



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Beathe Hobberstad

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Tove Flack

Tittel på masteroppgaven: Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.

Engelsk tittel: How do employees in kindergarten manage emerging bullying behavior? – A study of preschool teachers' practice in light of chosen theory.

Emneord:
Begynnende mobbeatferd
Håndtering
Sosial læringsteori
Oppdragerstiler
Sosial kompetanse

Sidetall: 73
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 13.05.2010

Forord

År etter år er mobbetematikken sentral i media, man hører om barn og unge som har blitt utsatt for mobbing og hvordan dette har og fortsatt preger deres hverdag. Som førskolelærerstudent i møte med barnehagen som fremtidig arbeidsplass, ble mobbeatferd blant barn i barnehagen et tema som jeg fort ble opptatt av. Det var først og fremst et vanskelig og utfordrende tema, og et tema som vi lærte lite om. Denne interessen økte gjennom masterstudiet, og jeg ble videre opptatt av hvordan pedagoger i barnehagen håndterer slik atferd. Temaet for denne studien er derfor håndtering av begynnende mobbeatferd i barnehagen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess, men det skal ikke legges skjul på at det har vært krevende. Det har vært en følelsesmessig ”berg- og dalbane”, preget av både oppturer og nedturer. Det må sies at det føles godt å være ferdig, og jeg sitter igjen med mange gode erfaringer og kunnskap jeg ikke ville vært foruten.

Jeg vil gjerne takke de fem pedagogene som velvillig har stilt opp til intervju og delt sine erfaringer. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

En stor takk rettes også til min veileder Tove Flack for konstruktive tilbakemeldinger og uvurderlig hjelp. Takk for mange nyttige innspill, inspirasjon og for at du oppmuntret meg når du så jeg trengte det.

Videre vil jeg gjerne takke min kjære studievenninne, Bodil. Takk for ditt gode humør, positive ord, faglige drøftinger og korrekturlesning av oppgaven. En takk rettes også til mine foreldre som har bidratt med alt fra middager til oppløftende ord i en hektisk periode.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Bengt, for at du alltid har tro på meg. Takk for at du støttet meg når veien syntes lang - jeg setter uendelig stor pris på deg!

Stavanger 13. mai 2013

Beathe Hobberstad

Sammendrag

I denne studien vil jeg rette et fokus mot hvordan de ansatte i barnehagen håndterer begynnende mobbeatferd. Vi vet at barn kan vise tendenser til mobbing allerede i barnehagealder. Dersom mobbingen ikke stanses kan både mobber og mobbeoffer slite med uheldige væremåter lenge etter de har forlatt barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2004). Rammepplanen (2011) påpeker at det er de ansattes oppgave å forebygge og motarbeide mobbing i barnehagen. I denne oppgaven blir følgende problemstilling belyst: *Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.* Med begynnende mobbeatferd menes en vedvarende tendens hos små barn til å bruke aggressive strategier i sosialt samspill med jevnaldrene (Flack, 2013).

Teori om mobbing (Olweus, 1992; E. Roland, 2007; Pettersen, 1997), aggresjon (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; E. Roland, 2007; P. Roland, 2011; Vitaro & Brendgen, 2005), sosial læringsteori (Bandura, 1977), oppdragerstiler (Baumrind, 1991) og sosial kompetanse (Lamer, 1997; Pape, 2000) er studien teoretiske rammeverk for planlegging, gjennomføring og drøfting i denne undersøkelsen.

I denne studien er det blitt benyttet kvalitativ forskningsmetode. Utvalget består av fem pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning. Pedagogene jobbet i ulike barnehager på avdelinger med de største barna (tre til seks år). For innhenting av data ble det benyttet semistrukturert intervju. Her ble pedagogene blant annet spurt om egne erfaringer og beskrivelser knyttet til håndtering av begynnende mobbetaferd.

Gjennom intervjuene ble det klart at pedagogene benytter seg av flere strategier i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. De fem pedagogene forteller om viktigheten av å være gode rollemodeller. Det vektlegges tydelighet og kontroll, samtidig som pedagogene er opptatt av å bygge gode relasjoner. Sosial kompetanse trekkes også frem som et viktig tiltak. Det påpekes imidlertid lite teoretisk kunnskap fra utdanning knyttet til mobbeatferd og håndtering, noe som er i tråd med tidligere forskning (Alsaker, 1997).

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	7
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	7
1.2 Problemformulering	8
1.3 Avgrensning	8
1.4 Oppgavens struktur	9
2.0 Teoretisk grunnlag	10
2.1 Mobbing – et kort historisk tilbakeblikk	10
2.2 Manifest mot mobbing	11
2.3 Barnehageloven og Rammeplan for barnehager	11
2.4 Definisjon av mobbing	13
2.5 Aggresjon	14
2.5.1 Definisjon av aggresjon.....	14
2.6 Mobbing og aggresjon.....	15
2.6.1 Reaktiv aggresjon.....	15
2.6.2 Proaktiv aggresjon.....	16
2.6.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i førskolealder	17
2.7 Mobbing i barnehagen.....	18
2.8 Håndtering av begynnende mobbeatferd.....	20
2.8.1 Voksenrollen i barnehagen.....	20
2.8.2 Sosial læringsteori	22
2.8.3 Oppdragerstiler.....	25
2.8.3.1 Relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen	28
2.8.4 Sosial kompetanse	30
2.8.5 Sosial kompetanse og mobbing	30
2.8.5.1 Empati og rolletaking	31
2.8.5.2 Prososial atferd	32
2.8.5.3 Selvkontroll	32
2.8.5.4 Selvhevdelse.....	33
2.8.5.5 Lek, glede og humor.....	34
3.0 Metode	35
3.1 Valg av metode.....	35
3.1.1 Kvalitativ metode	36

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	36
3.2.1 Forforståelse	37
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	38
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	39
3.4 Datainnsamling.....	40
3.4.1 Utvalg	41
3.4.2 Informasjonsskriv og intervjuguide	41
3.4.3 Gjennomføring av intervju	42
3.4.4 Forskningsetikk	43
3.5 Bearbeiding og tolkning av data.....	44
3.6 Troverdighet	45
3.6.1 Validitet.....	46
3.6.2 Reliabilitet	47
3.7 Generalisering	47
3.8 Mulige feilkilder.....	48
4.0 Resultat og Drøftingsdel	50
4.1 Håndtering gjennom sosial læring.....	51
4.1.1 Fysisk demonstrasjon gjennom drama	52
4.1.2 Billedlig fremstilling	54
4.1.3 Verbale beskrivelser	55
4.1.4 Innlæring og praktiseringsfasen.	56
4. 2 Håndtering gjennom oppdragerstiler.....	58
4.2.1 Den autoritative voksne.....	59
4.2.1.1 Kontroll	60
4.2.1.2 Relasjon.....	62
4.2.1.3 Felles forståelse	65
4.3 Håndtering gjennom utvikling av sosial kompetanse	68
4.3.1 Empati og Rolletaking.....	69
4.3.2 Prososial atferd.....	71
4.3.3 Selvkontroll	72
4.3.4 Selvhevdelse.....	73
4.3.5 Lek, glede og humor.....	74
5. 0 Konklusjon.....	76
5. 1 Forslag til videre forskning	79
6.0 Litteraturlise	80
Vedlegg 1	86

Vedlegg 2	89
Vedlegg 3	91
Vedlegg 4	92

1.0 Innledning

Mobbing kan forekomme blant mennesker i alle aldergrupper og representerer et alvorlig samfunnsproblem. Mobbing kan gi alvorlige skadevirkninger som blant annet depresjon, frykt, angst og selvmordtanker (Olweus, 1974; Olweus, 1992; E. Roland, 2002). En nylig studie viser også at det er en sammenheng mellom det å ha blitt mobbet og PTSD symptomer (Post-traumatisk stresslidelse) (Idsøe, Dyregrov & Idsøe, 2012).

Mobbing i barnehagen handler om at noen barn plages og fornedres systematisk. Handlingene kan komme til uttrykk gjennom slag og spark, utestengning, ignorering og erting. Barn i barnehagen befinner seg i en læringsintensiv periode og har et potensial til en god, men også en bekymringsfull utvikling. Barnehagen blir derfor en viktig arena for å skape et godt og trygt oppvekstmiljø for barna. Behovet for aktive og kompetente voksne blir derfor helt nødvendig for å forhindre utvikling av uheldige væremåter (Barne- og familiedepartementet, 2004).

Denne studien tar for seg hvordan ansatte i barnehagen håndterer begynnende mobbeatferd. Studien tar sikte på å frembringe nyttig informasjon om pedagogers praksis for deretter å drøfte resultatet opp mot utvalgt teori, samt øke bevissthet omkring et tema som det er forsket lite på.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

”I Norge våkner omtrent 60 000 barn og unge hver morgen til angsten for å bli mobbet” (E. Roland, 2007 s. 27). Meyer og Nyhagen-Hansen (i Pettersen, 1997) kaller mobbing for vår tids folkesykdom som rammer barn og voksne i alle aldre. Rørnes (2007) trekker lignende assosiasjoner og bruker metaforen ”mobbavirus”. Med dette påpeker hun hvilket komplekst problem vi står ovenfor. Alle har et ansvar mot ”bekjempelsen av mobbeviruset”, hver på sitt nivå. De viktigste aktørene er likevel de som til daglig møter barn og unge i hjem, barnehage, skole og på fritidsarenaen (Rørnes, 2007).

Forskning viser at andelen elever som blir mobbet synker med høyere klassetrinn. Det er altså de yngre og svakere barna som er mest utsatt (Olweus, 1992). Mange kan ha vanskelig for å tro at mobbing skjer blant barn i barnehagen. Barne- og familiedepartementet (2004) sier at det ville vært underlig dersom mobbing var noe som først oppstod når barn begynte på skolen.

Funn fra Alsakers (1997) undersøkelse viste stor usikkerhet knyttet til håndtering av mobbing i barnehagen og 18 av 20 førskolelærere mente at mobbing burde tematiseres.

Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet var en interesse for barns trivsel og trygghet i barnehagen. Med utgangspunkt i egne erfaringer og utdanningsbakgrunn oppstod det et engasjement for de barna i barnehagen som til stadighet utestenges fra lek, som blir fysisk plaget eller ertet. På samme tid en interesse for hva pedagoger i barnehager gjør for å håndtere begynnende mobbeatferd. Dersom et lite barn i barnehagen har kommet inn i en negativ samspillsirkel, er det de voksnes ansvar å oppdage og hjelpe til med å bryte slike onde sirkler. Dette krever aktive og tydelige voksne som har en sterk oppdragelsesbevissthet og som setter tydelige og forståelige grenser. De voksne har et ansvar for å skape et miljø preget av vennskap og sosial trygghet for alle barna i barnehagen. (Barne- og familiedepartementet, 2004).

1.2 Problemformulering

I denne studien rettes det et fokus mot håndtering av begynnende mobbeatferd i praksis, et tema som det etter min kjennskap fins få studier av. Studiens problemstilling lyder som følgende:

Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.

1.3 Avgrensning

På grunn av fastsatt oppgavestørrelse og tidsbegrensning har jeg måttet avgrense denne masteroppgaven i forhold til både teori og metode. Da jeg her velger å se på hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd i praksis, begrenser jeg teoridelen til å innholde en hovedvekt på miljømessige forhold med barnehagen i fokus. Studien avgrenses ved å se på hvordan pedagogene håndterer begynnende mobbeatferd i lys av følgende utvalgte teorier: sosial læringsteori, oppdragerstiler og sosial kompetanse. Teorigrunnlaget som er valgt ut må ikke betraktes som en universell fasit, men som et valg mellom flere teoretiske perspektiver og tiltak.

Fem pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning ble intervjuet. Dermed avgrenset jeg også utvalget i denne studien. Det var også et krav om at disse pedagogene jobbet med de eldste barna i barnehagen (3-6år). Jeg ville gjerne intervjuer pedagoger med utdanning, da disse i utgangspunktet har bredere faglig kunnskap som kan påvirke hvordan de håndterer begynnende mobbeatferd. Ved bedre tid og omfang kunne det vært spennende og inkludere både assistenter og fagarbeidere i utvalget.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1:

Innledningsvis blir valgt tema og problemstilling presentert og begrunnet.

Kapittel 2:

I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket i denne studien. Bakgrunnskunnskap og begrepsavklaring knyttet til temaet mobbing i barnehagen blir presentert. Håndtering av begynnende mobbeatferd presenteres med utgangspunkt i følgende utvalgt teori: sosial læringsteori (Bandura, 1977) oppdragerstiler (Baumrind, 1991) og sosial kompetanse (Lamer, 1997; Pape, 2000).

Kapittel 3:

Kapittel tre er studiens metodedel, hvor valg av metode blir presentert og begrunnet. Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag blir beskrevet med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre beskrives og begrunnes det kvalitative forskningsintervju. Hvordan datainnsamlingen ble gjort og hvordan dataene ble bearbeidet og tolket forklares i dette kapitlet. Studiens troverdighet vurderes og mulige feilkilder blir presentert.

Kapittel 4:

I kapittel fire blir studiens funn presentert og drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Funnene og drøftingen blir presentert samtidig for en ryddig og oversiktlig fremstilling

Kapittel 5:

I kapittel fem presenteres studiens konklusjon, med utgangspunkt i funn og drøfting fra kapittel fire. Her gis det også forslag til videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag, som har sitt utgangspunkt i studiens problemstilling: ”Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori”. Teorigrunnlaget i studien omhandler blant annet teori om aggresjon og mobbing. Det vises også til tidligere undersøkelser knyttet til mobbing i barnehagen. Videre blir fokuset rettet mot voksenrollen i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Dette med utgangspunkt i sosial læringsteori, oppdragerstiler og sosial kompetanse. Kapittelet innledes med en kort historisk oppsummering fra mobbebegrepets opphav til nasjonale tiltak, lover og føringer på området.

2.1 Mobbing – et kort historisk tilbakeblikk

Mobbing som begrep kommer fra den engelske ordstammen ”mob” (Olweus, 1992). ”Mob” viser til en større gruppe personer som er tilknyttet hverandre gjennom et felles mål eller en aktivitet (Pettersen, 1997). Begrepet mobbing ble først tatt i bruk av kirurgen Peter-Paul Heinemann i 1969 (Rørnes, 2007). Fra sitt kontorvindu observerte han at noen elever ble systematisk plaget i skolegården, han kalte denne atferden for mobbing (Sandsleth, 2007). Ifølge Olweus (1992) åpnet Heinemann øynene for å se og begynne å forstå hva fenomenet mobbing dreier seg om.

Mobbing blant både barn og voksne har sannsynligvis eksistert til alle tider, men det var først på 1970-tallet at fenomenet ble systematisk undersøkt, med Skandinavia i spissen (Pettersen, 1997). På slutten av 1982 skrev pressen om tre gutter i alderen 10-14 år som hadde begått selvmord, sannsynligvis på grunn av alvorlig mobbing (Olweus, 1992). Dette førte til store reaksjoner og diskusjoner i massemedia. Det daværende Kirke- og undervisningsdepartementet satte i gang en landsomfattende aksjon mot mobbing i norske grunnskoler (Olweus, 1992). Forskere som har vært svært viktige for temaet mobbing, er Dan Olweus ved Universitet i Bergen og Erling Roland ved Universitet i Stavanger. Norge og Sverige regnes fremdeles som foregangsland i forhold til temaet mobbing i skolen (Sandsleth, 2007).

2.2 Manifest mot mobbing

I nyere tid har *Manifest mot mobbing* vært et viktig nasjonalt tiltak i arbeidet mot mobbing. Etter initiativ fra barneombudet (med utgangspunkt i barnets stemme) opprettes Manifest mot mobbing av regjeringen i 2002. At den politiske toppledelsen og daværende statsminister Kjell Magne Bondevik valgte og sette mobbing på dagsorden i et ”dokument”, skapte stor oppmerksomhet (Rørnes, 2007). Forutenom daværende regjering, var manifestpartene Barneombudet, Foreldreutvalget for grunnskolen og Kommunens Sentralforbund (Sandsleth, 2007) Ved å skrive under på manifestet, forpliktet partene seg til å arbeide mot nulltoleranse i forhold til mobbing og det kollektive ansvaret mot mobbing ble manifestert (Rørnes, 2007). Manifest mot mobbing var først og fremst knyttet til situasjonen i skolen, men etter hvert fikk også Barne- og familiedepartementet en større rolle i arbeidet mot mobbing. I *Manifest mot mobbing. Tiltaksplan 2004* fikk Barne- og familiedepartementet oppgaven å sende ut materiell til barnehager. I samarbeid med Barneombudet ble heftet *Mobbing i barnehagen* trykt og sendt ut til alle barnehager i landet. Her kommer det frem en klargjøring av mobbebegrepet, og det stadfestes at mobbing forekommer i barnehager. Sosial kompetanse og en aktiv og tydelig voksenrolle vektlegges som viktige ressurser i arbeidet mot mobbing i barnehagen (Midtsand, Monstad & Søbstad, 2004).

”Stafettpinnen” har siden den gang blitt videreført. Jens Stoltenberg, som nåværende statsminister, har også skrevet under på Manifest mot mobbing i perioden 2009-2010 (Manifest mot mobbing, 2009-2010) og fra 2011-2014 (Manifest mot mobbing, 2011-2014). Det heter at manifestet vil følge opp arbeidet fra de første manifestperiodene, og jobbe for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing (Manifest mot mobbing, 2011-2014).

2.3 Barnehageloven og Rammeplan for barnehager

Lov om barnehager (Barnehageloven) legger lovpålagte føringer for arbeidet i barnehagen. Hva sier barnehageloven om mobbing?

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for

fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven § 1 Formål, 3. ledd).

Videre heter det at: ”Barnehagen skal formidle verdier og kultur ... og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap” (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 4. ledd). Selv om mobbing ikke eksplisitt blir nevnt i barnehageloven, sier den at vi skal motarbeide alle former for diskriminering. Barnehagen skal videre være et trygt sted og bidra til blant annet trivsel, fellesskap og vennskap. Dette sier oss noe om oppgaven til de ansatte i barnehagen. Videre heter det at barnehagen skal formidle verdier, hvor det blant annet nevnes respekt, nestekjærlighet og tilgivelse (Barnehageloven § 1). Barnehagen skal bidra til glede og mestring i et sosialt fellesskap, noe som indirekte vil si et fellesskap hvor alle barna blir inkludert. På denne måten kan vi se at barnehageloven legger føringer for barnehagen som representere en kontrast til handlinger som begynnende mobbeatferd.

I ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (2011) heter det ”Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvisning, mobbing og vold (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 23). Her brukes begrepet mobbing, og det viser til ansvaret som ligger hos de ansatte i barnehagen. Videre påpekes det at ”Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati” (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 18). Rammeplanen (2011) sier at det er de ansattes oppgave å forebygge og motarbeide mobbing i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for vennskap og at det ikke skal være rom for noen former for diskriminering eller krenkende ord og handlinger. De voksne i barnehagen må være observante i forhold til barns handlinger, og være tydelige og ansvarsfulle. Sosial kompetanse trekkes frem som vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som mobbing og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det påpekes at ”Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 35). Videre sies det at ”Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 35). Støttende og anerkjennende relasjoner trekkes frem som et viktig grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. På denne måten blir et aktivt og tydelig personale nødvendig for å skape et inkluderende og varmt miljø (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.4 Definisjon av mobbing

Gradvis har det vokst frem en internasjonal forståelse for hvordan mobbing bør defineres. Definisjonen som brukes er nokså samstemte, med nesten identiske elementer (E. Roland, 2007). De ulike definisjonene er preget av at man først studerte mobbing på skolearenaen, og inneholder følgende komponenter: det er negative handlinger som må skje flere ganger og over tid, det kan være en eller flere personer som utfører handlingene og det må være en viss ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Olweus, 1992; E. Roland, 2007). Som en av de ledende forskerne innenfor mobbing har Olweus (1992) følgende definisjon: ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer” (Olweus, 1992 s. 17). Negative handlinger forklares som når noen med hensikt påfører, eller forsøker å påføre en annen person skade eller ubehag (Olweus 1992). Olweus (1992) trekker også frem asymmetrisk styrkeforhold og sier ”For å kunne snakke om mobbing, må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet ...” (Olweus, 1992 s. 18).

I 2004 ga Barne- og familiedepartementet ut heftet ”Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som arbeider i barnehagen”. Her blir mobbing blant barnehagebarn definert som følger:

Mobbing i barnehagen dreier seg om at noen barn plages og fornedres systematisk. Midlene som brukes kan være slag og språk, ignorering, utestenging og erting. Men disse maktmidlene benyttes ikke tilfeldig og de rammer ikke tilfeldig. De brukes systematisk over tid og rammer gjerne et enkelt barn på avdelingen (Barne- og familiedepartementet, 2004 s. 5).

Videre påpekes det at det ikke er mobbing dersom det er snakk om vilkårlig erting, konflikter eller enkelttilfeller av utestenging eller slåssing. Det er heller ikke mobbing når barn plutselig blir sinte på hverandre eller tar leker fra hverandre. Det understrekes at mobbing i barnehagen er noe langt mer alvorlig (Barne- og familiedepartementet, 2004). Barn og unge som mobber skiller seg ut fra andre når det gjelder personlighetstrekk, og det er aggressivitet som virker å være den viktigste årsaken til å plage andre (Berkowitz, 1993). Også Pettersen (1997) trekker frem dette og påpeker at barn som plager og ertter andre, ofte har et noe avvikende forhold til aggresjon og aggressiv atferd. Barn som mobber har også ofte et mer positivt syn på vold og voldsbruk, sammenlignet med gjennomsnittsbarnet. De er også ofte aggressive mot venner og voksne (Pettersen, 1997).

Om mobbing er betegnelsen på de negative handlingene som skjer i barnehagen er en pågående diskusjon i fagmiljøer. Da de fleste definisjonene mot mobbing (Olweus 1992, E. Roland, 1997) hovedsakelig er rettet mot skolen, benyttes termen ”begynnende mobbeatferd” når jeg refererer til mobbing i barnehagen. Med begynnende mobbeatferd menes en vedvarende tendens hos små barn til å bruke aggressive strategier i sosialt samspill med jevnaldrene (Flack, 2013). Som Barne- og familiedepartementet (2004) var inne på, kan handlingene komme til uttrykk gjennom slag og spark, ignorering, utestenging og erting. Barn i barnehagen befinner seg i en utviklingsperiode, og dersom mobbingen ikke stanses kan barnet slite med negative væremåter lenge etter at de har forlatt barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2004). Begrepet mobbing blir imidlertid benyttet når det vises til faglitteratur. Det vil senere i oppgaven vises til flere undersøkelser som bekrefter at mobbing skjer i barnehagen, og det vises til hvilke handlinger som kan komme til uttrykk.

2.5 Aggresjon

Felles for mobbedefinisjonene er at mobbing beskrives som negative eller aggressive handlinger (Olweus, 1992; E. Roland, 2007; Smith, 2005). Det blir derfor relevant å klargjøre hva som ligger i begrepet aggresjon.

2.5.1 Definisjon av aggresjon

P. Roland (2011) påpeker at det kan være vanskelig å gi en klar og tydelig definisjon av begrepet aggresjon. Flere forskere definerer aggresjon på ulike måter, men det som er felles for disse er intensjonsdimensjonen (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2007; Berkowitz, 1993).

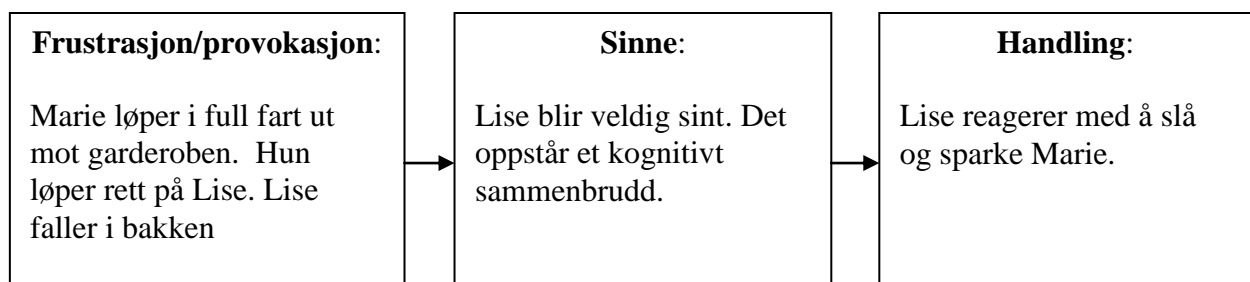
Berkowitz (1993) skiller mellom vanlig sinne og aggresjon. Sinne er en følelse som kan utløse handlinger, men handlingen har nødvendigvis ikke et mål eller intensjon. Aggresjon er derimot en handling som har til hensikt å såre eller skade noen. Berkowitz (1993) definerer aggresjon på følgende måte: ”Aggression is any form of behavior that is intended to injure someone physically or psychologically” (Berkowitz, 1993 s. 3). Man ser her at aggresjon er all atferd som har til hensikt å skade noen fysisk eller psykisk.

2.6 Mobbing og aggresjon

Aggresjon kan videre deles inn i to ulike subtyper og forskere betegner disse på ulike måter. Dodge (1991), samt Vitaro og Brendgen (2005) bruker begrepene ”reactive aggression” og ”proactive aggression”. I det videre vil disse begrepene benyttes når de to typene for aggresjon skal forklares. En viktig grunn til å skille mellom disse to formene for aggresjon, er at de predikerer tendensen til mobbing på ulik måte (E. Roland, 2007). I neste kapittel eksemplifiseres reaktiv og proaktiv aggresjon ved hjelp av små caser med utgangspunkt i teori. Casene er fiktivt konstruert av oppgaveforfatter ved hjelp av figurer. Det står Hobberstad, B bak disse figurene.

2.6.1 Reaktiv aggresjon

Ifølge Dodge (1991) er reaktiv aggresjon en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjon eller provokasjon. Reaktiv aggresjon oppstår derfor som en reaksjon på enten reell eller oppfattet provokasjon, frustrasjon eller trusler og etterfølges av emosjonen sinne. Hovedmålet for barn med reaktiv aggresjon er å reagere på sinne - frustrasjon stimulusen og skade ”gjerningsmannen” som er opphavet til provokasjon eller trusler (Vitaro & Brendgen, 2005). Dodge (1991) kaller denne formen for aggresjon for ”hot-blooded”, dette fordi en reagerer spontant og impulsivt på kilden til provokasjon eller trusler. Når det oppstår følelser som sinne og raseri reduseres evnen til å tenke klart, og i mindre eller større grad oppstår det et kognitivt sammenbrudd. I denne sammenheng har derfor barn med reaktiv aggresjon en tendens til å feiltolke, og kan tolke et uhell som en sabotasje eller rett og slett ond vilje (E. Roland, 2007; P. Roland, 2011). Oppsummert kan man si at det dreier seg om en reell eller opplevd frustrasjon eller provokasjon som videre utløser et sterkt sinne som videre fører til handling. Knyttet til barnehagebarn med utgangspunkt i overnevnt teori kan dette (noe forenklet) eksemplifiseres slik:

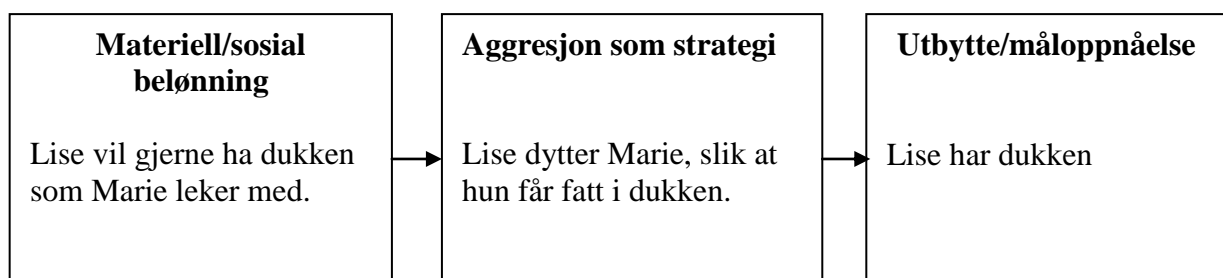


Figur 1– Reaktiv aggresjon med utgangspunkt i overnevnt teori fra Dodge (1991), Vitaro & Brendgen (2005), E. Roland (2007) og P. Roland (2011). (Hobberstad, B).

I dette eksempelet ser vi at Lise tolker dette som om Marie gjorde det med vilje. Hun retter derfor aggresjonen mot personen som utførte handlingen. Reaktiv aggresjon er derfor en veldig synlig form for aggresjon, både for voksne og for andre barn. Barn med reaktiv aggresjonsproblematikk vil være sårbare for avvisning og mobbing. Når barn opplever avvisning kan dette skape nye frustrasjoner. Dette fordi behovet for vennskap og nærhet ikke blir tilfredstilt. På denne måten kan barn med reaktiv aggresjon havne i en ond sirkel, hvor aggresjon skaper avvisning som igjen fører til ny frustrasjon (P. Roland, 2011). Barn med reaktiv aggresjon knyttes til lav sosial preferanse i førskolealder og i senere alder (Price & Dodge, 1989).

2.6.2 Proaktiv aggresjon

Dodge (1991) forklarer proaktiv aggresjon som en stabil tendens til å bruke aggresjon for å oppnå materielle eller sosiale belønninger. Materielle eller sosiale belønninger blir derfor motivasjonen for handlingene, mens aggresjon benyttes som et instrument for å oppnå et utbytte. Proaktiv aggresjon blir derfor ofte kalt for instrumentell aggresjon (Berkowitz, 1993; E. Roland, 2007). Dodge (1991) betegner denne formen for aggresjon som ”cold-blooded”. I dette ligger det at proaktiv aggresjon kan beskrives som relativt planlagt atferd (P. Roland, 2011). Proaktiv aggresjon kan (noe forenklet) eksemplifiseres slik:



Figur 2– Proaktiv aggresjon med utgangspunkt i overnevnt teori fra Berkowitz (1993), Dodge, (1991) E. Roland (2007) og P. Roland (2011). (Hobberstad, B).

Proaktiv aggresjon er i prinsippet frigjort fra sinne (E. Roland, 2007). I eksempelet ovenfor er det ikke sikkert at Lise er sint, men hun bruker aggresjon som en strategi for å oppnå et utbytte (dukken). Det å oppnå makt gjennom aggresjon er en viktig belønning for proaktivt aggressive barn, og se offerets avmakt gir en følelsesmessig belønning. Tilhørighet er en sosial belønning som stimuleres når flere barn sammen utøver aggressivitet. Fellesskapet ser ut til og blir styrket gjennom et felles angrep mot et offer. Disse såkalte belønningene blir som sagt drivkraften for å gjenta handlingene, barnet erfarer at handlingene lønner seg og gir en stimulerende effekt (Berkowitz, 1993; E. Roland, 2007). I eksempelet med Lise og Marie, kan Lise få stimulert følelsen av å ha makt over Marie, hun ser også at å bruke aggresjon som strategi lønner seg, og kan derfor gjenta denne atferden i fremtiden.

2.6.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i førskolealder

Barn i barnehagen befinner seg i en utviklingsperiode, hvor blant annet barnets kontroll over følelser og atferd blir etablert. Alle barn kan derfor vise vanskelig atferd av og til (Drugli, 2008). Ifølge Tremblay & Nagin (2005) toppe den fysiske aggresjonen seg i løpet av barnets andre og tredje leveår. Barn i skolealder er for eksempel langt sjeldnere i fysiske konflikter, enn barn i barnehagen. Noen barn viser imidlertid vedvarende aggresjon og en skal være på vakt dersom barnets atferd fører til vansker i forhold til jevnaldrene, familie eller i barnehagen/skolen (Drugli, 2008).

Ifølge Vitaro & Brendgen (2005) er det få studier som har undersøkt utviklingsforløpet ved reaktiv- og proaktiv aggresjon. Det kan imidlertid virke som om reaktiv aggresjon starter ved tidligere alder, enn proaktiv aggresjon (Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit, 1997). Da proaktiv aggressivitet beskrives som en relativt planlagt atferd, krever dette en bevissthet fra barnets side. Knyttet til mobbing er proaktiv aggresjon den typen aggresjon som i sterkast grad predikerer mobbing av andre (E. Roland & Idsøe, 2001). I denne sammenheng stiller Alsaker (1997) følgende spørsmål; kan vi tro at barn i barnehagen systematisk kan plage, erte og trakassere andre barn? Med utgangspunkt i Olweus (1992) innebærer mobbing en intensjon om å skade. Dette gjelder imidlertid ikke bare for mobbing, men er et kjennetegn ved all aggressiv atferd. Alsaker (1997) sier at det er ingen tvil om at barn i barnehagen kan være aggressive, men det betyr ikke at de trenger å være klar over konsekvensene av handlingene. Barn i barnehagen kan se den umiddelbare effekten av sin atferd, for eksempel ved at et annet barn begynner å gråte, men kan ikke forestille seg effekten i et mer langsiktig perspektiv

(Alsaker, 1997) Videre sier Olweus (1992) at det må være en ubalanse i styrkeforholdet. At offeret er svakere og ikke klarer å forsvare seg trenger nødvendigvis ikke være et bevisst valg fra mobberens side, men det bidrar til at de aggressive handlingene blir vellykket for mobberen. Barn trenger på denne måten ikke være ”ondskapsfulle” for at vi kan si at de mobber andre. De trenger bare å ha lært at atferden lønner seg (Alsaker, 1997). Videre kommer det frem av Olweus (1992) definisjon at mobbing handler om en viss systematikk. Handlingene må være gjentatte over en viss tid og rette seg mot en bestemt person (Olweus, 1992). Systematikk på atferdsnivå mener Alsaker (1997) dreier seg om gjentakelse av et visst scenario. For eksempel et scenario hvor ett eller flere barn plager et annet barn. Betingelsen for at dette scenarioet skal gjenta seg, og dermed bli et mobbescenario, er at det lønner seg for den som tar initiativ til mobbingen. Altså at den som blir mobbet fortsetter å reagere som forventet og at de voksne og de andre barna fortsetter å tillate, unngår å hindre og på denne måten forsterker dette scenarioet (Alsaker, 1997). Alsaker (1997) sier med dette utgangspunktet at systematikk ikke nødvendigvis innebærer planlegging eller beregning. På denne måten hevder han at vi uten problem kan snakke om systematisk mobbeatferd hos førskolebarn.

2.7 Mobbing i barnehagen

Undersøkelser viser at andelen elever som blir mobbet synker med høyere klassetrinn. Det er altså de yngre og svakere elevene som er mest utsatt (Olweus, 1992). Mange av oss kan ha vanskelig for å tro at mobbing skjer i barnehagen. Kan barn helt ned i tre-fire år systematisk erte, plage og trakassere andre barn? Dersom vi ser på tendensen som er avdekket i barneskolen, burde dette være alarmerende for ansatte i barnehagen (Pettersen, 1997). Det ville vært underlig dersom mobbing var noe som plutselig oppstod når barna begynte på skolen (Barne- og familiedepartementet, 2004).

Sammenlignet med skolen, har det vært lite forskning på mobbing i barnehagen. Den første undersøkelsen av mobbing i barnehagen, trolig også den første undersøkelsen internasjonalt, ble gjennomført i Bergen i 1991 av Francoise D. Alsaker. 120 barn deltok i denne undersøkelsen, 65 jenter og 55 gutter. Barna var i alderen 5 ½ - 7 ½ år, og var fordelt i ti barnehager. Det ble benyttet barneintervju og førskolelæren og en assistent per gruppe fikk utdelt et spørreskjema om hvert enkelt barns atferd. Også foreldre ble bedt om gi opplysninger om familien og om barnets trivsel. Med bakgrunn i undersøkelsen kom de frem til at 10 % av

barna kunne være mobbeofre, og 16,8 % kunne være mobbere. Resultatene fra undersøkelsen er likevel litt problematiske da de bare kunne analysere svarene angående fysisk aggresjon. Videre kan en stille seg spørsmålet om man kan stole på svarene fra barna eller om man heller burde stole på svarene fra de voksne. Tallene fra undersøkelsen bør derfor ikke tas for nøyaktig. Det viktigste er at de fant at det foregår aggressive handlinger i barnehagen som kan ses på som mobbing (Alsaker, 1997).

Alsaker gjennomførte også undersøkelser i Sveits i 1996. I denne forbindelse ble 20 førskolelærere intervjuet. Her kom det klart frem at aggressiv atferd forekom, og bare to førskolelærere oppga at det ikke foregikk aggressive handlinger i deres gruppe. I 14 grupper mente førskolelærerne at fysisk aggresjon var den hyppigste formen. Her ble det nevnt handlinger om barn som slo, sparket, bet, klorte og lignede. 7 grupper rapporterte mest verbal aggresjon. Mens 4 førskolelærere fortalte om indirekte former for aggresjon, som utestegning og ignorering. Førskolelærere beskrev barn som ble mobbet i barnehagen som følgende: lav selvtillitt, gråter lett, engstelige, skye og beskjedne og kan ikke forsvare seg selv, hverken fysisk eller verbalt (Alsaker, 1997). Dette samsvarer med Olweus (1992) beskrivelse av mobbeofre i skolen. Etter at førskolelærerne hadde svart på generelle spørsmål om aggresjon, ble de presentert for mobbedefinisjonen. Her oppga 18 av de 20 førskolelærerne at de hadde observert slik atferd (Alsaker, 1997). Førskolelærerne ble i denne undersøkelsen også spurt om hva som gjøres når mobbing oppdages. Svarene var meget varierte, som viste stor usikkerhet. De aller fleste mente imidlertid at man skulle snakke med barna. Førskolelærerne ble også spurt om mobbing eller generell aggresjon var et tema i deres utdanning. Omtrent halvparten av førskolelærerne oppga at de ikke hadde hørt om aggresjon i studietiden, og var dermed ikke utdannet til å omgås aggressiv atferd. 18 av 20 førskolelærer mente at mobbing burde tematiseres, hos enkelte var dette imidlertid avhengig av problemets omfang (Alsaker, 1997).

Data om mobbing ble også samlet inn i forbindelse med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten*, som ble gjennomført i 2002 og 2003. I denne undersøkelsen ble det blant annet benyttet barneintervju. Her oppga 35 % at andre barn slår, lugger, dytter og lignede. 14 % oppga at andre barn ødelegger ting, tegninger eller tar fra eller gjemmer ting. 25 % svarte at andre ertet, og opplevde å bli ledd av og kalt dumme ting. 16 % svarte at de ble utestengt fra lek (Midtsand et al., 2004). I Pettersens bok "Mobbing i barnehagen" (1997) finner vi tall fra undersøkelser som er på samme nivå som denne undersøkelsen. Videre ble de

ansatte spurt om de hadde opplevd at barn plager andre barn i barnehagen. Her svarte 4 % nei, mens hele 96 % svarte ja (Midtsand et al., 2004). I samme undersøkelse ble de ansatte spurt om hvilke tiltak som ble iverksatt mot mobbing i barnehagen. Her kom det frem at de viktigste tiltakene var å observere mye og stoppe uheldig atferd med en gang. Mange oppga at de snakket med barna, jobbet med empati og det å være en tydelig voksen. Flere nevnte at de tok kontakt med foreldre og jobbet med konkrete tiltak som sosial kompetanse (Midtsand et al., 2004).

Ved å se på tidligere forskning på mobbing i barnehagen, blir det klart at mobbing forekommer. Viktighet i forhold til kunnskap om mobbing og hvordan man håndterer begynnende mobbeatferd blir på denne måten synlig.

2.8 Håndtering av begynnende mobbeatferd

Selv for den beste pedagogen vil det være vanskelig å forhindre at det oppstår begynnende mobbeatferd blant barn. Pedagoger bør imidlertid vite hvordan man skal håndtere dette på en god måte, og dermed motvirke slik atferd (Barne- og familiedepartementet, 2004). Barne- og familiedepartementet (2004) trekker frem viktigheten av aktive og tydelige voksne i møte med mobbing i barnehagen. Videre vektlegges sosial kompetanse, gode relasjoner, observering av samspill samt et godt foreldresamarbeid (Barne- og familiedepartementet, 2004). I denne oppgaven skal jeg ta for meg hvordan begynnende mobbeatferd håndteres i praksis, og vil derfor konsentrere meg om hva de ansatte i barnehagen kan gjøre mot mobbing.

2.8.1 Voksenrollen i barnehagen

Barnehage og skole er viktige sosiale arenaer ved siden av hjemmet, fordi barnet tilbringer mer våken tid her, enn de gjør hjemme. Foreldre har ansvaret for barnets oppdragelse, men barnehage og skole bidrar også i denne prosessen i kraft av den tiden barnet befinner seg der (Webster-Stratton, 2005). Midtsand et al. (2004) trekker frem betydningen av aktive og tydelige voksne i møte med begynnende mobbeatferd i barnehagen. Olweus (1992) sier at å unnlate å arbeide aktivt mot mobbing i skolen innebærer en stille godkjenning. Dette utsagnet kan også overføres i barnehagesammenheng. Hva lærer barna dersom de voksne ikke griper

inn i når begynnende mobbeatferd oppstår? Passivitet er svært uheldig. Det kan blant annet føre til at det oppstår upersonlige og ekskluderende miljøer. I et slikt miljø kan mobbing lett oppstå (Barne- og familiedepartementet, 2004). Barn trenger innsiktsfulle voksne som kan balansere mellom å ta hensyn til det kollektive samt imøtekomme det enkelte barns behov. De voksne må være demokratiske og tydelige ledere, slik at aggressive krefter ikke får fritt spillerom i barnegruppen (Midtsand et al., 2004). Hverdagslivet og det sosiale samspillet i barnehagen må bevisstgjøres, vurderes og eventuelt endres for å fremme barns sosiale kompetanse og for å forhindre og stoppe begynnende mobbeatferd. Det blir de voksnes ansvar i barnehagen å oppdage og gripe i negative samspill (Barne- og familiedepartementet, 2004).

Forskning har i de siste årene pekt på at relasjonene barn danner til andre voksne (utenom foreldre) og jevnaldrene er av betydning for barns tilpasning og utvikling (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1997; Pianta, 1999). Kvello (2010) sier at barn med trygge tilknytningsrelasjoner er mer utforskende, fleksible og tillitsfulle når det kommer til lek og samhandling med andre barn og voksne. Tilknytning kan forklares som et kjennetegn ved relasjonen mellom barnet og andre viktige personer i barnets omgivelser. Det finnes to hovedkategorier for tilknytningskvalitet: trygg og utrygg. Fysisk og følelsesmessig omsorg overfor barnet er med på å bestemme kvaliteten på tilknytningsrelasjonen (Kvello, 2010).

Det finnes mange faktorer i barnehagen som kan påvirke utviklingen hos barn, men kvaliteten på relasjonene trekkes frem som å være av størst betydning (Kvello, 2010). Forskningen sier oss at de voksne i barnehagen er viktige for barns sosiale og følelsesmessige utvikling, og senere tilpasning i skolen (Kvello, 2010). For eksempel fant Howes, Hamilton og Matheson (1994) i sin undersøkelse sammenheng mellom trygge og positive relasjoner til førskolelærer og kompleks jevnalder lek. Videre fant de blant annet en negativ sammenheng mellom trygge og positive relasjoner til førskolelærer og fiendtlig aggresjon. Voksne som kombinerer kontroll med en varm og støttende relasjon, vil kunne oppnå en positiv innflytelse på barn, også de som har atferdsproblemer (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). Lek og gode relasjoner mellom barn i barnehagen kan fungere som beskyttelse mot mobbing, og barn som har venner er mindre utsatt for mobbing (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002 i Midtsand et al., 2004). På denne måten blir de voksne i barnehagen viktige støttespillere i barns etablering og opprettholdelse av vennskap (Midtsand et al., 2004). I en studie utført av Bandura, Ross & Ross (1961) fremkom det at barns atferd blir påvirket gjennom å observere andre. Voksne og jevnaldrene kan fungere som modeller som barn videre imiterer (Ogden, 2001).

Hamre & Piantas (2001) resultater fra sin undersøkelse tyder på at barn med betydelige atferdsproblemer som utviklet relasjoner med førskolelærer preget av lite negativitet, sannsynligvis ville unngå fremtidige atferdsmessige vansker. Motsatt er det en sammenheng mellom å ha en negativ relasjon til voksne i barnehagen og negativ skoletilpasning, atferdsvansker og faglige vansker de første skoleårene. Hamre og Pianta (2001) fant videre at førskolelærer – barn relasjonen er en viktig indikator for tidlig sosial tilpasning og predikerer senere atferdsmessige utfall. Forskning viser at det er en sammenheng mellom barns sosiale atferd og mobbing i barnehagen (Perren & Alsaker, 2005). Sammenlignet med ikke-involverte barn var mobbeofre blant annet mer tilbaketrukne, mindre samarbeidsvillige, mindre sosiale og hadde ofte ingen lekekamerater. Mobbere var blant annet mer aggressive og mindre prososiale, enn sine jevnaldrende (Perren & Alsaker, 2005). Sosial kompetanse, prososial atferd og et godt inkluderingsmiljø har vist seg å ha en sammenheng med lav forekomst av problematferd, gode faglige resultater og gode muligheter for å lykkes i skolesystemet (Nordahl, Mausestaden & Kostøl, 2009; Nordahl & Sunnevig, 2008). Kvello (2010) sier at risikoutsatte barn (for eksempel barn som har atferdsvansker) som etablerer en trygg relasjon til en voksen i barnehagen, kan utvikle nye sosiale ferdigheter, få nære relasjoner og på denne måten bedre sin sosiale kompetanse. Pianta (1999) påpeker noe av det samme når han sier at gode relasjoner til en voksen spiller en viktig rolle for utvikling av sosiale ferdigheter, empati, toleranse og jevnalderrelasjoner. Drugli (2008) sier også at pedagog - barn relasjonen kan fungere som en beskyttelsesfaktor i forhold til barnets videre utvikling.

Gjennom å se på tidligere forskning, blir det klart at voksenrollen i barnehagen har betydning for barns læring og utvikling. I det videre blir fokuset rettet mot voksenrollen med utgangspunkt i sosial læringsteori, oppdragerstiler og sosial kompetanse.

2.8.2 Sosial læringsteori

Flere teorier kan anvendes når man søker etter å forstå barns læring og utvikling. Nedenfor presenteres sosial læringsteori som et av utgangspunktene for drøfting av funn i denne studien.

Sosial læringsteori fokuserer på at læring skjer i mellommenneskelige situasjoner (for eksempel mellom førskolelærer og barn). Sosial læringsteori bygger på atferdspsykologiske

læringsteorier om ”betinging” og ”observasjonslæring”, og legger liten vekt på biologiske faktorer. Individet blir på denne måten et produkt av sin læringshistorie og av de omgivelser det har vokst opp i. På denne måten tar man her utgangspunkt i at læreprosessen aldri tar slutt og at det alltid vil være mulig å forandre og utvikle seg dersom betingelsene legger til rette for det (Svartdal, 2000). Sosial læringsteori forklarer menneskelig atferd som et kontinuerlig gjensidig samspill mellom kognitive, atferdsmessige og miljømessige faktorer (Bandura, 1977). Teorien kan videre bli sett på som en overgang mellom behaviorisme og kognitive læringsteorier. Innenfor den sosiale læringsteorien er Albert Bandura et kjent navn. Han mente, til motsetning av behaviorismen, at læring ofte skjer uten belønning eller forsterkning. Selv om forsterkning kan ha betydning for frekvensen av fremtidig atferd, hvordan kan man for eksempel forklare opprinnelsen av ny atferd? Bandura brukte følgende hypoteser for å løse dette dilemmaet: ”Læring gjennom imitasjon (imitational learning)” og ”modelllæring (modelling)”. Læring gjennom imitasjon er når spesifikk atferd blir kopiert, mens modelllæring er når personer blir kopiert. Gjennom observering av andres atferd (inkludert deres uttrykk av holdninger, deres tolkninger av hendelser og deres aktiviteter) lærer individet nye tenkemåter, handlinger og følelser (Garbarino, 1985).

Bandura et al. (1961) illustrerte kjernen i sosial læringsteori gjennom sitt kjente eksperiment kalt ”The Bobo doll eksperiment”. Eksperimentet inkluderte barn i alderen 37 til 69 måneder, altså barn fra ca 3 år til nesten 6 år. 36 gutter og 36 jenter deltok i eksperimentet. To voksne, en mann og en dame fungerte som modeller. Det var totalt 8 eksperimentgrupper, med 6 barn i hver gruppe. I tillegg bestod eksperimentet av en kontrollgruppe med 24 barn. Halvparten av eksperimentgruppene ble eksponert for en aggressiv modell og den andre halvparten for en ikke-aggressiv modell. Gruppene ble også videre delt inn jente- og guttegrupper, hvor halvparten observerte en modell av samme kjønn, mens resten observerte en modell av motsatt kjønn. I den eksperimentgruppen hvor barna observerte en aggressiv modell, så de den voksne utøve aggressiv atferd mot en såkalt Bobo dukke. Modellen slo dukken, satt på den, sparket den og uttrykte seg i tillegg språklig med utsagn som ”spark ham” og ”slå han ned”. Den andre eksperimentgruppen observerte en ikke-aggressiv modell som lekte med leker som også befant seg i rommet, og som ignorerte Bobo dukken. Deretter ble barna plassert i et rom uten modellen, for å se om de imiterte atferden som de hadde vært vitne til. Barna som observerte en aggressiv modell, reproduiserte en god del av den fysiske og verbale aggresjonen de selv hadde vært vitne til. Mens barna som observerte en ikke-aggressiv modell, sjeldent viste aggressiv atferd. Det kom også frem at modellens egenskaper påvirker

imitasjon av atferd. For eksempel ble gutter som observerte en mannlig aggressiv modell mer påvirket, enn gutter som observerte en kvinnelig aggressiv modell (Bandura et al., 1961).

Bandura viste på denne måten hvordan det å observere andre influerer egen atferd.

En viktig funksjon ved modellering er altså å overføre informasjon til observatører, som i sin tur kan føre til nye handlingsmønstre (Bandura, 1977). I følge Bandura (1977) kan denne informasjonen formidles gjennom fysisk demonstrasjon, billedlig fremstilling eller gjennom verbale beskrivelser. Mye av den sosiale læringen skjer gjennom direkte observasjon av andres atferd. Gjennom billedlig fremstilling kan man formidle store mengder informasjon, som ville vært vanskelig å formidle gjennom verbal eller fysisk demonstrasjon. Ettersom språklige ferdigheter utvikles, blir også verbale beskrivelser en viktig form for modellering. Gjennom verbal modellering kan man formidle og sette ord på en rekke typer atferd, som ville vært upraktisk og tidkrevende å demonstrere fysisk. Bandura sier videre at modelleringsprosessen er den samme uavhengig om atferden formidles gjennom ord, bilder eller fysisk demonstrasjon. Imidlertid, er ikke alltid de ulike formene for modellering like effektive. For eksempel vil et barn med underutviklet verbale ferdigheter dra større nytte av fysiske demonstrasjoner av atferd, enn gjennom verbale beskrivelser (Bandura, 1977).

Gjennom observering av andre formes det en idé om hvordan ny atferd utføres, denne kodede informasjonen fungerer senere som en guide for handling (Bandura, 1977).

Observasjonslæring er videre styrt av fire komponenter som viser samspillet mellom kognitive, atferdsmessige og miljømessige faktorer (Bandura, 1977):

1. "Attentional Processes" (Oppmerksomhetsprosesser). For å lære må man være oppmerksom. Flere faktorer påvirker vår oppmerksomhet, for eksempel individets karakteristikk, aktiviteten som observeres og modellen man observerer. Disse faktorene er med på å avgjøre modelleringens påvirkning.
2. "Retention Processes" (Oppbevaringsprosesser). Man kan ikke påvirkes av observasjon viss man ikke husker det. Denne prosessen handler derfor om hukommelsesprosesser. Den observerte atferden må være representert i minnet i en symbolsk form for å kunne bli påvirket av den.
3. "Motor Reproduction Processes" (Motorisk reproduksjonsprosesser). Den tredje komponenten handler om å selv kunne overføre atferden man har observert. Praktisering av atferden og tilbakemeldinger på den, påvirker reproduksjonen.

4. ”Motivational Processes” (Motivasjonsprosesser). For at observasjonslæringen skal være suksessfull må man være motivert til å imitere atferden. Det er mer sannsynlig at en imiterer atferd som resulterer i noe man verdsetter.

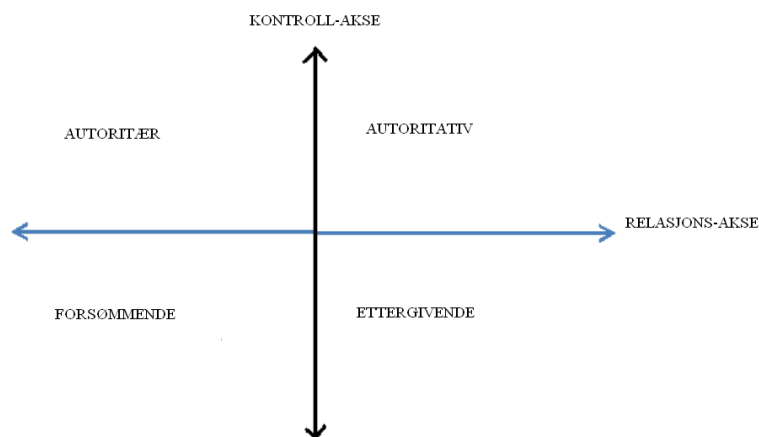
Bandura og hans kollegaer var mest opptatt av den sosiale utviklingen, derav navnet sosial læringsteori (Garbarino, 1985). Modellering blir derfor en sentral faktor for hvordan barn tilegner sosial kompetanse. Voksne og jevnaldrene fungerer som modeller som barnet videre imiterer. Kvaliteten og kjennetegn ved modellene påvirker sannsynligheten for at barnet tar etter. Videre skiller man mellom innlæringsfasen og praktiseringsfasen, når barn har lært seg sosiale ferdigheter, er det først når atferden er funksjonell eller bekreftes at den tas i bruk (Ogden, 2001). Studier viser for eksempel at barn kan tilegne seg fullstendige repertoar av aggressiv atferd via modellering, uten at de bruker dette repertoaret i form av handling (Bandura, 1965; Madsen, 1968). På denne måten trenger ikke læring føre til endring av atferd (Bandura, 1977).

Sosial læringsteori kritiseres imidlertid for å overse betydningen av den sosiale konteksten som en ferdighet som aggressiv atferd læres og opprettholdes i. Det siktes da til laboratoriesituasjonen. Det kan være lettere å få forsøkspersoner til å imitere aggressiv atferd i laboratorier, enn i en naturlig kontekst (Tedechei & Felson, 1994). Også Wolf & Foshee (2003) er kritiske til sosial læringsteori og syntes at teorien er altfor forenklede. De fant i sin undersøkelse at gutter som har vokst opp med vold i familien, ikke utsetter sine partnere for vold oftere enn gutter som ikke har vokst opp under slike forhold. Sosial læringsteori legger i tillegg liten vekt på biologiske faktorer (Svartdal, 2000). Studier viser imidlertid at for eksempel temperament har en innflytelse på barnets atferd. Barn med vanskelig temperament viser for eksempel mer aggressiv atferd, enn barn med lett temperament (Billman & McDevitt, 1980). Og som Bjørkly (2001) påpeker er menneskets aggresjon komplisert og sammensatt og en teori vil derfor ikke gi en fullstendig forståelse.

2.8.3 Oppdragerstiler

For å konkretisere voksenrollen i barnehagen blir det her tatt utgangspunkt i Baumrinds (1991) oppdragerstiler, med hovedvekt på det autoritative perspektivet. Forskning viser at det autoritative perspektivet fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd hos barn (Baumrind 1991; Nordahl et al., 2005; Olweus, 1992).

Det autoritative perspektivet kommer opprinnelig fra Diana Baumrinds (1991) modell. Hun utviklet en modell med utgangspunkt i foreldres oppdragerstiler (P. Roland, 2011). Baumrind (1991) beskriver fire ulike foreldretyper: ”authoritative”, ”authoritarian”, ”permissive” og ”rejecting – neglecting”. P. Roland (2011) benevner disse som: ”autoritativ”, ”autoritær”, ”ettergivende” og ”forsømmende”. Det autoritative perspektivet har senere blitt utviklet og tilpasset til både barnehage og skole (P. Roland & Størksen, 2011). I det autoritative perspektivet benytter pedagogen seg av to akser: kontroll og varme. Varme forstås her som kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne, mens kontroll omhandler i hvilken grad den voksne er tydelig og har forventninger til barna (Nordahl et al., 2005). Modellen nedenfor viser sammenhengen mellom varme og kontroll og de ulike oppdragerstilene. Det autoritative perspektivet befinner seg i det øvre feltet til høyre i modellen.



Figur 3 – Oppdragerstiler (Etter Baumrind, 1991).

En autoritativ voksen fremtrer som en autoritet for barn og unge. En slik voksen har evner til å styre eller ha kontroll med det barn foretar seg. I tillegg vil en slik voksen være i stand til å kunne etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barna, også de som viser ulike former for problematferd (Nordahl et al., 2005). En autoritativ voksen har respekt for barnets selvstendighet og fremmer demokratiske prinsipper (P. Roland & Størksen, 2011). En slik voksen tar også hensyn, viser interesse, lytter og diskuterer sammen med barna (Sommer, 2003). På denne måten ser vi at det dreier seg om en kombinasjon mellom kontrollaksen og relasjonsaksen. Voksne som fremstår på denne måten vil ha store muligheter til å ha en positiv innflytelse på utvikling av barn og unges atferd og kompetanse (Nordahl et al., 2005). Det autoritative perspektivet kan utøves av hver enkelt voksen i barnehagen, eller av hele avdelingen/barnehagen. Dette forutsetter imidlertid at de voksne bruker tid på å snakke

sammen. På denne måten kan de oppnå felles forståelse for situasjoner som kan oppstå i barnehagen og hvordan man håndterer dem. Personalet vil da kunne bli mer konsistente og arbeide etter de samme prinsippene. Dette vil i sin tur skape forutsigbarhet og trygghet for barna. (P. Roland & Størksen, 2011). Med utgangspunkt i overnevnt teori kan det tenkes at en autoritativ voksen kan eksemplifiseres slik: I barnehagen leker Lise og Marie, Lise vil gjerne ha dukken som Marie leker med og prøver å ta den fra henne. En voksen sitter sammen med barna og bekrefter Lises fokus og ønske, ”hadde du lyst på dukken som Marie har?” Deretter forklarer hun til Lise at nå hadde Marie den dukken. Hun foreslår at de kan leke noe sammen med dukken og sørger for en felles enighet mellom barna. Den voksne setter på denne måten grenser for Lise, samtidig som hun lytter og viser interesse for begge barna.

En ettergivende voksen innebærer varme og støttende relasjoner med barn, men en slik voksen har imidlertid liten kontroll. Mangel på kontroll viser seg ofte gjennom liten og inkonsekvent håndhevelse av regler. En ettergivende voksen vil ofte oppleve aggresjon fra barn når han/hun forsøker å håndheve regler. Dersom den voksne da gir etter vil det føre til at kontrollen gradvis blir mindre og aggresjonen øker (Nordahl et al., 2005; Olweus, 1992). Med dette utgangspunktet kan det tenkes at en ettergivende voksen kan fremstilles slik: Mor og Lise er på butikken og handler, Lise finner seg en bamse som hun vil ha. Mor sier nei, og Lise reagerer med å skrike høylytt i butikken. Mor lar Lise få bamsen.

En autoritær voksen er opptatt av å ha kontroll, viser lite varme og har lite nære relasjoner til barna. Den voksne tar liten hensyn til barnas perspektiv og medvirkning. Barn vil på denne måten oppleve den voksne som lite interessert og som det er vanskelig å ta opp problemer med. For å opprettholde kontroll bruker den voksne makt og posisjon på en negativ måte. En slik voksenrolle vil kunne bidra til å øke barns aggresjon og opposisjon, samt være en risikofaktor for utvikling av problematferd (Nordahl et al., 2005; P. Roland & Størksen, 2011). Med utgangspunkt i overnevnt teori kan det tenkes at en autoritær voksen kan eksemplifiseres slik: Marie og Lise har bygget et stort ”hus” ved hjelp av bord, stoler, puter, byggeklosser og teip. De leker høylytt og storkoser seg. Førskolelærer Venke hadde planlagt en formingsaktivitet og syntes dessuten at barna ”bråker” for mye. Hun rydder vekk både tepper og puter og fører barna ut i garderoben. ”Nå kler dere på dere og går ut, jeg vil ikke ha bråk og rot inne i barnehagen!”.

En forsømmende voksen innebærer en kombinasjon mellom liten kontroll og liten relasjon til barnet. En slik voksen vil kunne bidra til en svært uheldig utvikling og forbindes med omsorgssvikt (Nordahl et al., 2005). Baumrind (1991) fant at barn med forsømmende foreldre viste lav selvfølelse og høye nivåer av impulsivitet og aggresjon. Med utgangspunkt i overnevnt teori kan det tenkes at en forsømmende voksen vil kunne fremtre på følgende måte: Mor ligger på sofaen og sover. Hun våkner og hører at hennes to sønner krangler høylytt, det kastes gjenstander og den ene gutter gråter. Mor snur seg og tar puten over hodet.

Innledningsvis ble det nevnt at det autoritative perspektivet bygger på en kombinasjon mellom varme og kontroll. Et viktig prinsipp i denne sammenheng er at jo mer kontroll man må utøve (for eksempel i møte med begynnende mobbeatferd) jo mer må man også jobbe med relasjoner. Å arbeide med relasjonsbygging vil kunne gi læreren/pedagogen et gunstigere utgangspunkt i møte med for eksempel grensesetting. Gjennom relasjonsbygging kan det oppstå en form for tillitt, som er en viktig dimensjon i den gode relasjonen mellom barn og voksen (P. Roland, 2011). E. Roland (1999) fant at det var en negativ sammenheng mellom mobbing og autoritativ klasseledelse. Og som tidligere nevnt benyttes også det autoritative perspektivet i barnehager. En autoritativ voksen setter tydelige standarder slik at barna på denne måten vet at slik atferd ikke aksepteres. En autoritativ voksen forventer positiv sosial atferd og har omsorg og kontroll for barnas atferd (E. Roland, 2007). En kombinasjon mellom krav og støtte reduserer i tillegg proaktiv aggresjon (E. Roland, 1999) som man vet har en sammenheng med mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001).

Sommer (2003) mener imidlertid at Baumrinds modell kan virke som rendyrkede måter å møte barn på. Modellen har fått noe kritikk for å være for generell og kontekstfri, og at man ikke til enhver tid følger en type for oppdragelsesstil. Dette kan man si fordi handlinger ofte er situasjonsbetenget og preger derfor valget av strategi. En kan altså variere mellom flere oppdragerstiler i løpet av en dag (Smetana, 1994 i Sommer, 2003).

2.8.3.1 Relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen

Ovenfor ble det klart at relasjonsbygging er et viktig prinsipp innenfor det autoritative perspektivet (P. Roland, 2011). I kapittelet "Voksenrollen i barnehagen" fremkom det også at relasjonen mellom barn og voksen spiller en viktig rolle for barns sosiale utvikling, vennskap og atferdsmessige utfall (Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 1994; Kvello, 2010). Av den

grunn blir det sentralt å vurdere hva en god relasjon innebærer og hvordan gode relasjoner kan utvikles.

Nordahl et al. (2005) sier at kjernen i en god relasjon dreier seg om å være menneske og å kommunisere og samhandle med andre. Nordahl et al. (2005) påpeker videre at det er vanskelig å beskrive bestemte teknikker for hvordan vi etablerer en god relasjon til et annet menneske, dette fordi hva som bør gjøres er avhengig av situasjonen, den voksne og hvilke barn man møter. Det er likevel mulig å trekke frem generelle prinsipper som kan anvendes i møte med barn og unge. Nordahl et al. (2005) starter med viktigheten av tillitt. Gode relasjoner er ofte kjennetegnet av tillitt, den voksne bør forholde seg til barnet på en slik måte som gjør at barnet får tillitt. Barn må få oppleve den voksne som en person det kan snakke med, som er forutsigbar og troverdig, som lytter og som imøtekommer barnets behov (Nordahl et al., 2005). Ulike aktiviteter som turgåing, matlaging og lek kan ses på som relasjonsbygging (P. Roland & Størksen, 2011). Gode relasjoner handler om å se det enkelte barnet. Opplevelsen av å bli sett innebærer at den voksne må være sensitiv overfor barna, og handler om blikkontakt, humor, og om å være interessert i hendelser eller situasjoner som er viktige for barn. Det innebærer også å gi ros og komplimenter og det å anvende ulike former for belønninger når det er på sin plass. For å se og snakke med barna er det viktig at de voksne verdsetter det som er viktig for barna. En reflektert og bevisst voksen vil etterspørre og respondere på det som er verdifullt for barnet. Dette vil kunne gi grunnlag for gode relasjoner mellom barn og voksen. P. Roland & Størksen (2011) trekker også frem viktighet av genuin interesse for barnet og påpeker viktigheten av å sette seg inn i barnets følelser og prøve å forstå disse. Barn skal oppleve at de voksne i barnehagen bryr seg (P. Roland & Størksen, 2011). I gode relasjoner er videre anerkjennelse en sentral dimensjon. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er betydningsfullt for både barn og voksne. Å gi anerkjennelse bør gis så direkte og tydelig som mulig (Nordahl et al., 2005). For eksempel dersom et barn inkluderer et annet barn i lek, kan man som voksne sette ord på handlingene, oppmuntre og rose ved å si ”Du var snill som spurte om Anne ville være med å leke med dere”. Nordahl et al. (2005) sier at en god relasjon mellom barn og voksne innbyr til dialog og kommunikative handlinger. En viktig betingelse for dialog er at den voksne er i posisjon til barnet. Med dette menes at man har tilgang til barnet, og på denne måten kan man lettere snakke med barnet, stille krav og barnet vil kunne være ærlig og ta opp sine problemer med den voksne (Nordahl et al., 2005). I forbindelse med begynnende mobbeatferd vil barnet på denne måten være trygg på den voksne og lettere kunne si ifra dersom det oppstår problemer.

2.8.4 Sosial kompetanse

Barns sosiale utvikling har alltid stått sentralt i barnehagen. I rammeplan for barnehage som ble gjeldene fra 1996, settes barns sosiale kompetanse på dagsorden som et av de viktigste utviklings- og læringsområde for barn i barnehagen (Lamer, 1997). I rammeplanen (2011) påpekes det at ”Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing” (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 34). Barne- og familiedepartementet (2004) sier også at sosial kompetanse er viktig både med tanke på forebygging og når mobbingen allerede har oppstått. Barn som viser begynnende mobbeatferd i barnehagen kan imidlertid være sosial kompetente barn. Enkelte barn kan ha svært god ”kompetanse” på å ekskludere, utestenge og på denne måten skaffe seg selv makt og status. Senere i kapittelet vil det imidlertid fremkomme at sosial kompetanse med utgangspunkt i den prososiale dimensjonen representerer en motpol til begynnende mobbeatferd (Lamer, 1997).

Sosial kompetanse er et omfattende begrep og kan brukes i ulike sammenhenger. På denne måten kan det være vanskelig å gi en konkret definisjon (Pape, 2000). Lamer (1997) sier at sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre. Pape (2000) har samme forståelse og sier at sosial kompetanse dreier seg om kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon vi videre trenger for å samhandle med andre. Lamer (1997) operasjonaliserer sosial kompetanse gjennom å vise til ulike ferdighetsområder: empati og rolletaking, prososiale holdninger og handlinger, selvkontroll, selvhevdelse, lek og glede, samt sosiale ferdigheter.

2.8.5 Sosial kompetanse og mobbing

Rørnes (2007) sier at sosial kompetanse kan ses på som en ”vaksine”, og som kan virke forebyggende i forhold til mobbing. Også Sandsleth (2007) trekker frem sosial kompetanse som et av de mest virkningsfulle forebyggende tiltak mot mobbing. Sosial kompetanse er en viktig del av barns utvikling, blant annet for om de verdsettes av venner og integreres i barnehagen og skolens sosiale miljø. Gjennom samspill med andre barn og voksne i barnehagen tilegner barn seg normer, verdier og sosial selvoppfatning. Det er kvalitet på dette samspillet som virker inn på barns sosiale og individuelle utvikling. Med dette utgangspunktet ser vi også viktigheten av en aktiv voksenrollen, som ble utdypet tidligere i oppgaven (Lamer, 1997)

Lamer (1997) deler som tidligere nevnt inn sosial kompetanse i ulike ferdighetsområder. På denne måten kan vi identifisere og møte barnet i dets individuelle utviklingsløp (Rørnes 2007). Alle barn er ulike, og kan på denne måten ha ulike behov. Ved å legge vekt på sosial kompetanse kan vi se hva barna kan, samtidig som man kan rette oppmerksomheten mot hva de kan lære mer av. I forhold til sosiale problem, som begynnende mobbeatferd, kan denne tilnærmingen være et viktig bidrag (Lamer, 1997). I det følgende vil fem av de seks ferdighetsområdene til Lamer (1997) bli kort presentert og tilknyttet håndtering av begynnende mobbeatferd. Sosiale ferdigheter vil ikke bli eksplisitt nevnt, da disse inngår i hvert enkelt område. Sosial kompetanse blir på denne måten summen av de enkelte observerbare sosiale ferdighetene (Lamer, 1997)

2.8.5.1 Empati og rolletaking

Empati og rolletaking handler om innlevelse i andre følelser og forståelse for andres tanker og perspektiver (Barne- og familiedepartementet, 2004; Öhman, 1996). Å tolke andres følelsesuttrykk er en forutsetning for å kunne opptre empatisk. Noen barn kan imidlertid ha problemer med å tolke følelsesuttrykk hos andre. Ved å sette ord på barnets følelser og beskrive andre barns følelsesuttrykk vil kunne støtte barnets utvikling av empati (Midtsand et al., 2004). Öhman (1996) konkretiserer hvordan man som pedagoger i barnehagen kan fremme barns empatiske utvikling. Gjennom et godt omsorgsmiljø hvor barna blir møtt med respekt og innlevelse fremmes barnets egen utvikling av empati. Barna må videre få tilgang til empatiske forbilder, barna lærer av hvordan vi voksne er mot hverandre og barna. Vi må sette ord på holdninger og handlinger slik at denne prosessen ikke blir ”usynlig” for barna. Pedagoger i barnehagen er gode empatiske forbilder når han/hun møter barna og andre voksne med innlevelse, respekt og ansvar. Konsekvent grensesetting innebærer også en mulighet for utvikling av empati. Barn som opplever at regler for hvordan man skal være mot hverandre er konsekvente og ser fornuft og fasthet fra de voksnes side, har et gunstigere utgangspunkt for utvikling av empatisk kompetanse. Dersom den voksne også hjelper barna med å se ting fra andres synsvinkel gjennom verbalisering – ”hvordan tror du hun føler det nå?” – oppmuntrer til omtanke og empati. Ved å legge til rette for barns refleksjon, samtale om verdier og ulike meninger ligger kimen til utvikling av egen empatiske innsikt (Öhman, 1996). Å bruke drama og rollespill kan også bidra til barns empatiske utvikling. Ifølge Meyer & Nyhagen-Hansen (i Pettersen, 1997) kan dramatisering av en mobbesituasjon sette i gang barns tankevirksomhet. Barna kan oppdage sin egen rolle i en mobbesituasjon, samt identifisere seg med positive

rollefigurer og de figurene hvor sympatien ligger (Meyer & Nyhagen-Hansen i Pettersen, 1997). Barn som mobber kjennetegnes av å ha liten medfølelse og empati for sine mobbeoffer (Olweus, 1992). På denne måten ser vi at det å jobbe med empati i barnehagen er sentralt i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd.

2.8.5.2 Prosocial atferd

Prosocial atferd dreier seg om positive sosiale holdninger og handlinger som å hjelpe andre, dele med andre og oppmuntre (Barne- og familiedepartementet, 2004). Prosocial atferd blir på denne måten handlingsaspektet ved empati og rolletaking (Kvillo, 2010). Ifølge Pape (2000) representerer prosocial atferd en motpol til negative handlinger som mobbing. Perren og Alsaker (2006) fant i sin undersøkelse av barnehagebarn at barn som mobbet andre var mindre prososiale, enn de ikke-involverte barna. Målet for sosialisering til prosocial atferd er at barna internaliserer felles normer og verdier for atferd. Man er her opptatt av at barnet lærer å skille mellom riktig og galt, godt og ondt og mellom hva som er rettferdig og ikke. I denne sammenheng er det viktig med et barnehagemiljø som er preget av et prososialt handlingsmønster (Lamer, 1997). Pape (2000) foreslår at det bør legges til rette for at barna i barnehagen gis mulighet til å delta i situasjoner som er til nytte og hjelp for andre. Ved at de voksne i barnehagen anerkjenner prosocial atferd og handlinger, setter ord på og oppmuntrer den, vil det gi barnet en oppfatning av seg selv som en hjelpende og omsorgsfull person. Dette vil videre kunne gjenspeiles i barnets handlinger, og på denne måten motvirke negativ atferd som begynnende mobbeatferd (Midtsand et al., 2004). Prosocial atferd spiller videre en viktig rolle for utviklingen av vennskap (Pape, 2000), som man vet er en viktig beskyttelsesfaktor mot mobbing (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002 i Midtsand et al., 2004).

2.8.5.3 Selvkontroll

Selvkontroll vil si å kunne utsette egne ønsker og behov i situasjoner som krever turtaking, felles avgjøring og det å takle konflikter (Barne- og familiedepartementet, 2004). Ifølge Pape (2000) handler også selvkontroll om å kunne styre aggresjon og sinne. Man vet at barn som mobber ofte er mer aggressive enn andre barn (Olweus, 1992, E. Roland 2007). Dersom et barn har lært gjennom erfaring at aggresjon er en god problemløser for å oppnå egen vilje, vil barnet fortsette å utagere for å kontrollere miljøet rundt seg (Midtsand et al., 2004). For å styrke barns selvkontroll vil det være viktig å lære dem å se saken fra andres side, hjelpe dem

til å utvikle sin evne til å vurdere, se alternativ og planlegge sin atferd. Det blir videre viktig å lære barna å forutse konsekvenser av egne handlinger, inngå kompromisser og å takle mellommenneskelige konflikter (Lamer, 1997). På denne måten ser man en sammenheng mellom begynnende mobbeatferd og selvkontroll. Spence (2003) sier at dersom barn ikke er i stand til å identifisere en utfordrende sosial situasjon, kan vurdere ulike alternativ å håndtere situasjonen på samt evaluere mulige konsekvenser av disse alternativene, er det mindre sannsynlig for at det resulterer i en hensiktsmessig sosial respons. Lamer (1997) trekker frem bruk av forklaringer og resonnement som hensiktsmessig for stimulering av barns selvkontroll og sosial kompetanse generelt. Med utgangspunkt i her – og – nå - situasjoner kan man forklare og reflektere sammen med barna. Det er i denne sammenheng viktig at den voksne inntar en lyttende holdning, og om mulig lar barna komme med egne forslag til løsninger (Lamer, 1997).

2.8.5.4 Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om hvordan man kan hevde seg selv og egne meninger på en god måte, stå i mot gruppepress og delta i lek og samtaler som allerede er i gang (Barne- og Familiedepartementet, 2004). Vi har tidligere sett at barn som blir mobbet ofte er mer engstelige og usikre enn andre barn (Alsaker, 1997). Barn som hevder seg selv for svakt, kan lett komme i risikozonen for å bli offer i en mobbesituasjon. I denne sammenheng er det viktig at de ansatte i barnehagen ser disse barna og gir de den støtten de trenger. Observasjon kan være en god tilnærming til å fange opp barn som har behov for ekstra støtte (Midtsand et al., 2004). Midtsand et al. (2004) trekker frem noen strategier for hvordan voksne kan støtte barns evne til selvhevdelse, betegnet som ”voksnes utviklingsstøttende kommunikasjon”. Det handler om å bekrefte barnets positive initiativ med blick, ord og kroppsspråk, å støtte og bygge videre på det barna er gode på, anerkjenne barna for at de klarer å sette ord på følelser og gjøre barna oppmerksomme på konsekvenser av egne handlinger. Den voksne må være nær og se hva som skjer i samspillet mellom barna, det er her man kan gi den støtten barna har behov for. Barn som hevder seg selv på en positiv måte vil lettere kunne få venner og opprettholde vennskap (Midtsand et al., 2004).

2.8.5.5 Lek, glede og humor

Lek, glede og humor vil si å kunne skille lek fra andre aktiviteter, tolke lekesignaler og la seg rive meg og ha det moro (Barne- og familiedepartementet, 2004). Å ha evne til å leke med andre er en viktig forutsetning for å mestre det sosiale samspillet i barnehagen. I lek ligger det verdifull læring, barnet blir kjent med seg selv og andre og det gir viktige erfaringer som fremmer sosial kompetanse. Noen barn kan imidlertid ha vanskeligheter med å bevege seg inn og ut av lek. Og kan på denne måten havne i en ond sirkel, hvor barnet går glipp av viktig sosial trening. (Lamer, 1997). Barne- og familiedepartementet (2004) påpeker at det ikke er gitt at alle barn inkluderes i lek. Det finnes heller ingen garanti for at positive relasjoner oppstår og utvikles bare barn er sammen. Å stadig bli utestengt fra andres lek kan også ses på som mobbing. Og det vil være vanskelig for barn å endre på uheldige mønstre på egen hånd. Voksnes observasjoner og aktive deltakelse i leken blir derfor nødvendig for å oppdage utvikling av uheldige samspillsmønstre. De voksne kan videre gå inn i leken for å gi nye impulser og for å stoppe uheldige maktmønstre. Barn trenger aktive voksne som er klar over betydningen av barns vennskap og kompleksiteten i deres samspill. Det er de voksnes ansvar å oppdage og hjelpe til med å bryte ”onde sirkler” (Barne- og familiedepartementet, 2004). Som tidligere nevnt, kan lek og gode relasjoner mellom barn i barnehagen fungere som en beskyttelse mot mobbing, barn som har venner er mindre utsatt for mobbing (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002 i Midtsand et al., 2004).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for metoden som ble brukt og hvilke metodiske valg som ble gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. I denne studien ble fem pedagogiske ledere intervjuet hvor målet var å undersøke hvordan ansatte i barnehagen håndterer begynnende mobbeatferd i praksis. Kapittelet innledes med en presentasjon av valgt metode, her blir metoden også forklart og begrunnet. Videre presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne studien, som inneholder både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Deretter presenteres det kvalitative forskningsintervju, hvor det i denne studien er blitt benyttet et semistrukturert intervju. Videre blir det gjort rede for gjennomføring av datainnsamlingen, samt bearbeiding og tolkning av data. Avslutningsvis vurderes studiens troverdighet, og mulige feilkilder blir presentert.

3.1 Valg av metode

I samfunnsvitenskapelige metodelitteratur skiller en mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Svært forenklet kan vi si at kvantitative metoder er ”tallenes tale”, en metode som forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og som legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene. Kvalitativ metode er ”teksternes tale”, og forholder seg til data i form av tekster, bilder og lyd og vektlegger fortolkning av disse dataene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). På denne måten ser vi at kvantitative og kvalitative metoder i utgangspunktet baserer seg på ulik forskningslogikk, som videre får konsekvenser for forskningsprosessen og for hvordan resultatene av forskningen vurderes (Thagaard, 2009). Hvilken metode en velger å benytte avhenger av undersøkelsens formål. For studenter vil også metodevalg innebære en vurdering av hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammene (Johannessen et al., 2010).

Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet, forskere (og studenter) ønsker å få svar på en eller flere problemstillinger (Johannessen et al., 2010). Min problemstilling er: *Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.* For å finne svar på dette, ble det valgt kvalitativt metode.

3.1.1 Kvalitativ metode

Ifølge Widerberg (2001) er formålet med kvalitativ forskning å klargjøre et ”fenomens” karakter eller egenskaper. Thagaard (2009) sier at målet med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Å benytte seg av kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig dersom man skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, som er forsket lite på, eller når man ønsker å forstå fenomener mer grundig (Johannessen et al., 2010). I denne studien rettes det et fokus på håndtering av begynnende mobbeatferd. Jeg ønsker en grundig forståelse for et fenomen som det er generelt lite forskning på fra før. Med dette utgangspunkt ble kvalitativ metode et naturlig valg.

Innenfor kvalitativ metode kan en velge ulike fremgangsmåter ved innhenting av data, for eksempel gjennom deltakende eller ikke-deltakende observasjon eller gjennom intervju som kan være mer eller mindre strukturert. Forskeren kan også benytte seg av data som allerede foreligger i form av tekster eller dokumenter. Intervju er imidlertid den vanligste metoden å samle inn kvalitativ data på. Dersom man benytter seg av intervju som metode, blir dataene bygget på hva informantene sier i samtale med forskeren. Et kvalitativt forskningsintervju gjør det mulig å få tak i fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen et al., 2010). Med utgangspunkt i min problemstilling vil intervju være en hensiktsmessig måte for å få svar på hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd i praksis. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til senere i dette kapittelet.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag har betydning for hva man søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for forskerens forståelse (Thagaard, 2009). For å få frem pedagogenes beskrivelser og erfaringer, er det brukt både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er en fenomenologisk tilnærming utbredt i kvalitativ forskning. Johannessen et al. (2010) sier at i fenomenologiske designere er det vanlig å analysere meningsinnholdet, man er altså opptatt av innholdet i datamaterialet. Dette kan for eksempel være meningen som fremkommer i et intervju (Johannessen et al., 2010). I forhold til kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra ulike aktørers egne perspektiv. Johannessen et al. (2010) sier at man

innenfor en fenomenologisk tilnærming leser datamaterialet fortolkende og har et ønske om å forstå den dypere mening med folks tanker. Formålet med denne studien er å få frem hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd. Begynnende mobbeatferd blir på denne måten det sosiale fenomenet, mens informantenes beskrivelser og erfaringer i forhold til håndtering i praksis blir formidlet fra deres egne perspektiv.

”Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si” (Widerberg, 2001 s. 24). Hermeneutikken blir relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener som må fortolkes for å forstås. Fortolkning er dessuten noe man gjør hele tiden som sosiale aktører. Imidlertid kan et fenomens mening være uklart for oss, hvor det krever anstrengelser og bestemte metodiske tilnærminger for at meningen skal komme klart frem (Gilje & Grimen, 1993). I denne oppgaven er det hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd som er fenomenet som videre skal studeres i en hermeneutisk forståelsesramme. Det dreier seg derfor om å tydeliggjøre, forklare og tolke pedagogenes utsagn. En hermeneutisk tilnærming vektlegger videre at det ikke finnes en egentlig sannhet og at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Gilje & Grimen (1993) påpeker noe av det samme og sier at en grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe med utgangspunkt i visse forutsetninger. På denne måten blir vår forståelse alltid preget av det subjektive. Slike forutsetninger blir ofte kalt forforståelse og Gilje & Grimen (1993) viser i denne sammenheng til språk, begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer som faktorer i vår forforståelse. Videre kan man ha en mer eller mindre reflektert og bevisst holdning til egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993) Nedenfor vil derfor egen forforståelse beskrives.

3.2.1 Forforståelse

Bakgrunnen for denne masteroppgaven var en interesse for begynnende mobbeatferd i barnehagen. Med utgangspunkt i egne erfaringer og utdanningsbakgrunn oppstod det et engasjement for de barna i barnehagen som til stadighet utestenges fra lek, som blir fysisk plaget eller ertet. Samtidig en interesse for hva pedagoger i barnehagen gjør for å håndtere begynnende mobbeatferd.

Gjennom arbeid som førskolelærer i barnehage og gjennom studier har jeg både bevisst og ubevisst fått en forforståelse for begynnende mobbeatferd i barnehagen. Min egen forståelse i

forkant av intervjuene var at håndtering begynnende mobbeatferd har blitt tillagt lite vekt både i barnehagehverdagen og gjennom utdanning. Jeg har selv opplevd å komme til kort i møte med barn som viser slik atferd. Situasjonene har blant annet vært preget av usikkerhet på grunn av egen handlingsberedskap. Alsaker (1997) fant i sin undersøkelse at mange ansatte i barnehagen var usikre på hva de skulle gjøre når mobbing oppstod i barnehagen. Videre har utdanning, faglitteratur og forskning vist at det finnes flere hensiktsmessige måter å møte barn med begynnende mobbeatferd på. Et eksempel på dette er Baumrinds (1991) autoritative perspektiv. Gjennom masterutdanningen har jeg også blitt sikrere i min egen rolle. Med dette utgangspunktet er jeg derfor nysgjerrig på hvordan pedagoger i barnehagen håndterer begynnende mobbeatferd. Håndteringsdimensjonen undersøkes med utgangspunkt i sosial læringsteori, oppdragerstiler og sosial kompetanse. Den teoretiske rammen blir derfor også en del av egen forforståelse.

Egen forforståelse vil kunne påvirke hvordan dataene mine vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2010). Å være åpen om egen erfaring og forståelse for begynnende mobbeatferd er derfor en nødvendighet i samfunnsvitenskapelige studier. Å være bevisst om egen forforståelse kan dessuten føre til en mer åpen holdning og forståelse for hvilken betydning dette kan ha for prosjektet (Johannessen et al., 2010). Egen forforståelse er dessuten reviderbar (Gilje & Grimen, 1993), i etterkant av denne studien kan jeg sitte igjen med ny forståelse for hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd i praksis.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kjennetegnes det kvalitative forskningsintervju som en samtale med en viss struktur og hensikt. Dette blir videre utgangspunktet for å kunne fortolke betydningen av det som kommer frem. I et kvalitativt forskningsintervju er forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet ikke likeverdig. Dette fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Det er likevel i samspill mellom intervjueren og den intervjuede at det konstrueres kunnskap. På denne måten oppstår det en gjensidig avhengighet mellom partene som deltar i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien tas det sikte på å frembringe kunnskap om hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd i praksis.

Det finnes flere åpenbare grunner til å samle inn data gjennom kvalitative intervju. Gjennom intervju har informantene større frihet til å uttrykke seg, enn i for eksempel et strukturert

spørreskjema. På denne måten kan man bedre få fram menneskers oppfatninger og erfaringer, noe som ofte er målet med et kvalitativt intervju. Informanten kan videre rekonstruere hendelser gjennom intervju, noe som ikke er mulig gjennom observasjon eller strukturert spørreskjema. Kunnskap kan ofte være situasjonsbestemt, og i et kvalitativt intervju kan forskeren tilpasse hvert intervju til informantens situasjon. En kan spørre om hendelser og situasjoner som har skjedd i informantens liv. Å forske på sosiale fenomener er komplekst, men ved hjelp av intervju kan man få frem denne kompleksiteten og flere nyanser ved dette (Johannessen et al., 2010). Gjennom bruk av kvalitativt intervju kan jeg derfor få tak i informantenes oppfatninger og erfaringer i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Jeg vil be informantene å rekonstruere hendelser i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Her ligger også muligheten til å få fram situasjonsbestemt kunnskap samt kompleksitet ved mobbing som et sosialt fenomen.

I et kvalitativt intervju finnes det imidlertid også svakheter eller utfordringer som forskeren må være bevisst på. Kvale & Brinkmann (2009) sier blant annet at som intervjuer kan man bli påvirket av dem man intervjuer. Dersom man identifiserer seg med deltakerne, kan det være vanskelig å holde en profesjonell avstand. Silverman (2006) sier at man som intervjuer skal innta en nøytral tilnærming til intervjusituasjonen. Å forholde seg nøytral og ikke bli påvirket vil kunne by på utfordringer, da temaet for intervjuet både er engasjerende og interessant. Videre sier Kvale & Brinkmann (2009) at man som intervjuer må innta en aktiv lyttende holdning til dem man intervjuer. Man må være sensitiv og fleksibel, samt kunne stille gode oppfølgings spørsmål. Til sammen byr dette på flere utfordringer i intervjusituasjonen. Thagaard (2009) sier i denne sammenheng at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis og viser til prøveintervjuer. I forkant av intervjuene ble det derfor gjennomført prøveintervju. På denne måten kan man bli bevisste på hvilke utfordringer som kan oppstå, hvordan man kan håndtere disse og på denne måten bli tryggere i rollen som intervjuer.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Det kvalitative intervjuet kan utformes mer eller mindre strukturert (Johannessen et al., 2010). I denne studien ble det benyttet et såkalt semistrukturert intervju, som er den meste utbredte formen for kvalitative intervju. Her benytter man seg av en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. En intervjuguide tar utgangspunkt i problemstillingen og inneholder en liste over temaer og spørsmål som gjennomgås i løpet av intervjuet. Både

spørsmål, tema og rekkefølge kan varieres og forskeren kan på denne måten bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden. (Johannessen et al., 2010). I et semistrukturert intervju kan også informantene ta opp temaer som ikke var planlagte i forkant. På denne måten kan forskeren følge informantens innspill, samtidig som man sørger for å få informasjon om de temaer som var fastlagt på forhånd (Thagaard, 2009). På denne måten blir et semistrukturert intervju en fleksibel måte å tilnærme seg informasjon på, samtidig som informantene selv kan komme egne innslag. Med dette utgangspunktet ble semistrukturert intervju brukt i denne studien.

Det ble på forhånd utformet en intervjuguide, som et utgangspunkt til intervjuet. Intervjuet er bygget opp med utgangspunkt i Johannessen et al. (2010). Jeg startet derfor med enkle fakta og introduksjonsspørsmål, for eksempel spørsmål om alder og utdanningsbakgrunn. Deretter introduserte jeg temaet for intervjuet for og så bevege meg over til nøkkelspørsmålene. Avslutningsvis ble det spurt om informantene hadde noe å tilføye. I tillegg til spørsmål ble det også benyttet ulike caser i intervjuet (Vedlegg 1). Disse casene ble benyttet for å operasjonalisere temaet og som en innledning til selve nøkkelspørsmålene. Casene er fiktive konstruksjoner med utgangspunkt i situasjoner som pedagoger kan kjenne igjen fra barnehagehverdagen. De er videre basert på mobbedefinisjoner og hva forskning viser om mobbing i barnehagen. Ulleberg (2004) sier at historier fra faglig praksis kan stimulere en kreativ prosess hvor man kan tenke fritt og assosiere videre. Informantene kan på denne måten få nye ideer og se problemet fra nye kanter (Ulleberg, 2004). Gjennom intervjuene ble det også erfart hvor viktig det var å innta en lyttende holdning for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Derfor ble det liten tid til å notere underveis, og notatene ble derfor ofte skrevet ned i etterkant.

3.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt en presentasjon av prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD). Her ble prosjektet godkjent, og datainnsamlingen kunne starte (Vedlegg 2).

3.4.1 Utvalg

I kvalitative metoder forsøker vi å hente mye informasjon (data) fra et begrenset antall personer (informanter). Utvalgstørrelsen avhenger blant annet av problemstilling og måten data samles inn på (Johannessen et al., 2010). Videre kan en retningslinje for utvalgsstørrelse være at en ikke bør ha mer informanter enn det er mulig å håndtere i forhold til analyseprosessen (Thagaard, 2009). Antall informanter i denne studien ble valgt med tanke på tidsperspektiv og at dette er et studentprosjekt. Da dette er et lite prosjekt med kun få informanter ble antallet håndterlig. Utvalget består derfor av fem pedagogiske ledere som jobber i ulike barnehager. Pedagogene jobbet på avdelinger med barn fra tre til seks år.

I kvalitative undersøkelser tenker man gjennom hvilken målgruppe som trengs for å få nødvendig data (Johannessen et al., 2010). Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene skulle være pedagogiske ledere i barnehagen, samt jobbe på avdeling med de største barna (tre til seks år). For å finne informanter som oppfylte disse kriteriene, ble fem ulike barnehager trukket tilfeldig fra kommunens liste over private og kommunale barnehager. Deretter ble styrere fra de respektive barnehagen ringt til. Her ble de presentert for prosjektet og det ble spurt om de hadde en pedagogisk leder som kunne tenke seg å stille til intervju. Samtlige styrere var positive til prosjektet og fikk deretter tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Noen barnehager gav imidlertid ikke tilbakemelding om deltakelse og det ble derfor trukket nye barnehager fra kommunens lister. Det kan være flere grunner til at disse barnehagene ikke gav tilbakemelding. Vi vet for eksempel at mobbing som fenomen i barnehagen er et omstridt og diskutert tema, samtidig som barnehagehverdagen er hektisk med mange ulike planer og prosjekter.

3.4.2 Informasjonsskriv og intervjuguide

Etter å ha ringt til styrerne ble det sendt ut informasjonsskriv (Vedlegg 3). På denne måten fikk informantene et innblikk i hva prosjektet handlet om. Informasjonsskrivet inneholdt oppgavens problemstilling og hensikt, hva det innebærer og delta samt informasjon om konfidensialitet og anonymisering. Det ble også utarbeidet en samtykkeerklæring som informantene skrev under på i forkant av intervjuene (Vedlegg 4).

Som tidligere nevnt ble det også utarbeidet en intervjuguide som utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet (Vedlegg 1). Intervjuguiden inneholdt spørsmål som ble brukt i

intervjuene. Mange av spørsmålene var relativt åpne, og muliggjorde derfor oppfølgingsspørsmål. Man kan spør informanten om han/hun kan si noe mer, gi beskrivelser eller konkrete eksempel (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppfølgingsspørsmål ble hyppig brukt i intervjuet for å sikre informasjon og krevde full oppmerksomhet i intervjusituasjonen. Intervjuguiden viste seg å være et nyttig verktøy, men som intervjuer må man tilpasse seg til ulike forhold. Johannessen et al. (2010) sier at man i semistrukturerte intervjuer kan endre rekkefølgen på temaene dersom informanten selv kommer med nye temaer. Intervjuguiden ble ikke delt ut til informantene i forkant av intervjuet. Dette fordi jeg ønsket spontane og praksisnære svar. Thagaard (2009) sier målet er at informanten ikke skal påvirkes til å svare på spørsmålene ut ifra en oppfatning de kan ha av forskerens verdier og synspunkter. Mitt ønske var at spørsmålene ikke skulle prege informantene på forhånd.

Både informasjonsskriv og intervjuguide ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til godkjenning i forkant av prosjektets oppstart.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) finnes det få standardiserte prosedyrer for hvordan man gjennomfører et intervju. Intervjuene i denne studien ble gjennomført på informantenes arbeidsplass i arbeidstiden. Det ble benyttet et grupperom eller pauserom slik at intervju kunne foregå uforstyrret. Intervjuene varte mellom tretti til seksti minutt. Da informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet ble det oppgitt at intervjuet ville bli tatt opp på bånd. Videre ble det informert om at lydbåndopptaket og all øvrig informasjon vil behandles konfidensielt og dette vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Det ble i tillegg påpekt at en kan trekke seg fra intervjuet når som helst. Denne informasjon ble gjentatt når vi møttes i barnehagen, noe som Johannessen et al. (2010) påpeker viktigheten av. At intervjuet blir tatt opp på bånd er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) den vanligste måten å registrere intervju på. Intervjueren kan på denne måten lettere konsentrere seg om intervjuets temaer og dynamikk. Ved bruk av lydbåndopptak registreres ordbruk, tonefall og pauser, som man senere kan lytte til flere ganger. Etter intervjuet kan man overføre lydfilen til data hvor den kan avspilles med tanke på analyse og transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til lydbåndopptak, ble det tatt enkle notater i etterkant av intervjuet. Thagaard (2009) sier at det kan være en fordel og kombinere opptak og notater, da notater kan bidra til den senere analysen. Imidlertid må man passe på å gi informanten oppmerksomhet og holde flyt i samtalen (Thagaard, 2009).

3.4.4 Forskningsetikk

Kvale & Brinkmann (2009) sier at etiske problemstillinger preger hele forløpet i et forskningsprosjekt. Man bør på denne måten ta hensyn til ulike mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten er ferdig. I starten av et forskningsprosjekt bør en også vurdere temaet en skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har tidligere blitt påpekt at mobbing i barnehagen er et omdiskutert tema, og man må derfor ha dette i tankene når en skal gjennomføre intervjuene. Dette var også noe jeg tenkte over da jeg utformet intervjuguiden, hvor jeg vektla åpne spørsmål som derfor tillot ulike perspektiver. Et eksempel på dette er: ”Hva er dine tanker rundt egen rolle i møte med begynnende mobbeatferd?”.

Andre forskningsetiske problemstillinger er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Personopplysningsloven stiller krav til samtykke i forbindelse med deltakelse i en undersøkelse. Samtykke skal være frivillig og innebærer at informanten godtar behandling av opplysninger som fremkommer i undersøkelsen. Informert samtykke betyr at de som deltar skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). Som tidligere nevnt ble det utdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barnehagene. Konfidensialitet i et forskningsprosjekt innebærer at private data som identifiserer informantene ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere nevnt fikk informantene informasjon om at all data som samles inn anonymiseres og behandles konfidensielt. Det ble også påpekt at hverken enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Gjennom et forskningsprosjekt bør en også forholde seg til ulike konsekvenser som kan oppstå i en kvalitativ undersøkelse. Hvilke skader eller fordeler kan oppstå i forbindelse med deltakelse? En bør som forsker reflektere rundt hva det vil si for informantene å delta (Kvale & Brinkmann, 2009). En fordel for deltakerne i denne studien kan være refleksjon omkring temaet og ny kunnskap som oppstår i intervjusituasjonen. Samtlige informanter påpekte at temaet var spennende og interessant. Da denne studien ønsker å belyse hvordan pedagoger håndterer begynnende mobbeatferd, er det pedagogenes praksis som løftes frem. Spørsmålene er relativt åpne og etterspør ikke sensitive opplysninger. Og det er derfor liten sannsynlighet for at dette vil skade informantene på noen måte. For å motvirke eventuelle konsekvenser blir informasjonen gitt av informantene anonymisert og behandlet konfidensielt.

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning. Det er forskeren som er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Forskerens rolle er forbundet med forskerens moralske integritet, sensitivitet og engasjement i forhold til moralske spørsmål og handlinger. Etske krav til forskeren innebærer også strenge krav om at dataene presenteres så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene ble det derfor lagt vekt på å være åpen og ydmyk, å lytte og være oppmerksom.

3.5 Bearbeiding og tolkning av data

Thagaard (2009) sier at den kvalitative forskningsprosessen preges av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Innsamlingen av data ble gjennomført ved bruk av intervju, som deretter ble transkribert. Gjennom transkribering blir forskeren kjent med dataene. Man lytter nøye til opptakene flere ganger for å kunne gjengi utsagnene skriftlig. Kvale & Brinkmann (2009) sier at gjennom transkribering begynner analysen, man strukturerer materialet og man oppnår på denne måten en bedre oversikt. Under transkripsjonen, dukker ofte følgende spørsmål opp: hvor nøyaktig skal man være i den skriftlige transkripsjonen? Skal man for eksempel ta med pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk? (Kvale & Brinkmann, 2009) Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) finnes ingen konkrete svar på slike spørsmål. I denne studien er transkripsjonene forsøkt gjengitt så ordrett som mulig. Uttrykk som "hmm" og "ehm" ble nedskrevet og pauser ble registrert ved å bruke tegn som "...", pausenes varighet ble illustrert med mindre eller flere tegn. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker videre at når intervjuene transkriberes, forsvinner informantens kroppsspråk. På denne måten synliggjøres viktigheten av å være så nøyaktig som mulig, samt inkludere følelsesuttrykk og pauser. For å bevare informantenes anonymitet, ble pedagogene referert til som pedagog A, pedagog B, pedagog C, pedagog D og pedagog E.

Med utgangspunkt i både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming vektlegges det i analysen å finne mening i informantenes utsagn sett fra deres ståsted. En av de vanligste formene for dataanalyse er i følge Kvale & Brinkmann (2009) koding og kategorisering. Koding og kategorisering kan ses på som et redskap til å organisere datamaterialet (Johannessen et al., 2010) En slik analyse er blitt benyttet i denne oppgaven. Å kode innebærer å knytte et eller flere nøkkeord til et tekstavsnitt. Kategorisering vil si å sette informantenes utsagn inn i et system (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom transkriberingen ble det etter hvert avdekket flere fremtredende og gjennomgående temaer. Kategoriene mine

presenteres med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Hovedkategoriene er:

- Håndtering gjennom sosial læringsteori
- Håndtering gjennom oppdragerstiler
- Håndtering gjennom utvikling av sosial kompetanse

Informantenes utsagn om erfaringer og beskrivelser i forhold til begynnende mobbeatferd og håndtering vil videre bli drøftet opp mot teori som ble presentert i teoridelen. Her er teorien avgrenset til å belyse informantenes utsagn i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. I tillegg vil likheter og ulikheter drøftes, og knyttes opp mot oppgavens problemstilling.

På grunn av lett identifiserbare dialekter og få informanter har jeg oversatt pedagogenes utsagn til bokmål når utsagnene presenteres i oppgaven. Dette for å ivareta informantenes anonymitet og krav på personvern. Utsagnene og hvert enkelt ord blir gjengitt direkte for å beholde informantenes meningsinnhold. Ved ord som vanskelig lar seg oversette, er den opprinnelige uttalelsen beholdt. Ulempen kan imidlertid være at man går glipp av informantenes personlige språk. Denne oppgaven er ikke spesifikt opptatt av språklige nyanser og uttrykk, men beskrivelser og erfaringer knyttet til håndtering av begynnende mobbeatferd. Med dette utgangspunkt vurderes denne fremgangsmåten som hensiktsmessig i forhold til oppgavens siktemål.

3.6 Troverdighet

For å vurdere kvaliteten på kvalitative forskningsprosjekter refererer Silverman (2006) til begrepet troverdighet. Johannessen et al. (2010) sier at troverdigheten kan styrkes ved å formidle resultatene til informantene slik at en kan bekrefte resultatene. Dette ble gjort underveis i intervjuene dersom det oppstod uklarheter, informantenes svar ble ofte gjentatt for å bekrefte at man forstod dem riktig. Det ble også avtalt at det kunne tas kontakt i etterkant dersom man underveis i analysen var usikker på noe. Johannessen et al. (2010) sier videre at an man kan styrke troverdigheten ved å la andre personer med kompetanse på området analysere dataene for å se om de kommer frem til samme fortolkning. På grunn av tidsmessig begrensing var ikke det mulig, og ifølge hermeneutikken kan fenomener tolkes på ulike nivåer

og bærer i tillegg preg av forskerens egne forutsetninger. Silverman (2006) inkluderer videre begrepene reliabilitet og validitet når man skal vurdere kvaliteten på kvalitative forskningsprosjekter.

3.6.1 Validitet

I forskningslitteraturen brukes ofte begrepet validitet, som betyr gyldighet (Johannessen et al., 2010). Ifølge Johannesen et al. (2010) handler validitet om en faktisk måler det en tror man måler. Når man bruker en slik forklaring på validitet, vil ikke kvalitative undersøkelser være valide. Dette fordi de ikke kan måles, slik som for eksempel kvantitative studier. I en bredere fortolkning handler validitet imidlertid om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning handler derfor validitet om spørsmålet om forskerens funn og fremgangsmåter reflekterer hensikten med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gjennomsyrrer validering hele forskningsprosessen. Jeg måtte derfor ofte spørre meg selv om relevans i forhold til problemstilling, handler dette om hvordan begynnende mobbeatferd håndteres i praksis?

Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt (Johannessen et al., 2010). For å validere under intervjuene ble det ofte stilt oppfølgingsspørsmål, dersom noe var uklart eller for å bekrefte riktig forståelse av et utsagn. Underveis i intervjuene og i etterkant ble det også gjort vurderinger om spørsmålene som ble brukt ga meg svar på problemstillingen. Det ser ut til at spørsmålene som ble benyttet var relevante for å kunne svare på problemstillingen, og det kan derfor se ut som om studien undersøker det den er ment å undersøke. Dette kan i sin helhet tenkes å styrke studiens validitet. I denne studien er det også benyttet forskning og litteratur for å kunne belyse studiens problemstilling. Det har også blitt benyttet anerkjente definisjoner for å forklare relevante begreper. På denne måten kan man si at begrepsvaliditeten er god (Ringdal, 2009). Man kan imidlertid benytte seg av flere metoder for å styrke en oppgaves validitet (Johannessen et al., 2010). Dersom tidsrammen for denne studien hadde vært større, kunne jeg for eksempel brukt observasjon som metode for å bekrefte eller avkrefte funn fra intervjuene.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet handler om dataene i undersøkelsen, hvilke data blir brukt, hvordan de blir innsamlet og bearbeidet (Johannessen et al., 2010). Thagaard (2009) knytter reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som benyttet seg av de samme metodene, ville kommet frem til det samme resultatet. Sagt med andre ord, kan man stole på funnene som kommer frem? (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning er ikke alltid begrepet reliabilitet like hensiktsmessig. For eksempel vil det være vanskelig for en annen forsker å kopiere en annens kvalitativ forskers arbeid. Dette fordi en ikke benytter seg av strukturerte datainnsamlingsteknikker som lettere lar seg etterprøve. I kvalitativ forskning er det ofte samtalen (gjennom for eksempel intervju) som styrer datainnsamlingen. Derfor vil både konteksten og intervjupersonen selv kunne påvirke resultatene. I tillegg blir forskeren selv et instrument i kvalitativ forskning. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn, og tolkningene av funnene kan derfor bli ulike (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet ble fem pedagoger intervjuet om håndtering av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Dersom pedagogene blir intervjuet om noen år, kan det tenkes at både meninger, erfaringer og kunnskaper har endret seg.

I følge Johannessen et al. (2010) kan man styrke undersøkelsens reliabilitet (pålitelighet) ved å gi leseren gode beskrivelser av konteksten og ved å være åpen og detaljert om fremgangsmåten. I denne oppgaven har det vært et ønske om åpenhet i prosessens alle faser. Både i forhold til bakgrunn og formål, metodiske valg, datainnsamling, bearbeiding og tolkning. Dette kan tenkes å styrke oppgavens reliabilitet.

3.7 Generalisering

Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som troverdig, gjenstår spørsmålet om resultatene primært gjelder for denne studien, eller om de kan overføres til andre situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkman, 2009). Dersom man kan konkludere med at resultatet i et utvalg kan gjelde for resten av populasjonen, kalles det generalisering (Johannessen et al., 2010). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatet kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien ble fem pedagoger intervjuet, derfor vil det være vanskelig å generalisere disse funnene til å gjelde for andre pedagoger. I kvalitative studier snakker man ofte om

overføring av kunnskap i plassen for generalisering. Spørsmålet i forhold til overførbarhet handler om hvorvidt tolkningen som utvikles innenfor et prosjekt også kan være nyttig og relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Det kan tenkes at denne oppgaven har en verdi og nytting for pedagogene som deltok, for eksempel gjennom økt bevissthet og refleksjon i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Videre kan denne studien bidra med kunnskap og læring for dem som leser den. Målet med denne masteroppgaven var å kartlegge pedagogers erfaringer og beskrivelser i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Selv om oppgaven gir oss en innsikt i hvordan de aktuelle pedagogene opplever det, må det understrekes at beskrivelsene og erfaringene vanskelig lar seg overføre til å gjelde andre utenfor denne konteksten.

3.8 Mulige feilkilder

I alle forskningsprosjekt må man være oppmerksomme på ulike mulige feilkilder. I et intervju er forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet asymmetrisk. Dette fordi det er forskeren som kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig at forskeren møter informantene på en nøytral måte og med et åpent sinn. Dette for å unngå å påvirke intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Det er vanskelig å vite om min rolle som intervjuer har påvirket samtalen på en uheldig måte. I møte med respondentene ble det derfor sentralt å være objektiv, og samtidig ha et fokus på deres beskrivelser og erfaringer. I følge Thagaard (2009) kan beskrivelsene og erfaringene informantene gir også være preget av et ønske av hvordan de ønsker og fremstille seg selv. Da jeg ønsket praksisnære og spontane svar ble ikke intervjuguide levert ut på forhånd. Det kan tenkes at dersom respondentene fikk tildelt denne på forhånd kunne de muligens lest seg opp på aktuell litteratur for å svare mest mulig ”riktig” på svarene.

Under intervjuene ble det som tidligere nevnt brukt lydbåndopptaker. Dette kan imidlertid prege respondentene og hemme svarene som blir gitt under intervjuet (Løkken & Søbstad, 2006). Flere av respondentene påpekte at bruk av lydbåndopptaker var en ny og litt ”skremmende” situasjon. Det ble derfor brukt litt tid på å forklare at lydbåndopptakeren ble brukt for å sikre at utsagnene blir fremstilt mest mulig korrekt. I tillegg ble det påpekt at det kun var jeg og muligens veileder som skulle lytte til opptakene. Som tidligere nevnt ble det også orientert om at opptakene slettes ved oppgavens innlevering. Om lydbåndopptakeren har påvirket informantene er usikkert, men mulighetene er der.

I dette prosjektet er grunnlaget for resultatet og drøfting basert på meningsinnholdet i datamaterialet. Som tidligere nevnt på man derfor være bevisst på at egen forforståelse kan påvirke hvordan dataene mine vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2010). Det ble derfor viktig å være nøytral i forhold til tolkning. Å transkribere intervjuene lettet denne prosessen og sikret at meningsinnholdet ble ivaretatt.

4.0 Resultat og Drøftingsdel

I dette kapittelet vil funnene bli presentert, tolket og drøftet i forhold til presentert teori i kapittel 2. Informantenes utsagn vil bli trukket frem, og det vil løftes frem likheter og ulikheter mellom disse. Utsagnene vil videre bli drøftet opp mot oppgavens problemstilling som er følgende:

Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.

I metodekapittelet kommer det frem at det ble brukt kategorisering og koding som et utgangspunkt for analysen. Gjennom analyseprosessen ble det identifisert flere temaer som var fremtredende hos samtlige informanter. I dette kapittelet vil jeg presentere disse tre temaene og dets underkategorier som undersøkelsens funn. Disse temaene formuleres med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring. De ulike overskriftene i dette kapittelet vil derfor si noe om i hvilket teoretiske lys jeg har tolket funnene i. Hovedkategoriene er:

- Håndtering gjennom sosial læring
- Håndtering gjennom oppdragerstil
- Håndtering gjennom utvikling av sosial kompetanse

Funnene og drøftingen blir presentert samtidig for en ryddig og systematisk fremstilling. Selv om funnene blir presentert i ulike kategorier, vil jeg her presisere at dette gjøres på grunn av oversiktighet. Funnene må derfor ses på helhetlig for å få en forståelse av hvordan begynnende mobbeatferd håndteres i praksis. Bruk av følgende klammer "[...]" benyttes når jeg har tatt bort mindre relevant informasjon fra utsagnet.

Samtlige pedagoger oppgav at begynnende mobbeatferd var noe de opplevde daglig i barnehagen. Begynnende mobbeatferd ble presisert med utgangspunkt i Barne- og familiedepartementets (2004) forklaring og i forhold til tidligere forskning på området. Selv om dette ikke er direkte knyttet til min problemstilling, var det relevant å kartlegge dette for å kunne vite noe om deres håndtering av begynnende mobbeatferd i praksis. Pedagog C og D sier for eksempel:

”Åja då, vi kjenner det igjen, altså det skjer jo daglig” (Pedagog C).

”Jeg tror det er hver dag [...] eller kanskje mer ganger, flere ganger til dagen og” (Pedagog D).

4.1 Håndtering gjennom sosial læring

Sosial læringsteori vektlegger at læring skjer i mellommenneskelige situasjoner, for eksempel mellom pedagog og barn (Svartdal, 2000). Pedagoger i barnehagen blir her viktige modeller som barna imiterer gjennom observering av atferd, holdninger og aktiviteter (Garbanio, 1985). Hvordan pedagoger er mot andre (både voksne og barn) representerer derfor viktig læring for barna i barnehagen. Bandura et al. (1961) viser gjennom sin undersøkelse hvordan det å observere andre påvirker egen atferd. Pedagogene ble i intervjuet spurt om tanker omkring egen rolle som voksen i møte med begynnende mobbeatferd. Flere pedagoger sa at de så på seg selv som rollemodeller. Pedagog A og C sier følgende:

”Vi voksne er jo rollemodeller. Så vi og må tenke hvordan vi snakker, hvordan vi snakker til barna og hvordan vi snakker til voksne. Og ikke begynne å snakke om Per som ikke er her, hvor ”teit” han egentlig er. For det er jo med på å skape mobbing” (Pedagog A).

”Ja, jeg tenker at jeg har en stor rolle som voksen, mhm. Både med å være rollemodell på hvordan vi er i lag, rollemodell på at alle skal..liksom..inkludere den enkelte, se den enkelte. At alle skal ha det godt, både store og små [...] For vi sender jo ut signaler vi og.. holdninger, kroppsspråk og alt” (Pedagog C).

Pedagog D sier også at man som voksen er en rollemodell:

”Min rolle som voksen.. er jo og vær en tydelig voksen. At du er en rollemodell, og også føre det litt over på de andre” (Pedagog D).

Særlig pedagog A virker å se direkte koblinger gjennom egen atferd og begynnende mobbeatferd. Mens pedagog C trekker fram ansvaret i forhold til å skape inkluderende miljøer gjennom å være rollemodell for hvordan man er mot hverandre. Pedagog D påpeker noe av det samme, men er kortere i sitt svar og sier lite om hvordan voksenrollen kommer til

uttrykk og hvorfor dette er viktig. Kan dette knyttes til en usikkerhet eller en ubevissthet for hvordan vi kan påvirke barn gjennom egen væremåte? Rammeplanen (2011) påpeker at personalet i barnehagen er rollemodeller og påvirker barns læring gjennom egen væremåte. Tydelige og aktive voksne er nødvendige for å skape varme og inkluderende miljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pedagogenes utsagn virker å være i tråd med både sosial læringsteori og rammeplanens (2011) føringer, selv om pedagog D ikke utdyper sitt utsagn ytterligere.

Ifølge Bandura (1977) kan læring formidles gjennom fysisk demonstrasjon, billedlig fremstilling eller gjennom verbale beskrivelser. Gjennom intervjuene kom det fram at i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd ble flere av disse komponentene tatt i bruk. Bruk av verbale beskrivelser ble påpekt som viktig i forhold til alle casene som ble presentert i intervjuene, mens billedlige fremstillinger ved hjelp av plansjer og plakater ofte ble brukt som forebyggende tiltak, men også når begynnende mobbeatferd ble observert i barnegruppen. Ovenfor virker det som om modellering gjennom fysisk demonstrasjon var noe pedagogene var bevisste på. Det kan derfor tenkes at dette kommer til uttrykk gjennom det daglige i barnehagen. Fysisk demonstrasjon ble imidlertid også brukt i mer strukturerte aktiviteter.

4.1.1 Fysisk demonstrasjon gjennom drama

Samtlige pedagoger trekker frem bruk av drama som et verktøy i forhold til forebygging, men også når begynnende mobbeatferd allerede har oppstått. Dette beskrives som en viktig strategi i møte med begynnende mobbeatferd. Gjennom drama demonstrerer de voksne hvordan begynnende mobbing kan oppleves i barnehagen, og hvordan man bør være mot hverandre. Det kan tenkes at dette kan overføre viktige holdninger og ønsket atferd, i tråd med sosial læringsteori (Bandura, 1977). Da pedagog A ble presentert for case 1 om slag og spark, blir blant annet drama oppgitt som en måte å håndtere dette på:

”Det kan være greit og kanskje ha litt sånn.. lage til samlinger som går kanskje på direkte mobbing [...] altså dette med rollespill. Lage det så konkret som mulig slik at barna forstår det skikkelig godt hva som skjer” (Pedagog A).

I Alsakers undersøkelse oppgis det at fysisk aggresjon som slag og spark er en hyppig form for mobbing blant barn i barnehagen (Alsaker, 1997). Dette er også en mer synlig form for begynnende mobbeatferd, som derfor kanskje kan være lettere å oppdage og håndtere. Det virker som om pedagogene er trygge på hva de skal gjøre i slike situasjoner, da de beskriver ulike måter de ville håndtert det på. Pedagog D forteller om egne erfaringer i forhold til slag som begynnende mobbeatferd. Hun forteller hvordan barnehagen håndterte dette ved hjelp av drama gjennom fysisk demonstrasjon:

”Vi hadde en episode der det var mye ”slåing”, mot et barn. Så tok vi det akkurat før.. hva skal jeg si.. mobberen slo offeret, sant.. og vi har snakket mye om det. Så fant vi ut at, nei nå skal vi dramatisere dette for barna. Så gjorde vi det. Barna satt jo helt sånn (demonstrerer). Også husket de dette etter så lenge.. Og det var ikke mange ganger at det skjedde på avdelingen.. at noen slo [...]. Så det så vi jo kjempe gode virkninger på, at vi faktisk gikk ned og dramatiserte for alle.. hva det var for noe.[...] For da kommer du litt nærmere barna, det blir ikke bare noe vi sier. Det blir mer at de får.. et bilde å forholde seg til, og ikke at vi bare sitter og ”øser” de med ord.. mye nærmere” (Pedagog D).

Ifølge Pedagog D var drama gjennom fysisk demonstrasjon en effektiv metode og håndtere begynnende mobbeatferd på. Meyer og Nyhagen-Hansen (i Pettersen 1997) påpeker at gjennom drama kan barn oppdage sin egen rolle i en eventuell mobbesituasjon. Pedagog B forteller om bruk av drama gjennom fysisk demonstrasjon når case 2 om utestenging og ignorering ble presentert som en måte å håndtere det på. Pedagogen knytter også dette til reelle episoder i barnehagen:

”Så opplever vi utestenging så gjør vi jo alt for å prøve å forhindre det. Og vi har fokus på det i samlinger og i aktiviteter i hverdagen [...]. Da har vi for eksempel hatt noen spontane dramatiseringer, på en måte. Det er vel at vi voksne da lager noen rollespill som omhandler dette temaet. Der vi dramatiserer.. egentlig hverdagssituasjoner som kan skje i en barnehage. Der noen barn leker og de stenger ute et barn, og hva du kan gjør da, for å unngå utestenging. Og det er for å belyse, sant [...]. Og det er jo med på og gjør de bevisste på hva som faktisk er greit å gjøre i en barnehage, i forhold til lek og ja.. sosialt samspill. Og da har vi fokus på hva som er det rette å gjøre da” (Pedagog B).

Pedagog B forteller videre om at barna i samlingen ofte er engasjerte og forteller hvordan de voksne som spiller rollespill bør være mot hverandre. Gjennom observering av andre formes det en idé om hvordan ny atferd utføres, denne informasjonen blir senere en guide for handling (Bandura, 1977). Gjennom fysisk demonstrering ved hjelp av drama kan det derfor ligge verdifull læring og informasjon for barna, som senere kan bli tatt i bruk i det daglige.

4.1.2 Billedlig fremstilling

Som tidligere nevnt er en viktig funksjon ved modellering å overføre informasjon til observatører som videre kan føre til nye handlingsmønstre (Bandura, 1977). I barnehagen kan dette komme til uttrykk gjennom pedagog – barn samhandling. Flere av pedagogene forteller om hvordan de bruker ulike billedlige hjelpemidler i form av plakater og plansjer som et verktøy i møte med begynnende mobbeatferd. Pedagog A foreslår dette som en måte og håndtere case 1 om slag og spark:

”Vi har blant annet sånne mobbeplakater [...]. Som går litt på mobbing, der du har en fortelling [...] der det er bilder fremme, så får du noen refleksjonsspørsmål, hva ser vi på bildene, hva tenker du, hva føler du. Ja, også jobbe ut ifra de da” (Pedagog A).

Pedagog A forteller at hun tror disse plakaterne blir brukt gjennom sosial kompetanse programmet ”ART”. Pedagog E sier også at barnehagen benytter seg av billedlige plansjer og sosial kompetanse programmet ”steg for steg”. Dette trekker pedagogen frem når case 2 om utestenging og ignorering ble presentert. Pedagog E sier:

”Vi har et opplegg med en kanin og pinnsvin. Med bøker også er det ti sånne plansjer som hører til. [...] Og vi har brukt ganske mye av det. Vi har brukt litt steg for steg” (Pedagog E).

Bandura hevder at modelleringsprosessen er den samme uavhengig om atferden formidles gjennom ord, bilder eller fysisk demonstrasjon (Bandura, 1977). Å kombinere flere former for modellering kan tenkes å være gunstig for hele barnegruppen, da alle barn er unike individer med ulike behov. Noen lærer kanskje best gjennom å observere gjennom fysisk demonstrasjon, mens andre har større nytte av visuelle virkemidler i form av bilder eller symboler.

4.1.3 Verbale beskrivelser

I tillegg til fysisk demonstrasjon gjennom drama og billedlig fremstilling gjennom plakater og plansjer, supplerte samtlige pedagoger verbale beskrivelser og samtaler i forhold til håndtering av begynnende mobbeatfred. Ovenfor kombinerer for eksempel pedagog A billedlig fremstilling og verbale beskrivelser. Da de ulike casene ble presentert i intervjuet var verbale beskrivelser fremtredende hos samtlige pedagoger. Pedagog A sier følgende i forhold til håndtering av case 2 om utestenging og ignorering:

”Så kunne det hjulpet og snakt med barna, litt kanskje en og en, og kanskje i grupper. Og forklart liksom det med å bli utestengt, at det ikke er noe kjekt, og at vi ikke vil ha det i barnehagen. Det er ikke gildt når en aldri får være med å leke for eksempel” (Pedagog A).

Gjennom samtale setter Pedagog A ord på handlinger som ikke er akseptable i en barnehage. På denne måten kan hun gjøre barna bevisste på egne handlinger og hvordan dette kan oppleves for barnet som blir utestengt. En slik form for modellering blir derfor en sentral faktor for hvordan barn tilegner seg sosial kompetanse (Ogden, 2001). Sosial kompetanse blir imidlertid behandlet i et eget kapittel senere i oppgaven. Ifølge Bandura (1977) er verbale beskrivelser en viktig form for modellering etter hvert som språklige ferdigheter utvikles. Å snakke sammen med barna i møte med begynnende mobbeatferd ble påpekt av alle pedagogene. Dette både i forhold til forebygging og når begynnende mobbeatferd oppstod i det daglige. I Alsakers undersøkelse i Sveits ble førskolelærere spurt om hva de gjorde dersom de oppdaget mobbing. Selv om det var stor usikkerhet blant førskolelærerne, mente de fleste at man skulle snakke med barna (Alsaker, 1997). Det kan derfor virke som om pedagogen i denne oppgaven støtter opp om tidligere funn i forhold til bruk av samtale. I flere barnehager ble samtale om hvordan man skal være mot hverandre også et fokus i starten av barnehageåret. Pedagog C og D sier:

”Vi jobber jo veldig mye med slike ting hver høst i august/september .Og jobber veldig mye med vennskap. Og reflekterer med barna, hva er en god venn, hva gjør en god venn når den andre.. ja viss noen frister vennen sin, eller den andre blir slått.. eller ja.. viss han har slått seg, og hvem bestemmer når venner skal leke sammen. Vi lager litt sånne regler hver oppstart, som vi også snakker om i løpet av året” (Pedagog C).

”Vi har snakket ganske mye om det på samlingene og sånn, at her i barnehagen så sier vi JA når noen spør om å være med [...]. Snakke mye om det, vi hadde mye om vennskap, hva er et vennskap. Hadde litt det som tema” (Pedagog D).

Det kan virke som om det å sette ord på hvordan man er mot hverandre og ha et fokus på vennskap er gjennomgående hos flere av pedagogene. Pedagog C sier at hun reflekterer sammen med barna og gir her noen eksempler om hva det snakkes om. Det kan tenkes at en slik verbalisering av hva man gjør i vanskelige situasjoner kan fungere som viktig guide for senere handling (Bandura, 1977). Det kan også tenkes at og snakke om vennskap og hvordan man er mot hverandre kan virke forebyggende i forhold til begynnende mobbeatferd. Pedagog D forteller også om et fokus på vennskap, men sier ikke så mye om hva det snakkes om. Pedagog D forteller imidlertid videre om erfaringene knyttet til verbal formidling og samtale sammen med barna:

”Det fungerer kjempe godt, mhm. Det har vi sett stor utvikling på ifra vi startet i høst” (Pedagog D).

4.1.4 Innlæring og praktiseringsfasen.

Ovenfor har vi sett at flere av pedagogene som ble intervjuet benyttet flere former for modellering. Pedagog D forteller at drama gjennom fysisk demonstrasjon og verbale beskrivelser var effektive metoder for å redusere begynnende mobbeatferd. Innenfor den sosiale læringsteorien skiller man imidlertid mellom innlæring og praktiseringsfasen (Ogden, 2001). Tidligere studier viser for eksempel at barn kan tilegne seg fullstendige repertoar av aggressiv atferd via modellering, uten at de bruker dette repertoaret i form av handling (Bandura, 1965; Madsen, 1968). Det er først når atferden bekreftes og er funksjonell at den tas i bruk (Ogden, 2001). Pedagog B forteller om lignende tiltak som de andre pedagogene i møte med begynnende mobbeatferd, men med litt ulik erfaring som kan ses i lys av innlæring og praktiseringsfasen. Pedagog B sier:

”Det er jo utfordrende når du har barn som hele tiden mobber. Fordi det er.. når det er barn liksom som du.. du må hele tiden snakke med dem, du må hele tiden ha fokus på dem. For det virker ikke som de forstår, det er ikke alltid de lærer, sant..de barna, de er jo en utfordring” (Pedagog B).

Pedagog E forteller om lignende opplevelser i barnehagen og oppgir dette som en utfordring i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd:

”[...]Men jeg ser at det er vanskelig for barna. Altså de er veldig ivrige når vi har samlinger om dette her, og de vet svaret og rekker opp hånden, og de vet liksom hvorfor den er lei seg og hva som skjedde og sånn og sånn. Men de har vanskelig for å oversette det til seg selv [...] For det skjer episoder rett etter vi har hatt samling, så kan jeg gjerne si: ”husker dere når vi hadde samling og sånn og sånn og kaninen slo pinnsvinet og pinnsvinet ble lei seg, å hva skjedde her nå?” Men de klarer ikke helt liksom å sette det over til seg selv [...]. De kan på en måte alt i teorien, men det er vanskelig å omsette det i praksis” (Pedagog E).

Det kan virke som om pedagog B og E har hatt en tilnærmet lik erfaring om at ikke all læring fører til endring av atferd (Bandura, 1977). I tillegg kan det tenkes at flere av pedagogene møter slike utfordringer, i og med at alle pedagogene oppga at begynnende mobbeatferd skjedde daglig i barnehagen. Det er flere ulike komponenter som påvirker modellæring: oppmerksomhet, hukommelse, reproduksjon av atferd og motivasjon. Det kan tenkes at samling kan være et gunstig utgangspunkt for å fange barns oppmerksomhet (Bandura, 1977). Men for at atferden senere skal fungere som en guide for handling må man i følge Bandura (1977) blant annet bekrefte og gi tilbakemeldinger på atferden. Det kan tenkes at dette i sin tur skaper motivasjon som er en viktig komponent for suksessfull læring. Dersom pedagogene i plassen for å korrigere uønsket atferd, men heller fokuserte på å motivere og bekrefte ønsket atferd er det mer sannsynlig at barna imiterer atferden (Bandura, 1977). Innenfor sosial læringsteori tar man utgangspunkt i at læring er en kontinuerlig prosess og at det alltid vil være mulighet for forandring og utvikling dersom betingelsene legges til rette. Det er altså betingelsene knyttet til samhandlingen mellom pedagog – barn som må endres for å skape muligheter for læring og utvikling (Svartdal, 2000). Ingen av pedagogene sa noe om dette knyttet til denne utfordringen. Pedagog E forteller imidlertid at man ikke kan slutte å prøve på tross av utfordringene:

”[...]At det der har noe 100 % effekt skal en ikke si, men en kan jo ikke slutte og ”mase” om det, slutte å si noe om det, eller slutte å spille situasjoner. For jeg tenker at.. de får på en måte små glimt hele veien liksom, og så får en på en måte håpe at det ”sige” inn og at de klarer å lære av det etter hvert” (Pedagog E).

Det kan stilles spørsmål om pedagogene selv har reflektert over hva som gjør at barna fortsetter med den uønskede atferden. Sosial læringsteori forklarer menneskelig atferd som et kontinuerlig gjensidig samspill mellom kognitive, atferdsmessige og miljømessige faktorer (Bandura, 1977). Kanskje kunne pedagogene fokusert på barnehagen som en miljømessig faktor og vektlagt egen rolle og hva en selv kunne gjort mer av for å legge til rette for læring og utvikling? Det kan tolkes som om pedagog E mener at barnehagen bør fortsette i samme "tralten", uten særlige refleksjoner om hva en selv kan gjøre videre. Kvaliteten og kjennetegn ved modellene (pedagogene) er for eksempel noe som påvirker sannsynligheten for at barna tar etter (Ogden, 2001). Å bekrefte og gi tilbakemeldinger på atferd ble også nevnt som viktige komponenter ovenfor. Å gi et nikk, smil, blick eller oppmuntrende ord kan muligens øke sjansene for at barna gjentar atferden. I tillegg kan det være viktig å gi barna oppmerksomhet også når de leker fint sammen. Sosial læringsteori er en teori som i liten grad vektlegger biologiske forhold (Svartdal, 2000). For eksempel viser barn med vanskelig temperament mer aggressiv atferd, enn barn med lett temperament (Billman & McDevitt, 1980). Det virker imidlertid ikke som om pedagogene reflekterer noe over dette.

4. 2 Håndtering gjennom oppdragerstiler

Gjennom teorikapittelet ble Baumrinds (1991) fire oppdragerstiler beskrevet. Her ble det klart at det autoritative perspektivet er det gunstigste i møte med barn og unge, og at en slik voksen fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd hos barn (Baumrind, 1991; Nordahl et al., 2005; Olweus, 1992) Det autoritative perspektivet ses derfor på som en viktig strategi for å håndtere begynnende mobbeatferd.

Det var ingen av pedagogene som direkte nevnte det autoritative perspektivet i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Som nevnt i teorikapittelet kritiseres Baumrinds (1991) modell for å være for generell og kontekstfri. Handlingene våre er situasjonsbetinget og preger derfor hvilken strategi vi velger. Hvilken oppdragerstil vi bruker vil derfor kunne variere (Smetana, 1994 i Sommer, 2003). Ingen av pedagogene kan heller ikke direkte knyttes til en ettergivende-, autoritær- eller forsømmende voksen. Pedagog D forteller imidlertid om andre ansatte som kan assosieres til Baumrinds (1991) ettergivende voksne. Pedagog D forteller om dette i forhold til håndtering av case 1 om slag og spark:

”Barna skal jo oppleve at de faktisk får det samme hos alle voksne i slike situasjoner. At det ikke bare er sånn ”bare spring og lek du”. For noen voksne er kanskje sånn at de er ganske ”slepphente” [...] ”(Pedagog D).

En ettergivende voksen har ofte lite kontroll som ofte kommer til syne gjennom liten og inkonsekvent håndhevelse av regler. Dersom den voksne ofte gir etter, kan det føre til at kontrollen gradvis blir mindre, mens aggresjonen øker (Nordahl et al., 2005). I følge barne- og familiedepartementet (2004) er passivitet svært uheldig og kan skape upersonlige og kalde miljøer hvor mobbing lett kan oppstå. En autoritativ voksen, til motsetning av en ettergivende, setter tydelige standarder slik at barna vet at slik atferd ikke aksepteres (E. Roland, 2007).

4.2.1 Den autoritative voksne

Selv om ingen av pedagogene oppga at de benyttet seg av Baumrinds (1991) autoritative perspektiv, kan det likevel virke som om pedagogene vektlegger lignende prinsipper i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Pedagog C tydeliggjør dette:

”[...]Jeg tenker at vi voksne skal jo være tydelige, men og ha mye varme og tydelige grenser. Sånn at de kjenner at de kan stole på oss, at jeg er like glad i dem, sant.. uansett. Ja det er jo ikke det som, ja.. de betyr like mye for oss uansett hva de gjør, at de kjenner de kan komme til oss” (Pedagog C).

Pedagog C forteller her om sentrale prinsipper innenfor det autoritative perspektivet. Å være tydelige voksne kan knyttes til kontrollaksen i Baumrinds (1991) modell, mens omsorgen som pedagog C beskriver kan knyttes til relasjonsaksen. Å være en tydelig voksen ble også oppgitt som et tiltak mot mobbing i prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Midtsand et al., 2004) En autoritativ voksen kombinerer kontroll og varme, og en slik voksen vil ha store muligheter til å ha en positiv påvirkning på barns utvikling av atferd og kompetanse (Nordahl et al., 2005).

4.2.1.1 Kontroll

Kontrollaksen i det autoritative perspektivet handler om blant annet krav til atferd, grensesetting, forutsigbarhet, rutiner og læring av barnehagens normer (P. Roland & Størksen, 2011). Et viktig prinsipp innenfor det autoritative perspektivet er såkalt varm grensesetting, hvor den voksne også forklarer barnet hvorfor vi trenger grenser. Gjennom en slik form for grensesetting er målet å hjelpe barnet til en bedre forståelse (P. Roland & Størksen, 2011). I forhold til case 1 om slag og spark forklarer pedagog B hvordan hun ville grepet inn i en slik situasjon:

”Altså å snakke med denne her personen som gjør det, forklare hvorfor han ikke skal gjøre det og ha fokus på det du skal gjøre i lek [...] Å ta han te siden, snakke med han og egentlig.. kjeft på barnet, å forklare at vi ikke har lov til å slå og at den andre da får vondt, å ha fokus på det” (Pedagog B).

Pedagog B sier her at hun ville snakke med barnet som utførte handlingene og forklarer hvorfor man ikke skal slå. Dette kan tenkes å øke barnets forståelse for egne handlinger (P. Roland & Størksen, 2011). Å ha et fokus på hva man skal gjøre i lek, kan tenkes å gi barnet et handlingsalternativ til neste gang. Kanskje burde pedagogen også bekrefte barnets følelse og forklare hva man heller kan gjøre dersom man er sint eller sur. Pedagog B forteller også at hun ville tatt barnet ut av situasjonen og ”kjeftet” på barnet. Det kan virke som om dette er en form for ”pekefinger reprimande” hvor pedagogen fremtrer som en mer autoritær voksen. Det kan tenkes at og heller snakke sammen med barna i selve situasjonen kan være mer lærerikt enn å fjerne barnet fra selve situasjonen. En autoritativ voksen lytter og diskuterer sammen med barna og viser respekt for barns selvstendighet (P. Roland & Størksen, 2011; Sommer, 2003). En slik voksen fremmer demokratiske prinsipper. Imidlertid skal en gripe inn i slike negative situasjoner og lære barna bedre måter å løse problemer på (P. Roland & Størksen, 2011). Gjennom pedagogens utsagn virker det som om pedagogen er tydelig og konsekvent og demonstrerer at slik atferd ikke aksepteres i barnehagen.

Pedagogene forteller også om viktigheten av å lytte til barna i møte med begynnende mobbeatferd. Da pedagog A ble presentert for case 2 om utestenging og ignorering sier hun følgende:

”Jeg syntes alltid at det er viktig å gå inn å høre hva de sier, men også si at det ikke er greit med utestenging” (Pedagog A).

Å lytte til barna viser at man tar hensyn til barnas perspektiv. Pedagogen fremtrer på en demonkratisk måte, samtidig som hun formidler at utestenging ikke er greit. Kanskje burde pedagogen imidlertid vært enda mer tydelig og forklart hvorfor hun griper inn i situasjonen? Pedagog C forteller om lignende måte å håndtere begynnende mobbeatferd:

”[...] Jeg tenker at det er viktig og ikke bare å gå bort og ”bang, bang, bang”, sant. Å ta den ene og den andre liksom, og vær skikkelig streng, men heller gå bort og roe ned og snakke med dem, i plassen for det der angrepet. For da tenker jeg at da reagerer de akkurat som vi voksne med angrep tilbake igjen. At jeg heller roer de ned og får en samtale der de kommer med svar på hva som har skjedd” (Pedagog C).

Det pedagog C sier her kan tolkes som motsatt av en autoritær voksen. På samme måte som pedagog A fremtrer hun på en demokratisk måte og formidler en interesse for barnas perspektiv. Pedagogen sier at barna kan reagere med ”angrep” tilbake, dersom hun selv håndterer situasjonen på en streng måte. En autoritær voksen kan gjennom å bruke makt på en negativ måte bidra til å øke barns aggresjon og opposisjon (Nordahl et al., 2005; P. Roland & Størksen, 2011). I intervjuet ble pedagog C spurt om hvorfor hun trodde dette var en god måte å gjøre det på. Pedagog C sier følgende:

”Jeg føler kanskje vi tar barna på alvor når vi spør hvorfor, i plassen for og bare slå ned. For det kan være ting som har skjedd før som vi ikke har sett. Mhm, at det er den måten som viser at vi tar de på alvor og den måten.. at da lærer jo barna samtidig å snakke om følelser, i plassen for og bare reagere. Så det er vell det som er intensjonen” (Pedagog C).

Det virker som om pedagog C er bevisst på hvorfor hun håndterer situasjonen slik som hun gjør. Å ta barna på alvor kan skape et godt grunnlag for trygghet og forutsigbarhet. Pedagogen kan på denne måten legge et godt grunnlag for tillitt mellom seg selv og barn. Barna kan da oppleve pedagogen som en person de kan snakke med, som lytter og imøtekommer barnets behov (Nordahl et al., 2005).

4.2.1.2 Relasjon

I tillegg til et fokus på tydelige grenser for atferd, legger flere av pedagogen vekt på gode relasjoner mellom pedagog – barn. Dette er et viktig prinsipp innenfor det autoritative perspektivet (Nordahl et al., 2005). Pedagog D og E forteller om hvordan relasjonsbygging var en bevisst del av barnehagens arbeid. Pedagog D forteller at hele barnehagen var på kurs om relasjonsbygging og at dette er noe de jobber med i barnehagen. Pedagog D sier:

”Alle skal trives når de er i barnehagen, og det har vi arbeidet mye om.. relasjonsbygging med barna [...] Da har vi kanskje 20 minutt der barnet faktisk bestemmer hva vi skal gjøre og at vi er med på det” (Pedagog D).

Gode relasjoner handler blant annet om å se det enkelte barnet. For å se og snakke med barna er det viktig at de voksne verdsetter det som er viktig for barnet. Dette kan formidle genuin omtanke for barnet og dets interesser (Nordahl et al., 2005). Pedagog D forteller videre om hvordan relasjonsbyggingen kan komme til uttrykk i barnehagen og hvorfor dette er viktig:

”[...]Det er jo alt ifra å gå ned på barna sitt nivå når vi snakker til dem, at vi ikke blir den autoritære voksne [...]. Det er jo ganske viktig at i forhold til.. viss de og har en god relasjon til oss voksne, at det ikke blir ”skurr”, for da kan det virke inn på leken til barna og det kan også utvikle seg videre til aggressivitet og alt dette her” (Pedagog D).

Det kan virke som om pedagog D gjennom sitt utsagn er klar over konsekvensene dårlige relasjoner kan gi. Forskning viser at det er en sammenheng mellom trygge relasjoner til førskolelærer og kompleks jevnalder lek. Samtidig som det er en negativ sammenheng mellom trygge og positiv relasjoner til førskolelærer og fiendtlig aggresjon (Howes et al., 1994). Pedagogen bruker begrepet ”skurr” og det kan tenkes at hun mener at dersom relasjonene er negative eller uforutsigbare kan dette ha innvirkning på barnets lek og atferd. Pedagog E forteller også at hun arbeider med relasjonsbygging i barnehagen. Dette trekker hun blant annet frem som en strategi som hun opplever har fungert i møte med en reell mobbesituasjon i barnehagen. Pedagog E forteller:

”Og det går jo på en måte på det med å bygge relasjoner. Bruke tid sammen med dette barnet og etter hvert inkludere andre barn i gruppen og gjør noe positiv sammen med denne jenta [...]. Å spille spill bare med de to eller tre jentene der, gå tur med dem, gå på butikken å

handle, altså gjør noe ekstra som gjør at det blir en kjekke situasjon for dem å være med på. Så håper vi at de videre liksom skal kunne bringe det videre selv etterpå” (Pedagog E).

Pedagog E forteller at hun først brukte tid sammen med en jente og deretter inkluderte flere jenter. Dette kan ses på som relasjonsbygging mellom pedagog - barn, men hun legger også til rette for relasjonsbygging mellom barna. Dette var knyttet til en situasjon som omhandlet negative samspill mellom flere barn i barnehagen, og hvor en av jente ble utestengt fra resten av gruppen. Rammeplanen (2011) påpeker at barnehagen skal legge til rette for vennskap og har et ansvar for å legge til rette for inkluderende miljøer. Det kan derfor virke som om pedagog E arbeider i tråd med rammeplanens føringer. Også de andre pedagogene vektlegger gode relasjoner og pedagog B forteller om flere viktig dimensjoner i en god relasjon. Pedagog B sier:

”[...]Det er viktig at barna blir sett, får god omsorg og at de opplever at de har det godt og trygt i barnehagen [...]” (Pedagog B).

En god og trygg relasjon til en voksen i barnehagen innbyr til kommunikasjon og dialog mellom barn og voksen (Nordahl et al., 2005). En slik erfaring hadde pedagog B i møte med et barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd i barnehagen. Pedagog B forteller:

”Og vi har jo nesten like situasjoner i barnehagen, der det er et barn som har blitt utsatt for.. han har ikke blitt slått på, men verbalt då.. mobba.. barn har sagt stygge ord, stygge ting og det har gjentatt seg. Og da har vi tatt tak i det, vi har snakket med barnet, vist at vi ser dette her, at vi bryr oss. Og det har gjort at barnet har åpnet seg, barnet har klart og snakket om dette til voksne, til heimen og til barna [...]” (Pedagog B).

Her kan det virke som om den gode relasjonen mellom pedagog og barn har vært en viktig del av håndteringen av begynnende mobbeatferd. Gjennom omsorg og trygghet klarte barnet og fortelle om hva som skjedde. Det vil være lettere for barn å si ifra om problemer dersom barnet har en god relasjon til de voksne i barnehagen (Nordahl et al., 2005). Pedagog A forteller imidlertid om erfaringer som kan ses på som en motsetning til pedagog B sitt utsagn:

”[...] For sånn så noe mobbing er jo så skjult at de kommer jo ikke til de voksne før kanskje lenge etterpå, slik at vi kunne kanskje stoppet det mye tidligere” (Pedagog A).

Det pedagog A her forteller om handler om barn som ikke sier ifra når de blir utsatt for såkalt skjult begynnende mobbeatferd. Indirekte former for begynnende mobbeatferd som ignorering og utstegning virker å være den formen for mobbing som det rapporteres minst om i ulike undersøkelser (Alsaker, 1997; Midtsand et al., 2004). Derimot er denne formen for begynnende mobbeatferd mer skjult og kan derfor være vanskeligere og oppdage. Dette kan tenkes å ha noe og si for hvor ofte pedagoger opplever at det skjer. Barne- og familiedepartementet (2004) påpeker at det er de voksnes ansvar å oppdage og gripe inn i negative samspill. I tillegg vil det være viktig at barna opplever at de kan si ifra. Gode relasjoner mellom pedagog og barn kan skape tillitt som videre kan føre til at barnet gir beskjed i slike situasjoner (Nordahl et. al., 2005). Det kan i denne sammenheng stilles spørsmål om pedagog A har reflektert noe over hvorfor barna ikke sier ifra når de opplever begynnende mobbeatferd. Det kan tenkes at tillitsbygging mellom pedagog og barn kan være fruktbart i denne sammenheng. Det vil også være viktig at barnehagen skaper en kultur, hvor åpenhet og dialog fungerer som et fundament i det daglige samspillet mellom personalet og barna.

Pedagog C virker imidlertid å være bevisst omkring viktigheten av gode relasjoner og tillit i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. I forrige kapittelet ble det visst til hennes utsagn hvor hun forteller at hun fokuserer på samtale sammen med barna i møte med begynnende mobbeatferd. Men hun forteller om følgende betingelser for å få til dette:

”[...] Det forutsetter at de har en grei, grei tone med meg fra før av. At de opplever at jeg er en varm og trygg voksenperson” (Pedagog C).

Gjennom dette utsagnet virker det som om pedagog C er seg bevisst at kontrollaksen og relasjonsaksen i det autoritative perspektivet er gjensidig avhengige av hverandre. Jo mer kontroll man må utøve, for eksempel i møte med begynnende mobbeatferd, jo mer må man jobbe med relasjonsaksen. Å arbeide med relasjonsbygging vil kunne gi pedagogen et gunstigere utgangspunkt i forhold til grensesetting (P. Roland, 2011). Det kan virke som om pedagogen er opptatt av varme relasjoner, også i forhold til barna som utøver begynnende mobbeatferd. Og som Nordahl et al. (2005) påpeker vil voksne som kombinerer kontrollaksen og relasjonsaksen på en god måte, ha store muligheter for en positiv innflytelse på barns atferd og kompetanse. En kombinasjon mellom krav og støtte reduserer også proaktiv

agresjon (E. Roland, 1999) som man vet har en sammenheng med mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001).

4.2.1.3 Felles forståelse

Det autoritative perspektivet kan utøves av hver enkelt voksen i barnehagen, men kan også være en del av hele avdelingens handlingskompetanse. Dette forutsetter imidlertid at de voksne bruker tid på å snakke sammen. Og på denne måten får en felles forståelse for situasjoner som kan oppstå i barnehagen og hvordan man håndterer dem. Personalet vil da kunne bli mer konsistente og barna vil kunne møte mer forutsigbare voksne som arbeider etter de samme prinsippene (P. Roland & Størksen, 2011). Pedagogene ble i intervjuet spurt om de hadde fått informasjon om begynnende mobbeatferd gjennom utdanning. Flere av pedagogene forteller at begynnende mobbeatferd var et tema som fikk lite oppmerksomhet i utdanningen. Pedagog A sier:

”Vi har snakket om det når jeg gikk på førskoleutdanningen, men det var så lite at jeg følte ikke at jeg fikk så mye utav det [...] Jeg kunne tenkt meg og ”kont” mye mer, mye mer”
(Pedagog A).

Også pedagog B og D forteller om lignende erfaringer:

”Egentlig ikke, ikke sånn konkret i forhold til barna, [...] Men kunne godt hatt enda mer fokus på det” (Pedagog B).

”Vi hadde kanskje litt på førskolelærer [...] men det var jo ikke mye. Det var jo alltid snakk om skolen, så jeg har lite informasjon om.. barnehage.. om dette temaet.. lite (Pedagog D).

Også i Alsakers undersøkelse ble førskolelærerne spurt om deres utdanning og om mobbing og generell agresjon var blitt behandlet der. Omtrent halvparten sa at ikke hadde hørt om agresjon i deres studietid og 18 av 20 førskolelærere mente at mobbing burde tematiseres (Alsaker, 1997). Pedagog A og B virker å være i tråd med Alsakers funn om at mobbing i barnehagen burde tematiseres mer i utdanningen (Alsaker, 1997). Det kan tenkes at økt fokus mot begynnende mobbeatferd kan øke pedagogenes felles forståelse og handlingskompetanse.

Pedagogene ble i intervjuet spurt om håndtering av begynnende mobbeatferd var noe de snakket om eller diskuterte i barnehagen. Pedagog A sier:

”[...] Vi tar det jevnlig opp på både gruppemøter, altså med de andre på avdelingene og på ”pedletermøtene”. Så snakker vi om det [...] Jeg tenker hvor mer felles kunnskap vi har, jo lettere er det å stoppe det. Og da blir det mer enighet om hvordan vi skal gjøre det og når vi skal gå inn å stoppe det” (Pedagog A).

Pedagog B sier:

”Ja, på møter og sånn. Vi snakker om det på avdelingsmøtene, der er det jo bare vi voksne på avdelingene som er. Også har vi det og oppe som hovedtema på personalmøter [...]” (Pedagog B).

Også Pedagog C oppgir at de tar dette opp på avdelingsmøter. At pedagogene diskuterer dette avdelingsvis kan tenkes å skape en felles forståelse for hvordan man kan håndterer begynnende mobbeatferd. I tråd med P. Roland og Størksen (2011) kan derfor barna møte mer forutsigbare voksne som videre skaper en trygghet for barna. Imidlertid trenger ikke dette være tilfellet. Pedagog B forteller at det er de voksne som kan være utfordring i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd:

”Utfordringene er faktisk de voksne, først og fremst tenker jeg. For i en barnehage så er det ikke alle som har lik kompetanse, det er ikke alle som har de samme brillene. Og det forekommer at voksne ikke tar det alvorlig, for vi er så ulike, vi ser ulikt på det [...]” (Pedagog B).

Dette utsagnet forteller oss at selv om begynnende mobbeatferd er et fokus i barnehagen, trenger ikke dette føre til en felles forståelse. En barnehage består av et personale med ulike bakgrunner og derfor også ulike forutsetninger. Er det slik at det fortsatt hersker en forståelse hos enkelte om at mobbing først og fremst er et skolefenomen? Det er bekymringsfullt at noen voksne ikke tar dette alvorlig. Rammeplanen (2011) påpeker at det er de voksnes ansvar og oppdage og motvirke mobbing i barnehagen. At man ikke tar begynnende mobbeatferd alvorlig kan tenkes å føre til at man håndterer en mobbesituasjon som en konfliktsituasjon, noe Barne- og familiedepartementet (2004) understreker at det ikke er. Håndtering av

begynnende mobbeatferd krever en bevisstgjørelse av barns sosiale samspill, samt aktive voksne som setter tydelige og forståelige grenser (Barne- og familiedepartementet, 2004). Det blir derfor viktig at pedagoger med kompetanse på området deler sin kunnskap og bevisstgjør det øvrige personalet i barnehagen. Imidlertid er det usikkert om pedagog B sikter til andre pedagoger eller assistenter. Likevel vil det være viktig at hele personalet blir informert om at mobbing kan forekomme også i barnehagen. For og håndterer begynnende mobbeatferd på en god måte er personalet avhengige av hverandre. Dette forutsetter at man kommuniserer og at man opparbeider en felles handlingskompetanse for hvordan man håndterer slik atferd.

Både pedagog D og E oppgir at begynnende mobbeatferd ikke har vært et tema i barnehagen. Det kan derfor virke som om håndtering av begynnende mobbeatferd ikke er et fokus i disse barnehagene. I og med at alle pedagogene oppga at begynnende mobbeatferd var noe som skjedde daglig i barnehagen, er det underlig at dette ikke er et tema barnehagene er opptatt av. Pedagog D sier for eksempel:

”Vi har aldri snakket om dette, vi har aldri tatt det opp” (Pedagog D).

Dersom personalet ikke har hatt begynnende mobbeatferd som et tema i barnehagen, kan det tenkes å føre til at de ansatte møter begynnende mobbeatferd på ulike måter. Kanskje er for eksempel en pedagog opptatt av å gripe inn, forklare og lytte til barna, mens andre overser situasjonen. Ifølge P. Roland & Størksen (2011) skaper utydelige voksne uro og utrygghet. Dersom de ansatte ikke har hatt begynnende mobbeatferd som tema, blir det naturlig og stille spørsmål om de vet hvordan de kan håndterer slike situasjoner i praksis.

Gjennom pedagogenes utsagn fremkommer det at tre av fem pedagoger oppgir at begynnende mobbeatferd har vært et tema for avdelings- og personalmøter. Imidlertid oppga alle pedagogene at de ønsket et samarbeid med barnas foreldre i møte med begynnende mobbeatferd. Selv om foreldresamarbeid ikke var et fokus i teorikapittelet, kan dette ses i lys av det autoritative perspektivet som vektlegger felles forståelse og forutsigbarhet i møte med barn (P. Roland & Størksen, 2011). Et godt foreldresamarbeid kan derfor føre til at barna møter voksne som arbeider etter samme prinsipper, både hjemme og i barnehagen. Pedagog B sier for eksempel:

”[...]Og vi har hatt foreldremøter der vi har vist, dramatisert sånne caser da som handler om utestenging for å påvirke foreldrene. At de og blir bevisste på at det er utestenging, det kan forekomme, mobbing kan forekomme. Og at de på en måte.. vi vil ha det samarbeidet, at vi tenker likt [...]” (Pedagog B).

Barne- og familiedepartementet (2004) påpeker at et nært foreldresamarbeid er en viktig del i arbeidet mot mobbing. Å ta kontakt med foreldre var noe som flere ansatte påpekte som et viktig tiltak mot mobbing i barnehagen i sammenheng med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Midtsand et al., 2004).

4.3 Håndtering gjennom utvikling av sosial kompetanse

Manglende sosial kompetanse ble trukket frem som en årsak til at mobbing oppstod og som et viktig redskap i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd hos flere av pedagogene. Tidligere forskning utført av Perren & Alsaker (2005) viser at det er en sammenheng mellom barns sosiale atferd og mobbing i barnehagen. Sammenlignet med ikke-involverte barn var mobbeofre blant annet mer tilbaketrukkne, mindre samarbeidsvillige, mindre sosiale og hadde ofte ingen lekekamerater. Barn som mobbet var blant annet mer aggressive og mindre prososiale, enn sine jevnaldrende (Perren & Alsaker, 2005). I en undersøkelse i forbindelse med *Den norske barnehagekvaliteten* ble ansatte i barnehagen spurt om hvilke tiltak som iverksettes mot mobbing i barnehagen. Sosial kompetanse ble her trukket frem som et av flere tiltak (Midtsand et al., 2004). Pedagog B forteller om sosial kompetanse og begynnende mobbeatferd:

”[...] Viss det ikke er voksne som har kompetanse om mobbing, eller sosial mestring for jeg mener at det går mye på det og. Altså de som blir mobbet er jo kanskje de som har problemer med å sosialisere seg. De har nok en.. ja de har nok ikke så lett for å få venner, å ikke så gode til å leke, sant. Så da blir de ekstra sårbare da, å da er det jo fort gjort at de blir et offer” (Pedagog B).

Sosial kompetanse handler om å mestre samspill sammen med andre. Kunnskap om barns sosiale kompetanse blir viktig for pedagoger i barnehagen for å kunne identifisere hvor barna kan trenge ekstra hjelp og støtte (Lamer, 1997). I rammeplanen (2011) trekkes det fram at sosial kompetanse er vesentlig for å kunne motvirke utvikling av mobbing

(Kunnskapsdepartementet, 2011). Studier viser at sosial kompetanse, prososial atferd og et godt inkluderingsmiljø har en sammenheng med lav forekomst av problematferd, gode faglige resultater og gode muligheter for å lykkes i skolesystemet (Nordahl et al., 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008). Pedagog C forteller om viktigheten av sosial kompetanse og knytter dette til ansvaret som ligger hos de ansatte i barnehagen:

”[...] Løfte dem mest mulig opp å få de, ja sosialt fungerende. Og det er jo det viktigste jeg tenker vi gjør, samtidig som læringa. At de har venner når de går ut ifra barnehagen og at de kan de sosiale reglene, det er jo alfa og omega. For jeg tror at de har et kjempe problem viss de ikke har lært de sosiale reglene når de går ut ifra barnehagen” (Pedagog C).

Pedagog E mener også at sosial kompetanse er et viktig område i møte med begynnende mobbeatferd:

”[...]Og klart når du jobber bare med de eldste så ser vi masse av det, hos de eldste... og prøver å jobbe med dette med sosial kompetanse for å prøve å gi de noen redskaper som gjør at de skal klare å håndtere slike situasjoner [...]” (Pedagog E).

Det blir her klart at pedagogene vektlegger sosial kompetanse i møte med begynnende mobbeatferd i barnehagen. Pianta (1999) påpeker at gode relasjoner til voksne spiller en viktig rolle for utvikling av sosiale ferdigheter, empati, toleranse og jevnalderrelasjoner. Rammeplanen (2011) påpeker at barnehagen skal jobbe kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter.

4.3.1 Empati og Rolletaking

I teorikapittelet ble det vist til at Lamer (1997) deler sosial kompetanse inn i flere delferdigheter. Gjennom intervjuene kom det frem at samtlige pedagoger fokuserte på flere av disse ferdighetene i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. Området, empati og rolletaking var særlig fremtredende i møte med begynnende mobbeatferd. Å jobbe med empati ble også oppgitt som et tiltak mot mobbing i forbindelse med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Midtsand et al., 2004). Pedagog A forteller om bruk av empati:

”Altså vi snakker litt om det om empati [...] og får de til å reflektere rundt det, altså etterpå stille spørsmål.. hvordan tror dere det føles, hvordan ville det vært viss det kanskje var deg selv som ble utestengt eller ble slått” (Pedagog A).

Barn som mobber kjennetegnes ofte av å ha lite empati og medfølelse for sine mobbeofre (Olweus, 1992). Empati og rolletaking handler om innlevelse og forståelse for andres følelser og perspektiver (Barne- og familiedepartementet, 2004). Å jobbe med empati i møte med begynnende mobbeatferd blir derfor sentralt i forhold til håndtering. Gjennom verbalisering hjelper pedagog A barnet å se ting fra andres synsvinkel, ifølge Öhman (1996) oppmuntrer dette til omtanke og empati. Å reflektere sammen om ulike meninger og verdier stimulerer barns empatiske utvikling (Öhman, 1996). Pedagogen ble under intervjuet spurt om hvorfor hun trodde dette var en god måte å gjøre det på. Pedagog A sier:

”Jeg tenker det at når du går inn i dine egne følelser, og kan tenke og forestille deg hvordan du selv ville følt det, så er det lettere å forstå hvordan andre ville følt det” (Pedagog A).

Gjennom sitt utsagn virker det som om pedagog A er seg bevisst på hvorfor det er viktig å stimulere barns empatiske utvikling. Pedagog B og E fokuserer også på å hjelpe barnet til og se situasjoner fra andres ståsted. Pedagog B oppgir dette som en måte og håndtere case 1 om slag og spark:

”[...] Så ville jeg forklart bare, satt meg ned med barnet og forklart hvordan det oppleves at noen slår, og at det er vondt [...]” (Pedagog B).

Pedagog E sier noe av det samme knyttet til case 3 om erting:

” [...] Jeg hadde prøvd og fokusert på: ”viss dere hadde tegnet noe og noen hadde gjort slik med dere, hadde du blitt lei deg, hadde du syntes det var dumt”. Altså prøve og vri det over på det” (Pedagog E).

Noen barn kan ha problemer med å tolke andres følelsesuttrykk, som er en viktig forutsetning for å kunne opptre empatisk. Som voksne i barnehagen blir det viktig å sette ord på holdninger og handling slik at denne prosessen ikke blir usynlig for barn (Öhman, 1996). Gjennom pedagogenes utsagn kan det virke som om dette er en del av å håndtere begynnende

mobbeatferd. For å støtte barns empatiske utvikling er det også viktig at barna i barnehagen har tilgang til gode empatiske forbilder som møter barna med respekt, innlevelse og ansvar (Öhman, 1996). Vi har tidligere i dette kapittelet sett at flere av pedagogene var opptatt av å lytte og prate med barna i møte med begynnende mobbeatferd. På samme tid var pedagogene opptatt av å sette konsekvente grenser, ifølge Öhman (1996) er dette et gunstig utgangspunkt for utvikling av empatisk kompetanse.

4.3.2 Prososial atferd

Prososial atferd handler om positive sosiale holdninger som å hjelpe andre, dele med andre og oppmuntre (Barne- og famildepartementet, 2004). Pape (2000) sier at det bør legges til rette for at barna i barnehagen gis mulighet til å delta i situasjoner som er til nytte og hjelp for andre. Ifølge Kvello (2010) er prososial atferd handlingsaspektet ved empati og rolletaking. Det var ingen av pedagogene som eksplisitt nevnte begrepet, prososial atferd. Handler dette om en ubevissthet omkring sammenhengen mellom prososial atferd og begynnende mobbeatferd? Perren & Alsaker (2005) fant i sin undersøkelse at barn som mobber andre var mindre prososiale, enn de ikke-involverte barna. Det kan imidlertid tenkes at et fokus på barns empatiske utvikling også kan spille en rolle for utvikling av prososiale ferdigheter. Pedagog B forteller om at de hver høst jobber med vennskap og sier følgende:

” [...] Så lager vi litt sånn felles opplevelser, litt vennebilder og samarbeid om å lage ting[...].” (Pedagog C).

At barna gis muligheter til å samarbeide kan tenkes å være et gunstig utgangspunkt for stimulering av prososial atferd. Barna kan her oppleve at de er til nytte og hjelp for andre. I slike situasjoner er det viktig at de voksne anerkjenner prososial atferd ved og sette ord på handlinger og oppmuntre dem. Barna kan på denne måten få en oppfatning av seg selv som en hjelpende og omsorgsfull person som kan videreføres i barnets senere handlinger (Midtsand et al., 2004). Målet med sosialisering med prososial atferd er at barna internaliserer normer og verdier for atferd. Man er opptatt av å lære barna å skille mellom riktig og galt (Lamer, 1997). Når pedagogene griper inn i begynnende mobbeatferd (slik vi har sett gjennom tidligere utsagn), kan det tenkes å lære barna noe om hva som er rett og galt å gjøre mot andre barn i barnehagen. Men det trenger ikke nødvendigvis føre til at barna internaliserer slik atferd.

Dette så vi eksempler på under kapittelet om ”innlæring og praktiseringsfasen”. Pedagog B mener det er viktig å lære barn hvordan man er mot hverandre:

” [...] Men vi må også vise de barna som utestenger hvordan de skal oppføre seg mot andre barn [...] vi vil heller ha et fokus på at de kan være mange sammen, være gode venner, vær kamerater” (Pedagog B).

Ifølge Pape (2000) representerer prososial atferd en motpol til negative handlinger som mobbing. Ansatte i barnehagen bør derfor legge til rette for et barnehagemiljø som er preget av prososiale handlingsmønstre (Lamer, 1997).

4.3.3 Selvkontroll

Ifølge Pape (2000) handler selvkontroll blant annet om å kunne styre aggresjon og sinne. Barn som mobber er ofte mer aggressive enn andre barn (Olweus, 1992; Perren & Alsaker, 2005; E. Roland, 2007). For å styrke barns selvkontroll vil det være viktig å lære dem å se situasjoner fra andres side og hjelpe dem til å kunne vurdere og planlegge sin atferd (Lamer, 1997). Pedagog C virker å stimulere barns selvkontroll gjennom følgende utsagn om håndtering av begynnende mobbeatferd:

” [...] Hva viss noen gjorde dette med deg? Samtale og refleksjon sammen med dem, begge parter om hva som egentlig skjedde. Jeg tenker også det å gi de alternativ til neste gang”. (Pedagog C).

Pedagog B sier at barn ofte ikke ser konsekvensene av egne handlinger og at man derfor må jobbe med dette. Pedagog B sier:

” Så ser de ikke konsekvensene, sant, de tror bare det er morsomt rett og slett. Så gjør vi litt alvor utav det og får barna til å forstå hvorfor det er alvorlig. Og det beste tror jeg er at barna selv klarer å sette seg inn i situasjonen, ser hvordan de ville opplevd det viss det var dem” (Pedagog B).

Ifølge Lamer (1997) er det viktig å lære barn å vurdere konsekvensene av egne handlinger. Og det kan virke som om både pedagog B og C er opptatt av å sette barna inn i andres ståsted.

Lamer (1997) sier videre at bruk av forklaringer og resonnement er hensiktsmessig metoder for å stimulere barns selvkontroll. Med utgangspunkt i her-og-nå situasjoner kan man forklare og reflektere sammen med barna (Lamer, 1997). Og gi barna alternativer, slik som pedagog C sier, kan tenkes å kunne fungere som en ”guide” for barnet i møte med lignende situasjoner. Spence (2003) sier at dersom barn ikke kan identifisere utfordrende situasjoner, vurdere ulike handlingsalternativ og evaluere mulige konsekvenser for disse alternativene, er det mindre sannsynlig at det resulterer i en positiv sosial respons.

4.3.4 Selvhevdelse

Barn som hevder seg selv for svakt, kan lett komme i risikozonen for å bli offer i en mobbesituasjon (Midtsand et al., 2004). I teorikapittelet ble det vist til at barn som blir mobbet ofte er mer engstelige og usikre enn andre barn (Aslaker, 1997). I denne sammenheng er det viktig at de voksne ser og støtter disse barna. Observasjon vil være en viktig tilnærming for å fange opp barn som har behov for ekstra støtte (Midtsand et al., 2004). Å observere ble oppgitt som et av de viktigste tiltakene mot mobbing i barnehagen i forbindelse med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Midtsand et al., 2004). Pedagog A og B oppgir observasjon som en felles strategi i møte med begynnende mobbeatferd. Pedagog B sier for eksempel:

”[...] Og det er jo først å observere, du må jo være på vakt, du må observere, du må lytte og du må gå der.. vær der som det skjer [...]” (Pedagog B).

I tillegg til å observere var også pedagog B opptatt av å snakke om følelser sammen med barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd. Pedagogen påpekte viktigheten av og vise omsorg, vise at man bryr seg og at man skal støtte og hjelpe barnet i sosial samhandlingen. Pedagog B forteller om hvordan man kan hjelpe barn inn i lek:

”[...] Viktig å lære hvordan et barn kan få innpass i lek og da er det viktig at de kan sosiale ferdigheter, at de kan disse lekekodene [...] Jeg kunne hjulpet den (barnet) til å finne en dukke, eller ja gjort leken interessante for de andre. Det tenker jeg er ganske greit eller bra, pleier å være vellykket” (Pedagog B).

I forhold til begynnende mobbeatferd vil arbeidet med barns selvhevdelse være viktig for barnet som blir utsatt for atferden. Ifølge Midtsand et al. (2004) kan man gjøre dette ved å blant annet bekrefte positivt initiativ med blikk, ord og kroppsspråk, bygge videre på det barna er gode på og anerkjenne barna for at de klarer å sette ord på følelser.

4.3.5 Lek, glede og humor

Å ha evner til å leke sammen med andre er en viktig forutsetning for å kunne mestre det sosiale samspillet i barnehagen. Noen barn kan imidlertid ha vanskeligheter med å bevege seg inn og ut av lek, noe som kan føre til at barnet kan gå glipp av viktig sosial trening (Lamer, 1997). Å stadig bli utstengt fra lek og aktiviteter kan også ses på som mobbing. Voksnes observasjoner og aktive deltakelse i leken blir derfor nødvendig for å oppdage og motvirke uheldige samspillmønstre (Barne- og familiedepartementet, 2004). Fire av fem pedagoger forteller om aktiv deltakelse i lek knyttet til case 2 om utestegning og ignorering. Dette ble oppgitt som en måte og håndtere situasjonen på. Pedagog C og E sier for eksempel:

”Ja kanskje jeg ville satt meg ned, kanskje prøvd og hjulpet de. Og finne en rolle til hun siste også, sant. ”Du kan jo være bestemora som kommer på besøk”, sant. Få en rolle slik at hun klarer å komme seg inn i leken på en naturlig måte. Og også snakt litt med de store om den opplevelsen det er og ikke bli sett når du kommer, at det ikke er godt [...]” (Pedagog C).

Pedagog E snakker også om delegering av roller:

”Det går litt på dette her med å finne en rolle til dem, slik at de kan komme seg inn i den leken.. som passer sammen med det som de to hadde på et vis. Prøve å hjelpe hun inn den veien” (Pedagog E).

Gjennom pedagogenes utsagn virker det som om de er opptatt av å hjelpe barn i lek. Lek og gode relasjoner mellom barn i barnehagen kan fungere som en beskyttelse mot mobbing (Midtsand et al., 2004). Voksne kan gå inn i leken for å gi nye impulser og for å stoppe uheldige maktmønstre (Barne og familiedepartementet, 2004). Både pedagog C og E tilføyer nye impulser, men pedagog C har også et fokus på barna som utestenger. På denne måten kan hun bryte opp uheldige samspill. Pedagog D forteller om hvordan hun ville løst case 2 om utestegning og ignorering i barnehagen:

”Da ville jeg grepet inn og sagt at ”her i barnehagen så leker vi med alle og hun vil også være med dere i leken” (Pedagog D).

Dette utsagnet står litt i motsetning til de øvrige pedagogene. Det kan tolkes som om pedagogen ikke ser på seg selv som en viktig deltaker i barns lek. Er det tilstrekkelig å si at ”her leker vi med alle”? Fører dette til at barn da leker sammen? Vil dette motvirke begynnende mobbeatferd? Barne- og familiedepartementet (2004) påpeker at det er ikke gitt at alle barn inkluderes i leken. Det finnes heller ikke noe garanti for at positive relasjoner utvikles bare barn er sammen. Det vil være vanskelig for barn å endre på uheldige mønster på egen hånd. Barn trenger aktive voksne som er klar over betydningen av vennskap og kompleksiteten i barns samspill. Det er de voksnes ansvar å oppdage og hjelpe til med å bryte onde sirkler i barns samspill (Barne- og familiedepartementet, 2004).

5. 0 Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis sett i lys av utvalgt teori.

Gjennom intervjuene oppgir pedagogene flere måter å håndtere begynnende mobbeatferd på som støtter oppgavens teoretiske grunnlag.

Flere av pedagogene oppgir at de betrakter seg selv som rollemodeller i forhold til både handlinger og holdninger i møte med begynnende mobbeatferd. En av pedagogene påpeker at egen væremåte kan bidra til å skape begynnende mobbeatferd blant barn i barnehagen. Pedagogen sier at man derfor må tenke over hvordan vi prater både til barn og voksne. En annen pedagog sier noe av det samme og påpeker at man som voksen er rollemodell for hvordan man er mot hverandre. Det trekkes frem at som voksne sender vi ut signaler i forhold til både holdninger og kroppsspråk. At voksne er rollemodeller som påvirker barns læring understrekes i teorikapittelet om sosial læringsteori. Også rammeplanen (2001) påpeker at personalet er viktige rollemodeller som har et ansvar for å legge til rette for inkluderende miljøer. Det kan virke som om flere av pedagogene er seg bevisste omkring viktigheten av å være gode rollemodeller. Som det fremkommer i teorikapittelet benytter Bandura (1977) begrepet modellering og sier at mye av den sosiale læringen skjer gjennom direkte observasjoner av andres atferd. Imidlertid kan også læring overføres gjennom såkalt billedlig fremstilling og verbale beskrivelser (Bandura, 1977). Gjennom intervjuene ble det klart at samtlige pedagoger vektla samtale som en måte å håndtere begynnende mobbeatferd på. Å benytte seg av samtale kan ses i lys av Banduras (1977) verbale beskrivelser. Å snakke med barna og forklare hvordan man skal være mot hverandre virker å være et fokus hos alle pedagogene. Dette ble benyttet både som et tiltak rettet mot enkeltbarn, men også som et fokusområde rettet mot hele barnegruppen i starten av barnehageåret. I Alsakers undersøkelse (1997) ble førskolelærere spurt om hva de gjorde dersom de oppdaget mobbing, hvor de fleste mente at man skulle snakke med barna. Det kan derfor virke som om pedagogenes utsagn støtter opp om tidligere funn på området.

Pedagogene oppgir bruk av drama og rollespill som et tiltak i møte med begynnende mobbeatferd. En av pedagogene sier at hun så gode virkninger av et slikt tiltak. Flere av pedagogene sa også at de benyttet seg av ulike plakater og plansjer som et verktøy i møte med begynnende mobbeatferd. Plakater og plansjer kan ses i lys av Banduras (1977) billedlige fremstillinger som en form for modellering. Både rollespill og bruk av plakater og plansjer ble ofte benyttet i samlinger rettet mot hele barnegruppen. Men til tross av flere ulike tiltak påpeker to av pedagogene at det kan virke som om barna ikke ”lærer”. Og i tråd med den sosiale læringsteorien er det ikke all læring som fører til endring av atferd. Sosial læringsteori vektlegger at læring skjer i mellommenneskelige samhandlinger og dersom betingelsene legges til rette vil det alltid være mulighet for forandring og utvikling (Svartdal, 2000). Det kan virke som om pedagogene i dette tilfellet er mindre bevisste på hva som kan ha innvirkning for barns læring. Det kan også virke som om de reflekterer mindre over hva de selv kan gjøre mer av for å legge til rette for bedre læringsbetingelser.

I teorikapittelet vektlegges Baumrinds (1991) oppdragerstiler med et særlig fokus på det autoritative perspektivet. Forskning viser at en autoritativ voksen fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd hos barn (Baumrind, 1991; Nordahl et al., 2005; Olweus, 1992). Selv om ingen av pedagogene direkte nevnte det autoritative perspektivet, kan det virke som om flere av pedagogene vektlegger en kombinasjon mellom kontroll og relasjon i forhold til håndtering av begynnende mobbetaferd. Hos flere av pedagogene kan det virke som om relasjonsbygging er en bevisst del av barnehagens praksis. Felles forståelse mellom både personalet og foreldre var ifølge pedagogene også viktig i møte med begynnende mobbeatferd. Dette kan da skape forutsigbarhet og trygghet, som er viktige prinsipper i det autoritative perspektivet (P. Roland & Størksen, 2011). Imidlertid påpeker en av pedagogene at utfordringene i møte med begynnende mobbeatferd først og fremst er de voksne. Dette med bakgrunn i ulik kompetanse, ulike ”briller” og at ikke alle voksne tar det alvorlig. Dette kan tyde på manglende felles forståelse blant de ansatte i denne barnehagen, selv om temaet har blitt tatt opp på både avdelings- og personalmøter.

Gjennom teorigrunnlaget i denne studien vises det til at sosial kompetanse kan ses på som en ”vaksine” i forhold til mobbing (Rørnes, 2007). Også Barne- og familiedepartementet (2004) hevder at sosial kompetanse er viktig både i forhold til forebygging og når mobbingen allerede har oppstått. Flere av pedagogene trekker frem viktigheten av sosial kompetanse i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd. I forbindelsen med prosjektet *Den norske*

barnehagekvaliteten (Midtsand et al., 2004) ble sosial kompetanse og empati oppgitt som noen av tiltakene mot mobbing i barnehagen. Lamer (1997) deler sosial kompetanse inn i ulike ferdighetsområder. Gjennom intervjuene virker det som om pedagogene benytter flere av disse i møte med begynnende mobbeatferd, selv om enkelte er mer fremtredende enn andre. Særlig virker det som om ”empati og rolletaking” vektlegges i forhold til begynnende mobbeatferd. Barn som mobbes kjennetegnes av å ha liten medfølelse og empati for sine mobbeofre (Olweus, 1992). Å stimulere barns empatiske utvikling blir derfor sentralt knyttet til håndtering av begynnende mobbeatferd.

Gjennom kapittelet ”mobbing i barnehagen” i teorigrunnlaget vises det til undersøkelser som stadfester at mobbing forekommer i barnehager. Dette er også i tråd med informantenes svar i denne oppgaven. Samtlige pedagoger oppga at begynnende mobbeatferd var noe som kunne forekomme hver dag i barnehagen, selv om pedagogene i intervjuet forteller om flere ulike tiltak. Observering av barns samspill ble påpekt som en viktig strategi i møte med begynnende mobbeatferd, og to av pedagogene sa at dette var en felles strategi i barnehagen. Å observere ble også oppgitt som et av de viktigste tiltakene mot mobbing i forbindelse med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Midtsand et al., 2004). På tross av at det oppgis at begynnende mobbeatferd forekommer, fremkommer det at i to av fem barnehager var ikke begynnende mobbeatferd og håndtering et tema på hverken avdelings- eller personalmøter. En kan da stille spørsmål om hvor systematisk og gjennomtenkt håndteringen av begynnende mobbeatferd er blant de ansatte. Er det slik at i disse barnehagene er det opp til hver enkelt hvordan de velger å håndtere slik atferd? Det kan også stilles spørsmål om hvorfor begynnende mobbeatferd ikke har vært et fokus i disse barnehagene, når pedagogene oppgir at slik atferd kan forekomme daglig. Kan det forklares i forhold til at temaet heller ikke var et fokus i pedagogenes utdanning? Samtlige pedagoger sier at begynnende mobbeatferd og håndtering var et tema som fikk liten oppmerksomhet i utdanningen. Flere pedagoger trekker frem at de ønsker mer kunnskap. Gjennom pedagogenes utsagn bekreftes Alsakers (1997) funn om at mobbing bør tematiseres. Et tiltak for å heve barnehageansattes kompetanse kan blant annet være kurs eller videreutdanning. Kanskje kunne også en satsning i den nye barnehagelærerutdanningen vært et steg i riktig retning mot regjerings mål om nulltoleranse for mobbing?

5. 1 Forslag til videre forskning

Selv om det er et generelt økende fokus på temaet mobbing i barnehagen, trengs det imidlertid mer forskning på området. Underveis i arbeidet med oppgaven har det dukket opp flere interessante spørsmål som kan danne et grunnlag for videre forskning.

Dette forskningsprosjektet er en liten studie med fem pedagoger fordelt på fem ulike barnehager. Funnene i denne oppgaven kan derfor ikke generaliseres. Det kunne derfor vært interessant med en større studie med flere respondenter for og undersøkt om noen av funnene er representative. Videre kunne det også vært interessant og inkludert både assistenter og fagarbeidere i studien for å undersøke om det er forskjell på hvordan man håndterer begynnende mobbeatferd. Barnehagen består av ulike personer med ulike bakgrunner og det kunne derfor vært interessant og undersøkt hvordan dette kan prege måten man håndterer begynnende mobbeatferd på. Man kunne i en slik studie fått et mer helhetlig inntrykk av barnehagers praksis.

I denne studien trekker flere pedagoger frem at de ønsker et samarbeid med foreldre i møte med begynnende mobbeatferd. Det kunne derfor vært interessant og undersøkt samarbeidet mellom foreldre og barnehageansatte i møte med begynnende mobbeatferd i barnehagen.

Det kunne også vært spennende og supplert studien med observasjoner. Dette for å undersøke om det pedagogene faktisk gjør, representerer det de sier i intervjuene.

6.0 Litteraturlise

- Alsaker, F. (1997). Undersøkelser om mobbing i barnehagen i Bergen og i Sveits. I: Pettersen, J. R. (red.). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sebu Forlag.
- Anderson, C. & Bushman, B. (2002) Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aronson, E. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D, & Ross, SA. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Barne- og familiedepartementet (2004). *Mobbing i barnehagen. Et temahefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo.
- Baumrind, D. (1991) Parenting Styles and Adolescent Development. In: Brooks-Gunn, J., Lerner R & Peterson, A.C (red.). *The Encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences, and Control*. USA: McGraw-Hill.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: psykologiske perspektiver på aggresjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Billman, J., & McDevitt, S.C. (1980). Convergence of parent and observer ratings of temperament with observations of peer interactions in nursery school. *Child development*, 51(2), 395-400.

- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In *Childhood aggression*: Pepler, D. and Rubin, K. Lawrence Erlbaum publishers.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E & Pettit, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Drugli, M.B. (2008) *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Flack, T. (2013, 30. april). *Prosjekt Zero barnehage*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Upublisert.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio: Charles Merrill.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253-363.
- Idsøe, T., Dyregrov, A & Idsøe, E.C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvillo, Ø. (red.) (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, C., Jr. (1968). Nurturance and modeling in preschoolers. *Child Development*, 39(1), 221-236.
- Manifest mot mobbing 2009-2010 – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Manifest mot mobbing 2011-2014 – et forpliktende samarbeid mot et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midtsand, M., Monstad, B. & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. DMMH Publikasjonsserie nr. 2. Trondheim: DronningMaudsMinne.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen, I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr.4 2008, s. 287-299.

- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og en kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 3.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pape, K. (2000). "Æ trur dæm søv". *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pettersen, J. R. (red.) (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Selbu forlag.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education & Development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teacher*. Washington DC: American Psychological Association.
- Price, J.M. & Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455-471.

- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1999). *School Influence on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. & Størksen, I. (2011) *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen*. Senter for atferdsforskning og Foreningen "Være sammen".
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": Hvordan utvikle et beredskap som virker i barnehage og skole? Strategier – planer - tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications Ltd.
- Smith, P.K. (2005). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. I: E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne og E. Roland (red.), *Taking Fear out of Schools*. Stavanger: University of Stavanger, Center for Behavioural Research.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi - Udvikling i en forandret verden*. (2. utg.). København: Hans Reitzels forlag.

- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Svartdal, F. (red.) (2000). *Innføring i psykologi. Studieveiledning og kommentarer*. (3. utg.). Bekkestua: NKI Forlaget.
- Tedeschi, J.T. & Felson, R.B. (1994). *Violence, aggressions and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R.E. & Nagin, D.S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Human. I: Tremblay, R.E., Hartup, W.W & Archer, J. (red.). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A Development Perspective. I: Tremblay, R. E., Hartup, W. W & Archer, J. (red). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolf, K.A. & Foshee, V.A. (2003). Family violence, anger expression styles, and adolescent dating violence. *Journal of Family Violence*, 18(6), 309-316.
- Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg 1

Intervjuguide – Semistrukturert intervju

Problemstilling - Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis.

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
 - Hvilken aldersgruppe jobber du med nå?
3. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Begynnende mobbeatferd i barnehagen

Forskning viser at allerede i barnehagen kan barn utøve begynnende mobbeatferd. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet begynnende mobbeatferd. Med dette mener jeg barn som fysisk plager et annet barn jevnlig, barn som til stadighet ertes og barn som utestenger eller ignorerer andre barn fra lek og aktiviteter. Vi vet at dette er handlinger som skjer i barnehagen og som det er viktig å gjøre noe med for å forhindre utvikling av uheldige væremåter.

1. Kjenner du igjen handlinger som slag og spark, ignorering, utestenging og erting i barnehagen?
2. Hvor ofte opplever du at begynnende mobbeatferd skjer i barnehagen? (daglig/ukelig)
 - Hvorfor tror du noen utøver begynnende mobbeatferd?
 - Hvorfor tror du noen blir utsatt for slike handlinger?

Case 1: Slag og spark

Tenk deg om du opplevde følgende situasjon: *Barna i Lunden barnehage er ute og leker. Førskolelærer Mari oppdager at Per (5 år) løper etter Kristian (4 år) med en spade og slår han flere ganger. Kristian begynner å gråte. Dette har skjedd flere ganger i løpet av de siste ukene.*

1. Hvordan ville du løst en slik situasjon?
2. Hvordan ville du reagert i øyeblikket der og da?
3. Hvordan opplever du slike situasjoner?

4. Er du trygg på det du skal gjøre?

Case 2: Utstenging og ignorering

Tenk deg om du opplevde følgende situasjon: *I dukkekroken sitter Lise (5 år) og Marie (5 år) og leker med dukker. De plasserer dukkene rundt bord og stoler. Lise sier "Nei, Marie!! Ikke sett den der, ta en seng og legg dukka di der". Siri (4 år) kommer bort og setter seg ned ved siden av jentene, hun spør om hun kan få være med. Jentene leker videre uten å se på Siri. Etter en liten stund sier Lise "Du får ikke være med, Siri, ikke sant Marie? Siri ser på de to jentene, men blir sittende. Lise sier videre, litt høyere "Gå bort, vi var her først"!*

1. Hva ville du gjort dersom du så hva som skjedde?
2. Dersom du selv ikke så situasjonen, men Siri kom og fortalte deg hva som hadde skjedd, hva ville du gjort?
3. Hvordan opplever du slike situasjoner i barnehagen?

Case 3: Erting

Tenk deg om du opplevde følgende situasjon: *Kine (3 år) sitter ved bordet og tegner. Terje (5 år) og Lars (4 år) kommer bort og peker og ler. "hahaha – for en stygg tegning, du tegner som en baby"- "ædda bædda buse, du har ikke truse". Kine svarer guttene "Joho, det har jeg!!". Terje sier "Nee'eei, babyer bruker bleier og tegner stygt". Kine begynner å gråte og guttene ler og går ut i garderoben. Terje og Lars erter og plager Kine daglig i barnehagen.*

1. Dersom du satt ved bordet sammen med Kine, hvordan ville du håndtert situasjonen?
2. Hvordan opplever du slike situasjoner i barnehagen?

Håndtering av begynnende mobbeatferd

1. Har du en klar strategi for hvordan du håndterer barn med begynnende mobbeatferd?
Fortell.
 - Hva er dine tanker rundt egen rolle i møte med begynnende mobbeatferd?
2. Er det noen strategier som du har erfart som særlig gode i møte med begynnende mobbeatferd? Fortell.
3. Hvordan opplever du din egen kompetanse i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd?
 - Hva kan være utfordringer i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd?

- Har du noen du kan søke råd/veiledning hos?
- Har du gjennom utdanning eller kurs fått informasjon om begynnende mobbeatferd og håndtering av dette?
- 4. Har barnehagen en felles strategi i forhold til håndtering av begynnende mobbeatferd?
 - Hvordan går dere frem dersom dere oppdager begynnende mobbeatferd?
 - Er dette noe dere snakker om/diskuterer i plenum barnehagen?
 - Kaller dere det for mobbing?
 - Skiller dere mellom annen negativ atferd, aggresjon og begynnende mobbeatferd?
 - Arbeider dere forebyggende mot begynnende mobbeatferd?

Annet

1. Er det noe du ønsker å tilføye dette intervjuet?
2. Kan jeg ta kontakt dersom noe dukker opp i etterkant?

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Tove Flack
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 03.01.2013

Vår ref:32520 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32520	<i>Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? En studie av pedagogers praksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tove Flack</i>
Student	<i>Beathe Hoberstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

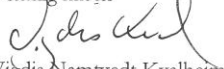
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Beathe Hoberstad, Stasjonsvegen 70, 4360 VARHAUG

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32520

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 15.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave og har valgt å skrive om temaet, mobbing i barnehagen.

Foreløpig problemstilling er: *Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd? – En studie av pedagogers praksis.*

For å svare på min oppgave, ønsker jeg å intervjuere pedagoger i barnehager. Spørsmålene vil dreie seg om pedagogers erfaringer med begynnende mobbeatferd i barnehagen og hvordan slik atferd håndteres i praksis. Jeg vil bruke lydbåndopptaker og ta notater underveis i samtalen. Jeg regner med at intervjuet vil ha en varighet på omtrent tretti minutter til en time.

Det er frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Lydbåndopptaker og all øvrig informasjon vil behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, i slutten av mai 2013.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 920 58 204, eller sende en e-post til b.hobberstad@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Tove Flack på telefonnummer 51 83 29 09, eller via e-post til tove.flack@uis.no.

Med vennlig hilsen

Beathe Hobberstad

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Navn:.....

Signatur:..... Tlf.nr:.....