psykiske belastningen. Men på en annen side sier Nora at hun ikke lengre er stresset, fordi det er faktisk ingenting hun kan stille opp med hvis det er korona på avdelingen. I tillegg har studien til Gábor Csikós et al. (2020) i samsvar med andre studier vist at Covid-19 pandemien har forårsaket psykisk stress, og at et høyere stressnivå gir lavere livskvalitet både hos foreldre og barn. Han peker på at *resiliens* er en viktig faktor for å takle stress. Dette sier noe om viktigheten av at pedagoger selv utvikler en god motstandsdyktighet slik at ikke deres stress påvirker barna på en negativ måte. Netolicky (2020) presiserer viktigheten av å ta vare på seg selv som lærer, for at elevene også skal ha det trygt og godt. Ved at pedagoger i barnehage legger til rette for å styrke barns motstandsdyktighet og en resilient utvikling, kan en dårlig opplevelse vendes og en normal funksjon i livet gjenopptas (Berger & Lahad, 2010). Bouillet, Pavin Ivanec & Miljevic- Rixic´ki (2014) viser til at førskolemiljøet og pedagogers positive holdning er et viktig aspekt for å bygge barns resiliens. Pedagoger som oppfattet seg selv som motstandsdyktige mente at de var mer kompetente til å fremme barns motstandskraft, men at voksnes stress derimot kan påvirke deres positive holdning og deretter hemmes barns utvikling (Bouillet et.al, 2014). Noen av pedagogene her mente det var større grad av stress i begynnelsen da alt begynte å ta av, men andre igjen føler det blir verre jo lengre det vedvarer. Selv om de har opplevd større grad av stress under pandemien, trenger ikke dette påvirke barna i en negativ retning.

5.1.6 Savn

Savn var et gjentakende tema som ofte ble tatt opp av de fleste pedagogene. Enten om det var savn av venner, familie, kollegaer eller omsorgsperson.

Sara forteller at barn har savnet vennene sine:

«Jeg har opplevd at de har savnet venner»

Stine har savnet kollegaene sine:

«Jeg savner kollegaene mine, på de andre avdelingene som jeg har jobbet mye med tidligere og kjenner godt. Jeg savner de barna jeg har hatt tidligere som jeg ikke kan gi en klem»

Emma forteller om sine erfaringer:

«Ser jo at det var en god del barn som syntes det var veldig rart og komme tilbake på barnehagen, og ikke fikk leke med de barna de var vant til å leke med. Og veldig sånn rart i starten for dem. Det gikk seg til etter hvert, men samtidig så du at noen var veldig skuffet over at de ikke fikk leke med barna og at de ikke fikk være med de voksne de hadde tenkt de skulle være sammen med. Noen ble sint, noen ble sur, noen ble sånn at de prøvde å straffe deg på et vis. Så spesielt barna oppfattet det som et brudd, og egentlig flere av dem oppfattet det som avvisning. Så vi diskuterte det både på avdeling og på lederteam, i forhold til det her med hva gjør vi, og da får den her smittevernveilederen være smittevernveileder noen ganger, slik at de får seg en kos og litt oppmerksomhet, selv om man egentlig ikke har lov. Og så er jeg litt redd for hva det gjør med fremtiden, med barna nå, for nå er det veldig mange barn på barnehagen som ikke får lage en relasjon til, fordi at de er så avskjermet»

Sara sier at hun har erfaring med at barn savner vennene sine i barnehagen. Når de er delt inn i kohorter kan de ikke leke med hvem de vil, og da er det opp til pedagogene å legge til rette for barns behov. Broberg (2014) peker på at det å *være sammen* med jevnaldrende samspillpartnere er viktig og at samspill og relasjoner mellom barn er livsviktige. Stine meddeler på en annen side at hun savner sine kolleger som hun ikke møter like ofte som før pandemien, og barna hun tidligere har vært sammen med. Emma legger til at noen barn ble skuffet over å ikke kunne leke med de barna de tidligere lekte med, i tillegg til at de ikke fikk være sammen med voksne de selv ville være sammen med. Powell et al. (2015) derimot fremstiller det å «være sammen» som selve essensen i trykkekretsen, og hvis hendene ikke er tilgjengelige for å være sammen med barnet blir ikke sirkelen fullført. Barnet blir å «være uten» dersom dets behov for å være sammen ikke blir tilfredsstilt. Ikke bare er barnet fratatt livsviktige bånd i de grunnleggende årene av sitt liv, men også evnen til å ha det bra i fremtidige relasjoner (Powell et al., 2015, s. 48). Emma forteller videre om at noen barn ble sinte eller prøvde å straffe de. Ifølge Askland & Sataøen (2009) er gråt eller sinne en naturlig reaksjon når den nære omsorgspersonen forsvinner. Barnet trenger en erstatningsperson som følelsesmessig kan være til stede, dersom ikke omsorgspersonen er tilgjengelig. Såfremt at barna har andre tilknytningspersoner å spille på, trenger ikke reaksjonene bli like store. Askland & Sataøen (2009) tilføyer at en sutteklut eller bamse (overgangsobjekt) kan hjelpe barnet til å roe seg ned i slike situasjoner, men på grunn av smittevern kan det være ulik praksis for om barna har dette tilgjengelig eller ikke i barnehagen. Videre beskriver Emma det som om noen forsøkte å straffe henne på et vis, og at barna oppfattet dette som et brudd eller avvisning. En forklaring på dette kan være at barna «avknyttet» seg i forhold til Emma, fordi hennes fravær vedvarte over lengre tid. Barna tilpasser seg sine omgivelser og evner å gå inn i andre tilknytningsrelasjoner. Dersom barn ikke har tilgang på en erstatningsperson, kan

utvikling av apati og depresjon være stor (Askland & Sataøen, 2009). Emma forteller at selv om hun ikke kunne være sammen med barna, var hun i nærheten. Dette kan føre til at barna blir forvirret over situasjonen og at det blir vanskeligere for andre tilknytningspersoner å trøste de da omsorgspersonen er i nærheten. Reaksjonene som Emma beskriver kan relateres til John Bowlbys (1907-1990) ulike reaksjonsfaser; «protest, fortvilelse og frakopling». Dessuten sier tidligere forskning at disse reaksjonene kan knyttes til alle nære omsorgspersoner (Askland & Sataøen, 2009).

5.2 Erfaringer omkring sin egen pedagogrolle under Covid-19 pandemien

Hvilke erfaringer har pedagoger omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien?

Pedagogene trakk frem noen viktige synspunkter når det kommer til sin egen pedagogiske rolle under krise og erfaringer av disse. For hvordan de best kan legge til rette for trygghet, utvikling og mestring tross pandemikrisen i barnehagen. Dette i møte med både barn, foreldre og kollegaer. For slik som Netolicky (2020) sier; at ledelse ikke er en tittel, men en handling, en oppførsel, en praksis, en gjerning og en måte å være på. De sentrale faktorene pedagogene trakk frem omkring sin egen pedagogrolle under Covid-19 pandemien er; Kollegasamarbeid, foreldresamarbeid, samtale og lek, pedagogisk skjønn og en god relasjon.

5.2.1 Kollegasamarbeid

Pedagogene anså at et godt samarbeid var essensielt under pandemien, og spesielt løftet de frem samarbeidet med sin egen pedagoggruppe som nødvendig og verdifullt for å håndtere ulike situasjoner angående smittevern og Covid-19.

Maren forteller at hun har samarbeidet mest med de andre pedagogene i barnehagen:

«Vi i lederteam har samarbeidet, vi pedagogene, i forhold til hvordan gjør vi det, få til en felles forståelse og med tanke på hvordan en møter de ulike situasjonene»

Emma forteller viktigheten med å støtte seg på de rundt seg:

«Det som er viktig når man havner i en krise, er at man støtter seg på de man har rundt seg. Det er viktig! At man bruker hele barnehagen som støtte i slike situasjoner. Og i tillegg så har du en del andre instanser du må støtte deg på. Men konfliktnivået

blant ansatte øker når du er i en pandemi. Det er fordi at kontakten blir mindre. Jeg tror ikke det har økt så mye avdelingsvis, men mellom avdelinger så ulmer det mye misnøye, fordi du får ikke snakket om ting der og da, du har ikke den samme sosiale kontakten mellom alle»

Det er tydelig at pedagogene har støttet seg på hverandre og sett dette som en trygghet under pandemi krisen. Netolicky (2020) understreker også hvordan kollegasamarbeidet har kommet frem i lys av pandemien. Innenfor skoler, men også på tvers av skoler, hjelper de hverandre med planlegging, teknologi og pedagogikk, strategier og med vurdering- en samarbeidende profesjonalitet. Det kan se ut som at i ei tid med pandemi og usikkerhet, har ført oss dit hvor vi anser enda mer hvor viktig et godt pedagogisk samarbeid er, både for hver enkeltes trygghet og faglige utvikling. Raundalen & Schultz (2006) gjennom sin krisepedagogikk ønsker å styrke pedagogers faglige selvtillit til å være mer frempå i krisehåndtering. I dette tilfelle tenker jeg at pedagogenes samarbeid fører til større faglig selvtillit, og slik at de sammen håndterer pandemikrisen og er frempå i krisehåndteringen. På tross av at det har vært viktig å støtte seg på andre pedagoger, forteller Emma at konfliktnivået blant det øvrige personalet har økt på grunn av mindre samhold som følge av pandemien. Ikke blant pedagogene, men mellom avdelingene. Dette kan være en av konsekvensene av den sosiale distanseringen og at et mindre samhold og samarbeid fører til et høyere konfliktnivå. Dette sier noe om hvor viktig samarbeid mellom avdelingene er, og ikke bare gruppevis. Etter at pandemien er over, tror jeg dette vil bli satt på dagsorden slik at de forsøker å gjenopprette de skadene som allerede har skjedd.

5.2.2 Foreldresamarbeid

Det kan se ut som at pedagogene har vært sentral for familienes trygghet, spesielt under nedstenging og da mye var usikkert. Foreldrene har henvendt seg til pedagogene for å søke større forståelse av situasjonen, for å få mer informasjon og veiledning spesielt under nedstenging. Pedagogene forteller at de har jobbet mye opp mot foreldregruppa i denne perioden, både når det gjelder veiledning og skape større forståelse for minoritetspråklige.

Emma erfarer at det var mye foreldreveiledning:

«Jeg tenker at det var mye tilrettelegging i starten, det var veldig mye veiledning av foreldre, når de kom tilbake. For da var det mange som var usikre. Foreldrene var

usikker i forhold til smitte. Vi jobbet ganske lenge for å få enkelte barn tilbake på barnehagen, når det åpnet opp igjen»

Sara mener at det flerkulturelle samarbeidet ble viktig:

«Det at man legger opp mer tid med de flerkulturelle»

Stine måtte være der for foreldrene:

«Vi måtte være der for foreldrene. Den siste uka før vi stengte ned så kom det nye beskjeder hver dag om hva som var lov og ikke lov. Prøv å være «roa» da. Vi så at noen foreldre var redde, vi var jo det selv også for vi visste ikke hva vi gikk til i mars i fjor. Jeg har mange minoritetsspråklige foreldre, og det var mange som ikke forstod. Vi måtte hjelpe dem med å forstå de lange tekstene som kom fra overalt siste uka før det ble nedstengt»

For slik som Raundalen & Schultz (2006) ser det, er en betydelig del av den tilpassede opplæringen i en krisepedagogisk kontekst, nemlig foreldresamarbeid. Og spesielt kan det se ut som at pedagogene har vært viktig for foreldrenes trygghet og forståelse. Noen av pedagogene på småbarn la ekstra vekt på foreldresamarbeid, da de jobbet opp mot foreldregruppa for å skape større trygghet og slik større trygghet for de små barna også. Ifølge Raundalen & Schultz er den viktigste kontakten med foreldrene at du veileder i hva du tenker og hvordan du forholder deg til det som barnet er utsatt for. Uten at det er en åpen kommunikasjon med hjemmet er det nesten utenkelig at barnehagen kan gjøre sitt beste for barnet i en slik situasjon (2006). Stine forteller blant annet at hun måtte være der for foreldrene og være «roa». Mye tyder på at selv om pedagogene ikke visste hva som skjedde, var det viktigste å beholde roen da foreldrene var redde. En sentral oppgave var å veilede og trygge foreldrene på at det var trygt å sende barna i barnehagen. De forteller også om hvor viktig det var at de hjalp minoritetsspråklige med å forstå innholdet av informasjon som kom fra høyere hold. Jeg tenker at pedagogene har sørget for en åpen kommunikasjon, for å gjøre det beste for barna via foreldrene.

5.2.3 Samtale og lek

Flere av pedagogene pekte på hvor viktig det var å «snakke» med barna om Covid-19 pandemien og flere av dem erfarte at barna lekte (ut) koronaviruset i barnehagen. Det ser ut som at pedagogene har lagt til rette for at barn skal få en større forståelse av Covid-19 viruset og dermed skapt større trygghet for barna.

Emma og personalet var opptatt av å forklare å snakke med barna om hvorfor de måtte gjøre det de gjorde i barnehagen:

«Vi snakket litt i starten, når de kom tilbake etter at det hadde vært stengt. Og litt det her med å forklare smittevern. Det var vel egentlig det vi brukte tida på. Hvorfor vi skulle vaske oss og hvorfor vi skulle vaske oss ordentlig. Og hvorfor vi var inndelt i grupper- at vi brukte en del tid på å få dem til å forstå at det var på grunn av en sykdom at vi måtte holde oss litt fra hverandre. Men klart, de er jo små da, så det er ikke noe voldsomme utgreiinger da»

Sara mener at det er viktig å snakke med barna om situasjonen, lytte, vise omsorg og snakke med foreldrene:

«At de har noen å snakke med. Det har vært samtaler. Vi har snakket om smittevern. At det er viktig at vi vasker hender, viktig å holde avstand, ikke lov til å putte leker i munnen, ikke klem og ikke nuss og slike ting. Vi har sett på bilde av viruset, vi har tegnet viruset, vi har leika og brukt data til å søke etter informasjon. Og så har vi sett på opplysningsfilmer som passer for de største barna. Man må være der, og være til stede når spørsmålene kommer. Vi har tegnet koronavirus og de har lekt korona, faktisk. De har vært koronavirus, fanget hverandre og «smittet» hverandre. Så de har lekt «ut» ting. Jeg synes det er viktig når man opplever slike ting, at man snakker med barna, man skal lytte, man skal vise omsorg og snakke med foreldrene»

Nora fortalte at det var viktig å være en rolig part:

«Man skulle liksom være en rolig part. Barna var veldig harmonisk egentlig. De kunne snakke om det, men på en veldig sånn måte som barn gjør»

Pedagogene trekker fram at det er viktig å snakke med barna om situasjonen de befinner seg i, dette for å skape større forståelse og trygghet. Det er tydelig viktig at de legger til rette for at barn skal ta lærdom av hvorfor de gjør ting de gjør og pedagogene er ikke redde for å snakke med barna om viruset, de ser det heller i et utviklingsperspektiv. De 11 lærerne som deltok i Howard & Howard (2012) sin studie angående influensapandemien og deres håndtering av viruset, viser også at de hadde samtaler med barna omkring smittevern og smittespredning, men at de derimot ikke følte de var godt nok forberedt på rollen. Jeg spurte ikke mine pedagoger om de følte de var godt nok forberedt på rollen de måtte ta, men istedenfor tenker jeg at de har tatt sin rolle på alvor, da de fremhever viktigheten av å snakke med barna for å skape større forståelse. Tross dette på lik linje som lærerne i studien til Howard & Howard

(2012) som kjente på et høyere nivå av frykt og angst i forhold til viruset (H1N1), fortalte også mine pedagoger at de til en viss grad gjorde. Samtidig la de vekt på å legge til side sin frykt, for slik at dette ikke skulle påvirke barna i en negativ retning. Howard & Howard (2012) antok at lærernes bekymringer, frykt, angst og redsel kunne påvirke barna på en negativ måte. Dersom pedagogene jeg intervjuet ikke hadde lagt til side sin angst og frykt omkring viruset, ville også de sannsynligvis ha påvirket barna i en negativ retning. På en annen side viser dette at pedagogene opplever et stort ansvar for barna og et stort ansvar for å forebygge smitte på barnehagen, på lik linje som lærerne i studien til Howard & Howard gjorde. De lærte barna om forebyggende tiltak i skolen, for å minimere spredning av bakterier (2012). Pedagogene i min studie lærte også barna om forebyggende tiltak, men også var de opptatte av å ikke «hause» det opp for å unngå redsel. Det står i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at barn skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, samt utvide perspektiver og få ny innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22), og dette har pedagogene sørget for ved å legge til rette for større forståelse omkring smittevernsituasjoner. Denne formen for pedagogisk ledelse i krise legger til rette for omsorgsfulle handlinger, slik det også står om i rammeplanen at «barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (2017, s. 19). Dette var noe Sara mente var viktig med tanke på hvordan de møter barna i en slik situasjon. For slik som Lillemyr (2011) peker på at omsorg innebærer at du som voksen viser respekt, gir støtte og tydeliggjør forståelse for barnet og slik bidrar til å tilfredsstille deres fysiske så vel som psykiske behov. Pedagogene har gjennom omsorgsfulle handlinger og i samtaler støttet barnas utvikling under Covid-19 pandemien. Ifølge Vygotskijs (1896-1934) sosiokulturelle teori har pedagogene ved hjelp av veiledning og stillasbygging virket inn på barnas læring og utvikling (Lillemyr, 2011). Vygotskij poengterer at språket har en selvregulerende prosess, som hjelper barnet med å løse problem, et verktøy for problemløsninger (Askland & Sataøen, 2009). Videre sier Lillemyr (2011) at voksnes omsorgsutøvelse har stor betydning for barns selvutvikling, som gir grunnlag for aktiviteter i lek og læring. Ved hjelp av pedagogenes omsorgsutøvelse, har de lagt til rette for lek og læring av Covid-19 viruset. Sara forteller at barna har lekt koronavirus, fanget og smittet hverandre. Vygotskij la vekt på lekens betydning for barns utvikling. Lekens betydning kan ha vært stor for barn under pandemien, både for å få utløp for nye inntrykk og bearbeiding av følelser. Pedagogene sørger for at barna kommer nærmere *sonen for den nærmeste utvikling*, ved å legge til rette for utvikling, læring og trygghet i et omsorgsperspektiv (Lillemyr, 2011).

5.2.4 Pedagogisk skjønn

Pedagogene fremhevet at pedagogisk skjønn ble viktig å forholde seg til med tanke på deres rolle under Covid-19 pandemien. De forteller at det ikke finnes ei oppskrift på hvordan man skal håndtere ulike situasjoner, og når det er rom innenfor anbefalingene blir det desidert viktig å bruke det pedagogiske skjønn til fordel for barnas beste. Dette handler om at de tar i bruk sin egen kompetanse og skjønn i møte med barna i barnehagen.

Maren mener at et pedagogisk skjønn bør ligge til grunn for vurderinger de gjør:

«Det finnes ikke ei oppskrift, en må bare ta i bruk det pedagogiske skjønn. At det ligger til grunn for vurderingene vi gjør, det som ikke er så lett å sette ord på fordi det ikke er ei oppskrift en følger. Det er hele tida et resultat ut ifra møter med barn, det vi ser og de uttrykkene de har»

Pedagogene legger vekt på å bruke et godt faglig skjønn i situasjoner som angår smittevern og dette viser at de stoler på sin egen kompetanse. Flere av pedagogene forteller at de i utgangspunktet ikke kan ta i bruk ei oppskrift eller en beredskapsplan for slike situasjoner, da de må ta tak i situasjonen der og da, og deretter opparbeide en plan alt etter behov og utfordringer. Sjøvik (2007) sier at det er umulig å lage oppskrifter for hvordan en skal hjelpe barn i vanskelige livssituasjoner, uansett hvor gode planer og retningslinjer barnehager har. Dessuten kan ikke personalet utøve sin rolle på grunnlag av ei oppskrift. Istedenfor bør en ta utgangspunkt i den grunnleggende faglige kompetansen og innsikt, den evne til empati, barnets familie og sine medarbeidere (Sjøvik, 2007). Dette er noe pedagogene legger vekt på, og at de i enkelte tilfeller bør bruke det pedagogiske skjønn for hva som er barnets beste, men at de da til en viss grad må trosse smittevernet.

5.2.5 En god relasjon

Noe av det viktigste og gjennomgående pedagogene påpekte var å ha en grunnleggende god relasjon til barna både før og under pandemien. Dette er på en måte grunnlaget for alt som skjer i barnehagen.

Emma påpeker viktigheten av observasjon og relasjon:

«Det er viktig at du observerer hele veien i forhold til barna. Og har en god relasjon til barna i bunnen, for å være så godt kjent med dem at du fanger opp når det er ting, og at du klarer og fange det opp så tidlig som mulig. Det er mye lettere å forebygge ting, enn å reparere etterpå»

Emma påpeker dette i forhold til sin rolle under Covid-19 pandemien:

«Viktigste jobben for oss når de kom tilbake på barnehagen var jo og prøve å skape trygghet igjen! Og prøve og motvirke alt det utrygge og usikre for dem, og skape en normal hverdag igjen!»

Sara forteller at det er viktig å lytte, trøste og å være positiv:

«Det er viktig å lytte, trøste og være positiv til at det er noe etter dette som blir bra igjen. De må være positive og se frem til at det skal gå bra en gang, og da kan vi være sammen igjen og da kan vi faktisk gi en klem igjen»

Ved at pedagogene vektlegger relasjonsbygging legger de til rette for større trygghet i utsatte situasjoner. Med dette viser de en vilje og evne til å støtte barnas behov for å få beskyttelse, trøst og trygghet og for at barna får utforske verden under rimelige sikre betingelser når det er mulig. De bestreber å være en trygg base for barnets utforsking og å utgjøre en sikker havn som barnet kan vende tilbake til dersom det opplever trussel eller fare under Covid-19 pandemien (Broberg et al., 2014). I dette tilfelle kan du se for deg pedagogenes sentrale rolle idet de forsøker å beskytte barna fra de negative virkningene av pandemien, og skaper større trygghet gjennom de gode relasjonene. Pedagogene legger vekt på å se barna, forstå, møte og trøste de. Men også har empati vært noe de har vektlagt. Barna har hatt behov for å bli trøstet, og bli møtt av pedagoger som hjelper dem med å regulere disse. De lar barnas følelser vinne «gjenklang» og de «inntoner» seg på barnas emosjonelle opplevelser. De har *empati* med barnas følelser ifølge Powell et al. (2015). Barnets visshet om at omsorgspersonen er *emosjonelt tilgjengelig* for å være sammen når behovet oppstår er selve kjernen i det å utvikle en trygg tilknytning (Powell et al., 2015). Traavik og Olsen (2010) peker på at resiliens primært hviler på gode relasjoner og at disse er en sentral faktor for utvikling av en *resilient tilpasning*. For ifølge forskningen til Gábor Csikós et al. (2020) har pandemien ført til et høyere nivå av opplevd psykisk stress og at resiliens er en viktig faktor for å takle stress. Berger & Lahad (2010)

fremhever barnehagens betydning for utvikling av barns motstandsdyktighet i tillegg til at Bouillet, Pavin Ivanec & Miljevic- Rixic'ki (2014) skriver at førskolemiljøet og pedagogers positive holdning er et viktig aspekt for å bygge barns resiliens. Dette samsvarer med det Sara forteller om at det er viktig å være positiv til at alt blir bra igjen.

Kapittel 6. Avslutning og konklusjoner

I dette siste og avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra min oppgave. Deretter vil jeg vise til noen konklusjoner som springer ut fra hovedproblemstillingen og mine to underspørsmål. Til slutt drøftes videre forskning og styrker og begrensninger ved dette masterprosjektet.

6.1 Oppsummering av funnene

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført fem individuelle dybdeintervju sammen med fem pedagoger fra barnehage, for å få innblikk i deres erfaringer knyttet til Covid-19 pandemien. For å finne ut av dette var det da interesse å vite noe om hvilke erfaringer de hadde omkring smittevern og deres egen pedagogiske rolle under pandemien. Fra en hermeneutisk fenomenologisk synsvinkel med hovedvekt på fenomenologien fikk jeg en dypere forståelse av pedagogers erfaringer og opplevelser ved Covid-19 pandemien, ved å hele tiden være bevisst på hvordan min forforståelse kunne virke inn. Disse danner grunnlaget for å svare på min problemstilling: «Hva er pedagogers erfaringer i barnehage knyttet til Covid-19 pandemien?». Denne problemstillingen er besvart gjennom følgende to underproblemstillinger: «*Hvilke erfaringer har pedagoger med smittevern i barnehage?*» og «*Hvilke erfaringer har pedagoger omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien?*».

Hvilke erfaringer har pedagoger med smittevern i barnehage?

Gjennom pedagogenes beskrivelser av erfaringene fremheves sentrale aspekter omkring kohorter, kritisk blikk på smittevernveileder i barnehage, småbarn og smittevernveileder, rødt nivå, stress og savn. De trekker frem at inndeling av kohorter var en positiv effekt, men at andre faktorer slik som sykefravær eller begrensninger som følge av smittevern kunne spille en rolle for om det faktisk ble en positiv effekt eller ikke. Det skal sies at pedagogene hadde et sterkt ønske om å beskytte barna og forebygge smitte, selv om de uttrykte et kritisk blikk på smittevernveilederen. Dette med tanke på at de enten ikke hadde forutsetning for smittevernvaske eller at den ikke er laget for praksisen i barnehage. Det lå til grunn en frustrasjon over at smittevernet skulle trumfe barnets beste, noe de selv mener at det absolutt ikke skal gjøre. Når det gjelder småbarn og smittevernveileder trekker de frem utfordringer i forhold til at det var problematisk å ivareta smittevernet på en hensynsfull måte med tanke på småbarns behov. I tillegg erfarte pedagogene at det var utfordrende å ivareta barns behov på

rødt nivå fordi de blant annet har et behov for å være nært og være sammen med tilknytningspersonene samt at de er avhengige av sin faste og forutsigbare hverdag. Som en konsekvens av pandemien svarte pedagogene at de har følt på større grad av stress både med tanke på større arbeidsbelastning, bekymring ovenfor pedagogisk tilbud og oppfølging av sårbare barn under nedstenging. Pedagogene sine erfaringer tilsier at savn er noe alle har følt på gjennom denne perioden, enten om det var savn av kollegaer, familie eller andre viktige tilknytningspersoner.

Hvilke erfaringer har pedagoger omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien?

Gjennom pedagogenes beskrivelser av erfaringene omkring sin egen pedagogiske rolle under Covid-19 pandemien fremhever de kollegasamarbeid, foreldresamarbeid, samtale og lek, pedagogisk skjønn og en god relasjon som viktige faktorer i rollen som pedagog under Covid-19 pandemien. Flere av pedagogene anså samarbeid med sin egen pedagoggruppe som viktig for deres trygghet og faglige utvikling når det gjelder håndtering av smittevern. I tillegg til kollegasamarbeid anså de foreldresamarbeidet som viktig spesielt med tanke på tilpasset opplæring hos små barn. De la vekt på å trygge og veilede foreldrene i en situasjon med mye usikkerhet slik at de igjen fikk større forståelse for hvilke faktorer som ble viktige i møte med deres egne barn. Det ble fremhevet viktigheten av å lære barna om Covid-19 pandemien og smittevern gjennom samtaler og pedagogiske opplegg i barnehagen, for å skape en større forståelse av situasjonen og det har vist seg at barna har lekt ut erfaringene av koronaviruset i barnehagen. Basert på deres erfaringer bør et pedagogisk skjønn ligge til grunn for pedagogers avgjørelser omkring tilrettelegging av smittevern og organisering av dette. En god relasjon til barna ble fremhevet som viktig å jobbe etter som pedagog under Covid-19 pandemien.

6.2 Konklusjon

En sentral konklusjon på bakgrunn av de pedagogiske erfaringene er at smittevern både har vært gode og mindre gode faktorer for barnehagen. På den ene siden har inndeling av kohorter vært en god erfaring med tanke på at de kom nærmere hvert enkelt individ og de fikk en nær relasjon til hverandre innad i kohortene. På en annen side kan det se ut som at kohortene har vært en sårbarhetsfaktor, med tanke på sykefravær eller mangel på vikarer. Dersom en ser bort ifra dette, kan en anta at de i samme kohort har hatt det trygt og godt, og at pedagogene

har kommet enda nærmere barna noe som igjen kan styrke barns resiliens under krise. Deres erfaringer indikere at barn til tider har følt på avvisning og at fraværet av tilknytningspersoner kan ha ført til relasjonsbrudd, noe som kan være svært sårbart for barn som i utgangspunktet ikke innehar gode tilknytningserfaringer. Det er også erfaringer som tilsier at konfliktnivået blant ansatte kan øke under en pandemi, fordi kontakten har blitt mindre. Dette sier noe om viktigheten av samarbeid med hele barnehagen, og ikke bare innad i gruppene. Funnene sier også noe om at pedagogene ikke har en forutsetning for smittevern(vask), da de ikke har fått tilstrekkelig opplæring i dette, og at de da føler at den jobber de gjør er forgjeves. Pedagogene viser forståelse og forplikter seg til sine oppgaver hva angår smittevern. Men på en annen side kan det se ut som at de må trosse smittevern til fordel for barnas beste, ved å ta i bruk det pedagogiske skjønnet. I rollen som pedagog bør man inneha egenskaper for å takle utfordringene man kommer ut for i en pandemi, slik at barnas utvikling ikke påvirkes negativt. En god relasjon og fokus på resiliens utvikling kan bidra til dette. Det kreves mot å styrke, til å stå i frontlinjen mot viruset og samtidig skal ta hensyn til barnas beste. Funnene kan tyde på at hvis en slik situasjon pågår over lang tid, kan det få uante konsekvenser for både pedagoger og barn i barnehage.

6.2.2 Videre forskning

Jeg tenker at det bør forskes mer på akkurat dette med rollen som pedagog i krise noe nærmere, da vi vet at Covid-19 pandemien ikke er den siste pandemien vi må håndtere. Et økende press fra utsiden av barnehagen kan virke inn på barnehagers sentrale rolle. Spesielt med tanke på hvilke oppgaver som blir viktige for hvem og hvordan de kan best forberede seg på en slik krise, altså satt krisehåndtering på dagsorden for å være bedre rustet for fremtiden. På en annen side hadde det vært interessant å forske på større barns erfaringer av pandemien, for igjen vite hvordan pedagoger i skole og barnehage best kan legge til rette for trygghet og utvikling i krisetider.

6.3 Styrker og begrensninger ved prosjektet

Avslutningsvis vil jeg kort nevne styrker og begrensninger ved prosjektet. Som et forsøk i å innhente ny kunnskap og innsikt i pedagogers erfaringer knyttet til Covid-19 pandemien har denne studien som alle andre ulike styrker og begrensninger. En av begrensningene ved undersøkelsen er at den har fokusert på to ulike barnehager, hadde jeg istedenfor valgt fem ulike barnehager kunne den ha endt med andre resultater. På en annen side med tanke på

undersøkelsens styrke, er det at alle pedagogers erfaringer er like viktige og verdifulle for denne undersøkelsen.

Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm

Askland, L. & Sataøen, O., S. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehagen>

Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/> (sist oppdatert: 09.10.2020)

Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. CAPPELEN DAMM AS (5.UTG.).

Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Berger, R. & Lahad, M. (2010). *A Safe Place: Ways in Which Nature, Play and Creativity Can Help Children Cope with Stress and Crisis- Establishing the Kindergarten as a Safe Haven where Children Can Develop Resiliency*. *Early Child Development and Care*, 180(7), s. 889-900. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802525013>

Bouillet, D., Ivanec, P., T. & Riđički, M., R. (2014). *Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience*. *Health Education*, 114(6), s. 435-450. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/HE-11-2013-0062>

Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring (1. utg.)*. Stockholm: Cappelen Damm AS.

Csikos, G., Törő, K. D., Rozsa, S., Andrea, K., Éva, H., & Rita, F. (2020, July 18). *Psychological factors in Hungarian families under the coronavirus pandemic. The effects of*

resilience and stress on the wellbeing of adolescents, their interconnections within the family.

Doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/k8n5m>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Dyregrov, K. & Dyregrov, A. (2008). *Krisepsykologi i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gainey, B. S. (2010). Crisis Management in Public School Districts. *Organization Development Journal*, 28(1), 89-95. Hentet fra

<https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2642&context=facpubs>

Helse- og omsorgsdepartementet (2020a, 12. Mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset* (Nr. 38/20). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>

Helse- og omsorgsdepartementet (2020b, 13. Oktober). *Redegjørelse om koronapandemien*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/redegjorelse-om-koronapandemien-i-stortinget/id2770148/>

Howard, P. & Howard, J. (2012). *Pandemic and Pedagogy: Elementary School Teachers' Experience of H1N1 Influenza in the Classroom*. *Phenomenology & Practice*, 6(1), s. 18. Doi: <https://doi.org/10.29173/pandpr19852>

Hvidsten, B., I., B., Arlauskiene, K., I. & Söderlund, G. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Johannesen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.) Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov* (st. Mld. Nr. 23). Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?ch=1>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lillemyr, F., O. (2011). *Lek på alvor: Barn og lek -en spennende utfordring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Mayer, B., A., Thooher, R., Collins, E., J., Street, M., J. & Marshall, H. (2013). *Understanding the school community's response to school closures during the H1N1 2009 influenza pandemic*. BMC Public Health, 13, 344. Doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-344>

NESH (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Netolicky, M., D. (2020, June 5). *School leadership during a pandemic: navigating tensions*. Journal of professional Capital and Community, vol. 5 No. ¾, s. 391-395. Doi: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>

Nilssen, V. (2012). *Analyse I kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nøkleby, H., Berg, R., C, Muller, A, E., & Ames, H, M, R. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse-rapport-2021.pdf>

Olsen, I., M. & Traavik, M., K. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova. (1998). *Lov Om grunnskolen og den videregående opplæring* (LOV-1998-07-17-6). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1.Utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon* (1.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Raundalen, M. & Schultz, H., J. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Rutter, M. & Rutter, M. (2000). *Den livslange utvikling- forandring og kontinuitet* (2.utg.) København: Hans Reitzels forlag.

Sjøvik, P. (2007). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Snaunes, H. & Solheim, E. (19. Mars, 2021). *Det året jeg trengte bamsen min mest, var det året jeg ikke fikk ha den med i barnehagen*. Utdanningsforbundet: Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerer-barnehagepedagogikk-korona/det-aret-jeg-trengte-bamsen-min-mest-var-det-aret-jeg-ikke-fikk-ha-den-med-i-barnehagen/278760>

Storvik, F., L. (23. Oktober, 2020). *Slutt å leite etter feil hos deg og kidsa, når det er systemet som må endres*. Utdanningsforbundet: Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagekonferanse-barnehagelaerer-barnehagepedagogikk/slutt-a-leite-etter-feil-hos-deg-og-kidsa-nar-det-er-systemet-som-ma-endres/258906?fbclid=IwAR0y9pkwEesDbxD6EvL3kos004I3ggdi76WXHFvzwOPCK83N3BZZffzxIDY>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*(4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veileder om smittevern for barnehager* (5. utg.). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-barnehager/ansvar-og-roller/>

World Health Organization (2020, March 11). *WHO Director- General's opening remarks at the media briefing on COVID- 19*. Hentet fra <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Godkjenning fra NSD

Pedagogers erfaringer knyttet til koronapandemien

Referanse

861238

Status

Vurdert

Melding 08.01.2021 14:57

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 8.1.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT Vi minner om at deltakerne har taushetsplikt, og må omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltbarn identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne minnes om dette i forkant av intervjuene, og at de oppfordres til å unngå situasjonsbeskrivelser eller kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger som kan være indirekte identifiserende.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.5.2021.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema/UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2- Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet om:

Pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under COVID-19 pandemien

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet for oppgaven er å bidra til økt kunnskap for hvordan pedagoger i barnehage har erfart Covid-19 pandemien, og at disse erfaringene kan være en berikelse for å være bedre rustet for fremtiden.

Jeg vil undersøke nærmere og gå i dybden på hvilke viktige erfaringer pedagoger i barnehage har fra koronapandemien. Dette er et forskningsprosjekt på Masternivå, innenfor tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Intervjuets omfang er forventet å vare i ca. 45-60 min.

Masteroppgavens problemstilling er følgende:

«Hva er pedagogers erfaringer i barnehage knyttet til koronapandemien?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget blir trukket ved hjelp av det som blir omtalt som «snøballeffekten». Jeg sender mail til styrere og til aktuelle kandidater, slik at de igjen kan videresende forespørselen til noen de igjen vet kan være aktuelle. Kriteriene for uttrekk er at du skal være utdannet barnehagelærer med en del erfaring fra yrket og selvfølgelig at du har jobbet i denne stillingen under Covid-

19 pandemien. Hvor mange som får henvendelsen ligger på sånn ca. 10 personer, men i første omgang avhenger det om hvor mange svar jeg får fra aktuelle deltagere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt er intervju, med en planlagt intervjuguide. Hvor lang tid intervjuet tar avhenger av hvor mye opplysninger som gis og eventuelle oppfølgingsspørsmål. De planlagte opplysningene som skal innhentes, handler primært om dine erfaringer fra barnehage knyttet til Covid-19 pandemien. Opplysningene som gis blir tatt opp som et lydopptak til eget bruk og jeg tar notater fra intervjuet. Jeg vil også be deg gi noen opplysninger om deg selv som yrkesperson i intervjuet. Det vil være spørsmål omkring utdanningsbakgrunn, erfaringer og stilling.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare veileder ved behandlingsansvarlig institusjon som har tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg lagrer datamaterialet på en forskningsserver som er innelåst eller kryptert.
- Når jeg tar lydopptak registreres det elektronisk gjennom -Nettkjema.no. En egen tjeneste som studenter ved Nord Universitet skal bruke ved lydopptak.

Du som deltar, er forsikret om at du ikke kan gjenkjennes i publikasjon. Eventuelt de opplysninger som gis handler om erfaringsbakgrunn, utdanning eller stilling.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. Mai 2021. personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon:

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(student)

Vedlegg 3- Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under COVID-19 pandemien», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At intervjuet blir tatt opp som lydopptak
- Mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, Mai 2021

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 4- Intervjuguide

Intervjuguide

Tittel på oppgaven:

Pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under COVID-19 pandemien

- Takker for deltagelse
- Begrepsavklaring: Krisebegrepet
- Konfidensialitet, samtykkeerklæring, lydopptaker

Vil minne om taushetsplikten din, da det ikke må gis opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vær oppmerksom på navn, bakgrunnsopplysninger som er identifiserbare. Som for eksempel alder, kjønn, navn på institusjon, diagnoser og eventuelle andre spesielle hendelser.

Innledende spørsmål

- Hvilken stilling jobber du i?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Har din utdannelse forberedt deg på møte med barn i eventuelle krisesituasjoner som kan forekomme?
- Har du tidligere deltatt i opplæring eller kurs som er relevant for ditt arbeid med krisehåndtering?

Krisehåndtering

I forkant av koronapandemien..

- Hva gjør barnehagen for å være forberedt på slike krisesituasjoner? Både for et enkelt barn, flere eller alle barn? Hva er din rolle?
- Har barnehagen en beredskapsplan/ handlingsplan for slike kriser som kan forekomme?

Hvis ja: Kjenner alle ansatte til denne planen? Er den til hjelp og støtte? Hvem har utarbeidet denne?

Hvis nei: Tenker du at barnehagen burde ha en slik plan? Ville du vært med på å utarbeide en slik plan?

- Har du tidligere erfaringer knyttet til krisehåndtering i barnehage? og hvordan håndterte du den?
- Arbeider dere forebyggende med psykisk helse i barnehagen? Hvorfor/hvordan?
- Bruker du tid på å sette deg inn i aktuell forskning eller retningslinjer som handler om krisehåndtering og møte med barn i slike situasjoner?

Hvis ja: Hvordan vil du si at denne kunnskapen virker positivt inn på arbeidet ditt?

Hvis nei: Hva er grunnen til dette?

- Synes du at barn burde få, eller trenger tilrettelegging for å kunne mestre barnehagehverdagen i en slik situasjon?

Erfaringer og refleksjoner fra midt i...

- Hvordan er det å forholde seg til smittevernveilederen i barnehagen?
- Hvordan løser dere dette på en måte som ivaretar barns ulike behov?
- Har smittevern gått på bekostning av oppfølging/pedagogisk tilbud? Hvordan/hvorfor?
- Førte koronapandemien og smittevernveilederen til økt stressbelastning?
- Kan du trekke frem noen positive erfaringer fra koronapandemien?
- Kan du si litt om hvordan dere som ansatte og barn ble påvirket av alle endringene som følge av koronapandemien og smittevernveileder? (kohort-delning, lekemiljø, sosial distansering, atskillelse, nedstenging, kontakt med familier, kortere åpningstid)
- Ble dine forhold til barna påvirket som følge av tiltakene? Har det vært mulig å opprettholde viktige relasjoner tross smittevernveileder? Hvordan/hvorfor?
- Hvordan har samarbeidet med andre vært i perioden? (hjemmet, kollegiet, andre instanser- hvilke?) Hva ble viktig? Hvordan løste dere dette?
- Føler du at det er nødvendig å koble inn eksterne instanser i slike krisesituasjoner? Hvilke? (PPT, BUP, helsesøster, rådgiver, prest)
- Hvem er dine beste faglige samarbeidspartnere under koronapandemien?
- Har du opplevd at det har vært uenighet/konflikt mellom deg og dine kollegaer under koronapandemien? Hva mente de, og hva mente du? Evt. Hva gjorde du?
- Hvilke tanker sitter du inne med angående arbeidet?
- Hva synes du er mest utfordrende med akkurat denne situasjonen? (eks: samarbeid, tilpasset opplæring, pedagogisk tilbud, pedagogisk ledelse, kriseteam osv.)

- Hva tenker du om arbeidet som har blitt lagt ned i situasjonen? Føler du at du ville gjort det samme igjen, eller er det noe du ville gjort annerledes? Hva gikk i så fall bra? Hvilke vurderinger gjorde du?

Pedagogens møte med barn under koronapandemien

- Hva legger du i begrepet krise?
- Har du erfart at barn har opplevd savn, sorg eller bekymring under koronapandemien? Evt. hva gjorde du?
- Har dere hatt ekstra oppfølging av barn som tidligere har opplevd noe traumatisk? Hvordan løste dere dette? Forebyggende arbeid?
- Har barn følt på mestring, glede og fellesskap tross koronapandemien? Hvordan/hvorfor?
- Ga barn uttrykk for tanker og følelser gjennom lek og skapende virksomhet?
- Hvordan ble det med nærhet, omsorg og kontakt?
- Hva ble viktig i møtet med barn under koronapandemien? Hvorfor/hvordan? Ble det reflektert over hva som er gode måter å møte barn og familier i krise på?
- Hvilke erfaringer har du med å tilpasse opplegget i barnehagen til hvert enkelt barn under koronapandemien?
- Hvordan snakket du/dere om koronapandemien med barna? Hvordan jobbet dere med dette temaet i barnegruppa?
- Gjorde du noen spesielle tiltak for å tilrettelegge på best mulig måte for barna?
- Hvis barn blir påvirket av krisen hvordan kan dette bli avdekket? Hva skal til for at du tenker at et barn er blitt påvirket av krisen? Hva gjør du?
- Hender det at barn kommer til deg uoppfordret for å snakke om vanskelige ting? Eller tar du selv initiativ til slike samtaler?
- Er det noen utfordringer du føler at du som pedagog møter i arbeid med barn i en slik tid?
- Hvis du har mistanke om at et barn er engstelig eller bekymret, hva gjør du, og hva gjør evt. barnehagen? Har du samtale med barnet? Hvordan kan du som pedagog hjelpe barnet til å beskrive følelsene de sitter inne med?
- Vet du om noen spesielle reaksjoner eller atferdsmønster som barn i kriser kan ha? (eks: søvnproblemer, uopplagt, mareritt, konsentrasjonsproblemer, unngåelsesatferd, aggressivitet, gjenopplevelser av krisen, nedsatt læringsevne)

- Hva gjør du dersom et barns uttrykk på slike kriser påvirker andre barn på en negativ måte?

Kompetanse og ledelse under koronapandemien: Endring på individ- og organisasjonsnivå

- Synes du selv at du har tilstrekkelig kompetanse på dette området? Skulle du ønske at du hadde mer kunnskap og kompetanse?
 - Hvis ja: hva/hvordan da?
 - Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvordan holder du deg oppdatert og kunnskapsrik for å kunne møte slike utfordringer i barnehage?
- Hva mener du er viktig kunnskap i møte med barn? Da basert på dine erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Ble det delt kunnskap om hvordan de ansatte kan forstå barns uttrykk på?
- Har du følt på usikkerhet når det gjelder din ledelse? Føler du at du noen gang ikke gjør det «riktige»? Hva har du lyktes med? Ble du påvirket av uforutsigbarhet og ukontrollerbarhet?
- Hvordan føler du at du selv har håndtert denne situasjonen? Opplever du at du er sterk, svak, hjelpeløs, handlingssterk osv.? Ble følelser/tanker bearbeidet?
- Føler du at du er bekymret for barna?
- Hva ble viktig for deg som pedagog for å mestre hverdagen med korona? Og hvordan tok du vare på deg selv som leder og dine følelser?
- Hva mener du er innenfor din rollebeskrivelse som barnehagelærer i slike situasjoner? Når mener du at din formelle kompetanse slutter, og din personlige egnethet tar over?
- Føler du at du noen gang gjorde for lite eller for mye?
- Føler du at du noen gang gjorde noe som var utenfor ditt ansvarsområde?
- Hvor føler du grensen går mellom det å være pedagog og det å være terapeut/renholder, og hva tenker du rundt denne grensen? Hvor mye skal du som pedagog gjøre?
- Hvordan opplever du det å jobbe med barn når verden befinner seg i en unntakstilstand?
- Hva synes du er mest utfordrende i arbeidet med barn når verden befinner seg i en slik situasjon?
- Hvordan har barnehagen vurdert denne krisesituasjonen etter snart et år med korona tiltak?

- Har du møtt på noen dilemmaer underveis? Evt. Hvilke? Og hva fikk disse deg til å føle?

Avslutningsvis

- Er det noe annet du ønsker å belyse eller legge til avslutningsvis?
- Oppfølgingsspørsmål i mitt videre arbeid
- Ta kontakt i ettertid dersom du ønsker å vite hva jeg trekker ut fra intervjuet
- Takk for at du tok deg tid til mitt prosjekt