



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Helena Sørnes

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Henning Plischewski

Tittel på masteroppgaven: Pedagogers forståelser av begynnende mobbeatferd i barnehagen

Engelsk tittel: Preschool teachers understanding of emerging bullying behavior

Emneord:

Begynnende mobbeatferd

Aggresjon

Mobbing

Antall ord: 36 053

+ vedlegg/annet: 3342

Stavanger, 08.05.2017

dato/år

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik, men også utfordrende og krevende. Det har vært lang prosess preget av både oppturer og nedturer, og det føles godt å endelig være ferdig. Samtidig må det sies at jeg sitter igjen med mange gode erfaringer og mye kunnskap jeg ikke ville vært foruten.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til at denne masterstudien ble fullført.

Først vil jeg takke alle pedagogene som deltok i denne studien. Takk for deres tid og vilje til å delta. Uten dere ville ikke denne studien blitt realisert.

En stor takk rettes også til min veileder Henning Plischewski. Takk for støtten, konstruktive tilbakemeldinger og uvurderlig hjelp.

En takk til mine støttende og tålmodige foreldre som har bidratt med alt fra middager til uunnværlige oppløftende ord.

Til slutt vil jeg takke Christian, for at du alltid har tro på meg – jeg setter uendelig stor pris på deg.

Stavanger 8. Mai 2017

Helena Sørnes

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Tidligere forskning	8
1.3 Studiens formål	11
1.4 Problemstilling.....	12
1.5 Avgrensning.....	13
1.6 Oppgavens struktur	13
2. Teoretisk grunnlag.....	15
2.1 Mobbing – et tilbakeblikk.....	15
2.1.1 Manifest mot mobbing.....	16
2.1.2 Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver	18
2.1.3 NOU: Å høre til	19
2.2 Mobbing – definisjon	20
2.3 Aggresjon	22
2.3.1 Aggresjon - definisjon	22
2.3.2 Mobbing og aggresjon.....	23
2.3.3 Aggresjon i barnehagealder?	25
2.4 Mobbingens dimensjoner	26
2.4.1 Intensjon.....	28
2.4.2 Systematikk.....	29
2.4.3 Makt.....	31
2.5 Typer mobbing.....	31
2.5.1 Fysisk	32
2.5.2 Verbal.....	32
2.5.3 Relasjonell.....	33
2.6 Hvorfor forekommer mobbing?.....	34
2.6.1 Barn som mobber andre.....	35
2.6.2 Barn som blir utsatt for mobbing	38
2.6.3 Barn som utøver reaktiv aggresjon	39
2.6.4 Status.....	40
2.6.5 Gruppemobbing og mobbing blant venner	41
3. Metode.....	44
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	44

3.1.1 Fenomenologi.....	44
3.1.2 Hermeneutikk	45
3.1.3 Forforståelse.....	45
3.2 Valg av metode	46
3.3 Kvalitativ metode	47
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	48
3.4.1 Semistrukturert intervju	49
3.5 Datainnsamling	50
3.5.1 Utvalg	50
3.5.2 Informasjonsskriv og intervjuguide	51
3.5.3 Gjennomføring av intervju.....	52
3.6 Forskningsetikk	53
3.6.1 Informert samtykke.....	54
3.6.2 Konfidensialitet	54
3.6.3 Konsekvens av deltakelse	55
3.7 Bearbeiding og tolkning av data	55
3.8 Forskningens troverdighet	57
3.8.1 Reliabilitet.....	58
3.8.2 Validitet.....	60
3.9 Generalisering.....	61
3.10 Mulige feilkilder	62
4. Resultat og drøftingsdel.....	64
4.1 Beskrivelser av begynnende mobbeatferd	65
4.1.1 Systematikk dimensjonen.....	66
4.1.2 Intensjon dimensjonen.....	74
4.1.3 Makt dimensjonen.....	76
4.2 Typer begynnende mobbeatferd i barnehagen.....	86
4.2.1 Verbal begynnende mobbeatferd	87
4.2.2 Fysisk begynnende mobbeatferd.....	87
4.2.3 Relasjonell begynnende mobbeatferd	88
4.2.4 Hvilke typer begynnende mobbeatferd forekommer hyppigst.....	92
4.3 Årsak til begynnende mobbeatferd i barnehagen.....	94
4.3.1 Årsak til at barn utøver begynnende mobbeatferd.....	94
4.3.2 Årsak til at barn blir utsatt for begynnende mobbeatferd.....	98
4.3.3 Miljø.....	103
4.4 Aktualitet i utdanning og barnehagen.....	104

4.4.1 Utdannelse	104
4.4.2 Barnehagen	106
5. Avslutning	111
Referanser.....	118
VEDLEGG 1	131
Intervjuguide – semistrukturert intervju.....	131
VEDLEGG 2	134
VEDLEGG 3	136

Sammendrag

Mobbing er et dagsaktuelt tema som har fått stor oppmerksomhet i skolen, men som det trengs mer oppmerksomhet og forskning på i barnehagen. I denne studien ble følgende problemstilling belyst: *Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?*

Teori om mobbing og aggresjon og forskning om mobbing i barnehage er studiens teoretiske rammeverk.

I denne studien ble det benyttet kvalitativ metode. Utvalget bestod av fem pedagogiske ledere som jobbet med de eldste barna. Semistrukturert intervju ble benyttet for innhenting av empiri.

Det kan tolkes som at pedagogene hadde en forståelse av at begrepet *begynnende mobbeatferd* og *mobbing* var det samme. Det kom frem at pedagogene hadde ulike forståelser av begrepet begynnende mobbeatferd. Noen av pedagogene vektla systematikk i handlingene mens andre vektla intensjon om å gjøre skade. Det kom også frem at pedagogenes forståelser av begrepet ikke nødvendigvis samsvarte med deres opplevelse av fenomenet i praksis, da de eksempelvis ikke opplevde at de samme barna ble utsatt for begynnende mobbeatferd over tid. Det kan tolkes som at pedagogene opplevde både fysisk, verbal og relasjonell begynnende mobbeatferd i barnehagen. Pedagogene fokuserte på individrettede årsaksforklaringer, mens miljøet ble utelatt. Pedagogene opplevde i liten grad at de hadde fått kunnskap om begynnende mobbeatferd i utdanningen eller kollektivt i barnehagen.

1. Innledning

Mobbing er et tema som får større og større oppmerksomhet, først og fremst i skolen men etter hvert også i barnehagen. Mobbing kan defineres som negative handlinger som gjentas over tid av en sterkere part med intensjon om å skade eller såre en svakere part (Olweus, 1992). Mobbing kan forekomme i alle aldersgrupper og på mange måter. Mobbing er et alvorlig samfunnsproblem da mobbing kan gi alvorlige skadevirkninger for de som blir utsatt, som blant annet depresjon, angst, selvmordstanker og traumer (E. Roland 2002a; Perren, Forrester-Knauss & Alsaker 2012; E. C. Idsøe & T. Idsøe 2016). Barn som mobber andre står i fare for senere misstilpassing i forhold til den sosiale og psykologiske utviklingen, samt risiko for senere vold og overgrep (Midtsand, Monstad & Søbstad 2004; Smith, Pepler & Rigby 2004). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) presiserer at barnehagen har et stort ansvar for å forebygge og avdekke mobbing. I den nye Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legges det enda tydeligere føringer for at barnehagen skal håndtere, stoppe opp og følge opp dersom det forekommer mobbing. Med dette understrekes et økende fokus på mobbing i barnehagen.

Denne studien tar sikte på å frembringe nyttig informasjon om hvordan begynnende mobbeatferd forstås av pedagoger i barnehagen. Med begynnende mobbeatferd menes bruk av aggressive strategier i møte med andre barn, som kan utvikle seg til mobbing dersom de blir gjentatt over tid. Funnene vil bli drøftet opp mot teori. Måten begrepet forstås på kan få følger for praksis i forhold til avdekking, forebygging og håndtering av begynnende mobbeatferd (Kristensen, 2014). Avdekking, forebygging og håndtering av mobbing er tidkrevende og komplekst arbeid som avhenger av at hele personalet i barnehagen har nok kunnskap og kompetanse om fenomenet (P. Roland, 2014). Informasjon om hvordan begynnende mobbeatferd forstås blant pedagoger kan gi innsikt i hvilken grad det er behov for mer kunnskap og kompetanse om begynnende mobbeatferd blant pedagoger, i utdannelsen og i barnehagen som arena.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes ulike måter å nærme seg fenomenet mobbing på og ulike definisjoner av hva mobbing innebærer i barnehagen (Helgesen, 2014). Kristensen (2014) påpeker at debatten i Norge om mobbing i barnehagen handler stort sett om språk og hva vi skal kalle for mobbing. Diskurser om mobbing konstrueres gjennom måten vi prater om og forstår begrepet på (Kristensen, 2014). Barnehagen er for mange den første arenaen utenfor hjemmet hvor barn kan oppleve vanskeligheter i den sosiale interaksjonen med jevnaldrende (Saracho, 2016a). Mobbing er en risikofaktor for barnets videre utvikling, og barnehagen har et stort ansvar for å forebygge, avdekke og sette inn tiltak mot mobbing (Saracho 2016a; Kunnskapsdepartementet 2017). Dersom ansatte i barnehagen har ulike måter å forstå og prate om mobbing, er det risiko for at en undervurderer alvorligheten (Newgent et al., 2009). Pål Roland (2014) påpeker at kunnskap og forståelse om mobbing og aggresjon er helt avgjørende for å kunne identifisere mobbeatferd og forebygge i barnehagen. En felles forståelse og et felles begrepsapparat om mobbing i barnehagen vil kunne føre til større sikkerhet blant personale ved avdekking, håndtering og tiltak (P. Roland, 2014). Med utgangspunkt i dette stilles det spørsmål til hvilke forståelser pedagoger har av begrepet og fenomenet begynnende mobbeatferd i barnehagen.

1.2 Tidligere forskning

De siste årene har temaet mobbing fått stor oppmerksomhet, spesielt i skolen. Mobbing i barnehagen har ikke fått like stor oppmerksomhet på grunn av debatter om barnehagebarn er for små til å mobbe, da det argumenteres for at de ikke har modenheten som kreves for å bevisst og systematisk mobbe andre barn (Helgesen, 2014). Selv om det råder skepsis til hvorvidt barn i barnehagealder kan mobbe, påpekes det i heftet *Mobbing i barnehagen* at "det ville vært underlig om mobbing var noe som plutselig oppstod når barn begynte på skolen" (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5).

En av de første undersøkelsene internasjonalt om mobbing i barnehagen ble gjennomført i 1991 i Bergen av Francoise D. Alsaker. Til sammen 120 barn i alder 5 ½ - 7 ½, 65 jenter og 55 gutter, fordelt på ti barnehager deltok (Alsaker, 1997). Det ble utført intervju av barn, og førskolelærere og assistenter per barnegruppe fikk utdelt spørreskjema om hvert enkelt barns atferd. Foreldre ble også inkludert og bedt om opplysninger om familien og barnets trivsel. I undersøkelsen kom det frem at 10% av barna kunne være mobbeofre, mens 16,8 % kunne være mobbere. Det skal nevnes at resultatene fra undersøkelsen er problematiske, da analysen kun hadde fokus på fysisk aggresjon. En kan også stille spørsmål ved troverdigheten til barnas svar eller om man burde stole på svarene fra de voksne (Alsaker, 1997). I 1996 utførte Alsaker en ny undersøkelse i Sveits. 20 førskolelærere ble intervjuet med grunnlag i 353 barn, og det kom klart frem at aggressiv atferd forekom blant barna (Alsaker, 1997). Kun to førskolelærere oppga at det ikke foregikk aggressive handlinger i deres barnegruppe. 14 grupper svarte at fysisk aggresjon var den hyppigste formen, syv grupper rapporterte mest om verbal aggresjon, mens fire beskrev indirekte former for aggresjon som eksempelvis utestengning og ignorering. Førskolelærerne svarte på generelle spørsmål om aggresjon, for å så bli presentert for mobbedefinisjonen til Olweus (1992). 18 av 20 førskolelærere oppga at de hadde observert slik atferd. Det kom også frem i undersøkelsen at halvparten av førskolelærerne ikke hadde hørt om aggresjon i utdanningen sin. 18 av 20 førskolelærere mente at mobbing burde tematiseres, mens enkelte mente at dette var avhengig av problemets omfang. Selv om funnene i disse to undersøkelsene ikke er eksakte påpekte, Alsaker (1997) at det fortsatt er grunnlag for å ta problemet alvorlig.

I forbindelse med prosjektet *Den Norske barnehagekvaliteten* i 2002-2003 ble det samlet inn data om mobbing i barnehagen, blant annet gjennom barneintervju. 35% av barna oppga at andre barn slår, dytter, lugger og lignende (Midtsand et al., 2004). 14 % av barna oppga at andre ødela, gjemte eller tok ting fra andre. 25% svarte at andre ertet dem, at de opplevde å bli ledd av og kalt dumme ting. 16% av barna svarte at de ble utestengt fra lek av andre. De ansatte i barnehagen ble også stilt spørsmål på spørreskjema, hvor 96% oppga at de opplevde at barn plaget andre barn i barnehagen, mens kun 4% svarte nei. Gjennom intervju av 15 ansatte i barnehage kom det frem at

det rådet en del uklarhet og uenighet om hva som kunne betegnes som mobbing i barnehagen, og flere var usikre på om begrepet mobbing passet til den type uakseptabel atferd de opplevde. Usikkerheten rundt begrepet var også knyttet til at handlingene måtte gjentas over tid før de mente det kunne karakteriseres som mobbing. Til tross for dette svarte hele 10-12 av de ansatte i undersøkelsen at de opplevde mobbing i barnehagen, mens kun 5-3 svarte nei (Midtsand et al., 2004).

Usikkerheten rundt mobbebegrepet kan sees i likhet med studier av Alsaker (2003) og Vlachou, Botsoglou & Andreou (2013) som konkluderte med at ansatte kan ha vansker med å forstå forskjellen mellom mobbing og konflikter. En studie av lærere i Preschool og nursery i Tyrkia viste også at lærerne hovedsakelig oppfattet fysisk aggresjon som mobbing, mens verbal og relasjonell mobbing nesten ikke ble nevnt (Tepats, Akgun & Altun 2010). Observasjoner av lærere og barn tydet også på at det lærerne definerte som mobbing ikke var mobbing.

Nylig gjennomførte Helgeland & Lund (2017) intervju med 31 femåringer i fire barnehager. Her kom det frem at 1-2 barn i hver barnehage systematisk ble ekskludert fra lek av andre barn, og at disse barna ble oversett av både barn og voksne i barnehagen. Forskerne påpekte at en stor årsak til dette var at de voksne hadde en tendens til å se på barna som ble utsatt for mobbing som årsak til at de ble utsatt. Med dette argumenteres det for viktigheten av å ha kompetente ansatte som kan se bak barns atferd og forstå hva som kan være årsaken til at mobbing oppstår (Helgeland & Lund, 2017).

Tidligere forskning gjør det tydelig at mobbing forekommer i barnehagen. De viser også at det råder ulike oppfattelser av begrepet mobbing, hva som kan betegnes som mobbing, og at plaging nærmest blir brukt i samme betydning som mobbing (Midtsand et al. 2004; Tepats et al. 2010; Alsaker 2003). Det har også vist seg at ansatte som jobber med barn i barnehagealder har ulik forståelse av hva som kan betegnes som mobbing, og har vansker med å skille mellom konflikter og mobbing (Vlachou, Andreou, Botsoglou

& Didaskalou 2011; Midtsand et al. 2004; Alsaker 2003). Disse undersøkelsene understreker viktigheten av kunnskap og kompetanse om mobbing og begynnende mobbeatferd i barnehagen for å kunne avdekke, forebygge og sette inn tiltak.

1.3 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilke forståelser pedagoger har av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Det tas sikte på å få frem hvilke begreper pedagogene bruker om begynnende mobbeatferd som begrep og som fenomen. Videre tas det sikte på å få frem hvilke typer begynnende mobbeatferd pedagoger opplever at forekommer i barnehagen, samt hvilke årsaksforklaringer pedagogene beskriver i forhold til å bli utsatt for og utøve begynnende mobbeatferd. Disse beskrivelsene kan gi dypere informasjon om hvordan pedagogene forstår begynnende mobbeatferd. Pedagogenes kunnskap og forståelse av mobbing er avgjørende for å kunne avdekke, identifisere og forebygge i barnehagen (P. Roland, 2014). Som tidligere vist er det et behov for mer forskning på mobbing i barnehagen. Ved å få økt innsikt i hvilke forståelser pedagoger har av begynnende mobbeatferd som begrep og som fenomen vil en kunne avdekke områder hvor det er behov for mer kunnskap.

Mobbing er et alvorlig problem da det er et brudd på barns rettighet til verdighet, frihet og sikkerhet (Saracho, 2016b). Barnehagen har som samfunnsoppgave å forebygge mot mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011). God kompetanse og kjennskap til teoretiske perspektiver er nødvendig for at personalet skal kunne identifisere mobbing i barnehagen samt sette inn tiltak og forebygge. En felles forståelse i hele barnehagen om hva begynnende mobbeatferd innebærer, vil føre til større sikkerhet blant personalet ved avdekking, forebygging og håndtering av problemet (P. Roland, 2011). Derfor tas det også sikte på å få frem i hvilken grad pedagogene opplever at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen, her med fokus på pedagogene individuelt i forhold til utdanning og i hvilken grad det er tema kollektivt i barnehagen. Dette kan gi

informasjon om hvorvidt det er behov for økt fokus på begynnende mobbeatferd både i utdannelsen og i barnehagen som arena.

Økt kunnskap om temaet mobbing i barnehagen kan bidra til at barnehagen kan jobbe mer effektivt for å kunne avdekke, forebygge og sette inn tiltak mot mobbing i tråd med Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene fra denne masterstudien kan gi en pekepinn for videre og mer omfattende forskning på området.

1.4 Problemstilling

I denne studien rettes fokus mot pedagogers forståelser av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Studiens problemstilling lyder som følgende:

”Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?”

I lys av studiens problemstilling er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke begreper bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?*
- 2. Hvilke typer begynnende mobbeatferd opplever pedagoger forekommer i barnehagen?*
- 3. Hvilke årsaksforklaringer bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?*
- 4. I hvilken grad opplever pedagogene at de har kunnskap om mobbing i barnehagen?*

Resultatene fra analysen vil bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag.

1.5 Avgrensning

På grunn av oppgavens størrelse samt tidsmessige begrensninger har jeg måttet avgrense masteroppgaven i forhold til antall informanter og variasjon blant informantene. Utvalget i denne studien avgrenses ved at fem pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning intervjues. Det er krav om at de intervjuede jobber med de eldste barna i barnehagen (3-6 år). Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning da de kan besitte relevant faglig kunnskap i forhold til studiens problemstilling. Ved bedre tid og større omfang kunne det vært spennende å inkludere både assistenter og fagarbeidere i studiens utvalg.

1.6 Oppgavens struktur

Kapittel 1:

Studiens tema og problemstilling blir presentert og begrunnet.

Kapittel 2:

Det teoretiske rammeverket for studien blir presentert, samt bakgrunnskunnskap fra tidligere studier og begrepsavklaring knyttet til temaet begynnende mobbeatferd i barnehagen.

Kapittel 3:

Studiens metodedel, hvor studiens vitenskapsteoretiske grunnlag blir beskrevet med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre vil valgt metode bli presentert og begrunnet, samt redegjørelse og begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsintervju. Studiens datainnsamling og bearbeiding vil bli redegjort og forklart, og det vil også legges vekt på forskningsetiske vurderinger i forhold til studien og

informantene. Til slutt vurderes forskningens troverdighet og det presenteres mulige feilkilder.

Kapittel 4:

Studiens funn blir presentert og drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Funnene og drøfting bli presentert samtidig for en ryddig og oversiktlig fremstilling.

Kapittel 5:

Studien oppsummeres med utgangspunkt i funn og drøfting fra kapittel 4. Her gis forslag til videre forskning.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag, som er utgangspunktet for problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens problemstilling er:

”Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?”.

Teorigrunnlaget omhandler i hovedsak teori og forskning om mobbing. Mye av det teoretiske grunnlaget er relatert til skolen, og det vil derfor også vises til tidligere forskning om mobbing i barnehagen. Kapittelet innledes kort med historikk fra mobbebegrepets opphav og begrepets vei inn i nasjonale lover og føringer, her med fokus på barnehagen som arena. Videre i kapittelet vil det bli redegjort for ulike definisjoner av mobbebegrepet. Vi skal se på mulige årsaksforklaringer til mobbing og på hvilke måte det kommer til uttrykk. Videre vil mobbingens dimensjoner intensjon om å skade, systematikk og makt/avmakt bli gjort rede for og drøftet i forhold til barn i barnehagealder, før det fokuseres på ulike typer mobbing. Også her vil det bli drøftinger i forhold til barn i barnehagealder. Videre vil det bli redegjort for årsaker til at barn mobber og blir utsatt for mobbing, hvor det vil bli belyst likheter og ulikheter i forhold til barn i barnehage og eldre barn.

2.1 Mobbing – et tilbakeblikk

Mobbing blant barn og voksne har sannsynligvis foregått i alle tider, men det var først på 70-tallet at Skandinavia satte søkelys på fenomenet. På 80- og 90-tallet ble fenomenet etter hvert forsket på internasjonalt (Pettersen, 1997). Mobbing har etterhvert fått stor oppmerksomhet både i forskning og i media, først og fremst rettet mot barn i skolealder og etter hvert som fenomen på arbeidsplassen. I 1982 ble det store reaksjoner og diskusjoner rundt temaet mobbing da pressen skrev om tre gutter som hadde begått selvmord, sannsynligvis på grunn av alvorlig mobbing (Rørnes, 2007). Dette resulterte i at det daværende Kirke- og undervisningsdepartementet igangsatte en landsomfattende aksjon mot mobbing i grunnskolen (Olweus, 1992). Sverige og Norge regnes som

foregangsland i forhold til temaet mobbing, og forskerne som Dan Olweus og Erling Roland har vært svært viktige for forskning på området (Pettersen, 1997).

Begrepet mobbing har sitt opphav i det engelske uttrykket "mob", som lenge har vært brukt for å betegne en relativt stor gruppe individer som er forent i en eller annen form for aktivitet eller målsetting (Olweus, 1974). Begrepet er ikke gammelt i faglig sammenheng, og ble først kjent på slutten av 60 tallet da det ble brukt av legen Peter-Paul Heinemann i en rekke artikler, og videre brukt i boken "mobbing – gruppevold blant barn og voksne". Heinemanns forståelse av fenomenet var at mobbing som atferd var tilfeldig og et resultat av provokasjon. Mobbingen ble utløst ved at en fredelig gruppe mennesker ble forstyrret, noe som resulterte i en irritasjon og aggresjon rettet mot den utenforstående som forstyrret. Når mobbingen var utført gikk gruppen tilbake til sin fredelige aktivitet (Olweus, 1974). I dag vet vi at Heinemanns grunnforståelse om mobbing er feil, men til tross for dette åpnet Heinemann øynene til allmennheten og forskere for å se og begynne å forstå hva mobbing som fenomen dreide seg om (Olweus, 1992).

Videre i oppgaven vil mobbebegrepets vei inn i nasjonale lover og føringer for barnehage bli presentert.

2.1.1 Manifest mot mobbing

Etter økt oppmerksomhet i media har det blitt iverksatt flere tiltak i arbeidet mot mobbing. Siden 2000-tallet har Manifest mot mobbing vært et viktig nasjonalt tiltak i kampen mot mobbing (Rørnes, 2007). Manifestet ble undertegnet av fire parter; Kommunens Sentralforbund, Foreldreutvalget, Utdanningsforbundet og Barneombudet. Dette var helt utenom den tradisjonelle politiske dagsorden og saksgang, og det vakte stor oppmerksomhet da daværende statsminister Kjell Magne Bondevik valgte å gi mobbing som samfunnsproblem så stor oppmerksomhet i en offentlig

programerklæring (Rørnes, 2007). Visjonen var nulltoleranse mot mobbing (Kristensen, 2014).

I 2003 valgte Barne- og familiedepartementet å slutte seg til manifestet, da de mente mobbing også var aktuelt i forhold til barnehagen. Dette ble derimot mottatt med blandede følelser og ble også til dels forsøkt latterliggjort i media (Rørnes, 2007). Mobbing i barnehagen var et kontroversielt tema, og det vokste frem kritiske motforestillinger på at 2-åringer i barnehagen kunne mobbe (Rørnes, 2007). Etter innføringen av manifestet ble det gjort en undersøkelse som viste usikkerhet og til dels uvillighet til å bruke begrepet mobbing i barnehagen (Midtsand et al., 2004). Det kom også frem at det ble koblet flere begreper til mobberelatert atferd. Som en reaksjon på motforestillingene og som en del av Tiltaksplan 2004 sendte Barne- og familiedepartementet i samarbeid med Barneombudet ut heftet *Mobbing i barnehagen* til alle barnehager i Norge (Midtsand et al., 2004). Her ble mobbebegrepet klargjort, samt det ble stadfestet at mobbing forekommer i barnehager. I heftet presiseres det at handlingene er mobbing når det er en person eller en gruppe som over tid plager og trakasserer et offer gjentatte ganger (Barne- og familiedepartementet, 2004). Det handler om et skjevt maktforhold mellom den som mobber og den som blir utsatt. Videre i heftet blir mobbing beskrevet slik:

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

Her legges det vekt på systematikk og at handlingene foregår uten tid. Samtidig står det at det *gjørne* er rettet mot ett enkelt barn på avdelingen. Det kan derfor stilles spørsmål til om det er mer fleksibilitet i forhold til hvorvidt handlingene må ramme samme person for at det skal kunne karakteriseres som mobbing. Det skjeve maktforholdet mellom utøver og offer er også vektlagt, samt dimensjonen intensjon om å skade kan skimtes under ”maktmidlene benyttes ikke tilfeldig og rammer ikke tilfeldig” (Barne- og

familiedepartementet, 2004, s.5). Videre påpekes det at mobbing ikke er vilkårlig erting, og heller ikke enkelttilfeller av utestenging, slåssing og konflikter da mobbing i barnehagen er langt mer alvorlig. I heftet vektlegges utvikling av sosial kompetanse vektlegges i forhold til både offer og mobber for å unngå samt stoppe mobbing, noe som kan tolkes som at manglende sosial kompetanse er årsaken til at mobbing oppstår (Barne- og familiedepartementet, 2004).

Siden 2002 har Manifest mot mobbing blitt videreført og fornyet fire ganger. 15. Januar 2016 ble Partnerskap mot mobbing (2016-2020) signert, som erstatter det tidligere Manifest mot mobbing. Her har også de private barnehagene blitt med, samt barnehagens stemme har blitt tydeligere ved at Private Barnehagers Landsforbund er med i partnerskapet (Regjeringen, 2016). Her legges det blant annet vekt på å utvikle kompetanse for å forebygge og avdekke mobbing i barnehagen (Regjeringen, 2016). Med dette poengteres viktigheten av å våge å snakke om mobbing også i barnehagen.

2.1.2 Barnehageloven og Rammepånen for barnehagens innhold og oppgaver

Lov om barnehager – Barnehageloven – legger lovpålagte føringer for arbeid i barnehage. Begrepet mobbing er ikke eksplisitt brukt i barnehageloven, men kommer inn under §1 hvor det står at ” Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” (Barnehageloven, 2005, §1). Det legges også vekt på at barnehagen skal ha en helsefremmende funksjon, noe som også kan sees i sammenheng med tiltak og forebygging mot mobbing, da mobbing kan føre til alvorlige skadevirkninger som depresjon, angst, frykt og selvmordstanker (Barnehageloven 2005; E. Roland 2002a).

I *Rammepånen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) benyttes begrepet mobbing. Det står at ”Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Det står

også at "Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvisning, mobbing og vold" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Med dette vektlegges barnehagens ansvar for avdekking, forebygging og tiltak mot mobbing. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) legges det vekt på at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon. Herunder understrekes viktigheten ved forebygging og tiltak mot mobbing da det blant annet har vist seg at barn som blir utsatt for mobbing kan få alvorlige psykiske ettervirkninger (P. Roland, 2014). Videre står det at "Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Dette kan tolkes som at manglende empati er en årsaksforklaring for mobbing i Rammeplanen. Det står også at "Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 34-35). Dette kan en tolke som et syn på at manglende sosial kompetanse er årsak til at mobbing oppstår.

24. April 2017 kom det en ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som vil tre i kraft fra og med 1. August, 2017. Også i denne utgaven vektlegges barnehagens ansvar for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Det kan tolkes som at det legges tydeligere føringer for barnehagens ansvar enn i Rammeplanen 2011. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det blant annet i kapitlet "Livsmestring og helse" at dersom barn opplever mobbing må barnehagen håndtere, stoppe og følge dette opp. I forbindelse med mobbing legges det vekt på å fremme vennskap, fellesskap, livsmestring og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.3 NOU: Å høre til

I 2015 ble NOU "Å høre til" utgitt hvor mobbing er et sentralt tema. Her foreslås det tiltak for at alle elever skal ha et trygt psykososialt skolemiljø og ikke oppleve krenkelser, mobbing eller trakassering og diskriminering (NOU 2015:2, 2015, s. 17). Her ligger prinsippet om barnets beste til grunn samt barnets rett til å bli hørt. Det legges vekt på at trygt psykososialt miljø innebærer en nulltoleranse for mobbing (NOU

2015:2, 2015, s.17). Mandatet er avgrenset til å gjelde grunnopplæringen, men det påpekes likevel at det er avgjørende å jobbe for et godt psykososialt barnehagemiljø for å motvirke og stoppe mobbing (NOU 2015:2, 2015, s. 28). Det står videre at barnehagen er en viktig arena for at barn skal tilegne seg god sosial kompetanse, og at barnehagens og grunnopplæringens psykososiale miljø må sees i sammenheng (NOU 2015:2, 2015, s. 28). Utvikling av sosial kompetanse vektlegges som et essensielt tiltak for å kunne forebygge mot mobbing i et langsiktig perspektiv (NOU 2015:2, 2015, s. 59). Her understrekes viktigheten av å starte med forebyggende arbeid mot mobbing allerede i barnehagen.

2.2 Mobbing – definisjon

Diskusjonen om hva mobbing er og hvordan begrepet defineres avhenger av hvilke perspektiver som legges til grunn (Lund & Helgeland, 2016). Dan Olweus (1992) definerer mobbing som:

”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 (...) den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg og er ofte litt hjelpeløs ovenfor den eller de som plager ham eller henne (...) for å kunne snakke om mobbing, må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet.”
(Olweus, 1992, s. 17-18).

Olweus (1992) trekker her frem ubalansen i forholdet mellom partene ved å beskrive den ene parten som svakere enn den andre, samt at handlingene må gjentas over en viss tid. Olweus (1992, s. 17) utdyper videre at de negative handlingene innebærer at ”noen med hensikt påfører eller prøver å påføre en annen person skade eller ubehag”. Det legges med andre ord til grunn at mobbing fra utøverens side er intensjonell .

I boken "Mobbingens psykologi" definerer Erling Roland mobbing som "Fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen" (E. Roland, 2014, s. 25). I likhet med Olweus (1992) legger E. Roland (2014) vekt på at de negative handlingene utføres over en viss tid av en eller flere personer. Videre viser hovedtrekkene i definisjonen at mobbing er en form for aggresjon, enten fysiske eller sosiale negative handlinger, samt fokus på makt/avmakt dimensjonen og at handlingene ofte er systematiske (E. Roland, 2014).

I definisjonene til både Olweus (1992) og E. Roland (2014) ligger det at mobbing er mer alvorlig enn en konflikt. En konflikt kan defineres som en "uoverensstemmelse eller en spenningstilstand mellom to eller flere personer" (Bø & Helle, 2013, s. 150). En konflikt innebærer at det er omtrent lik styrkegrad i kreftene som går mot hverandre (Bø & Helle, 2013). I en konflikt er det med andre ord et omtrentlig likt makt/styrkeforhold mellom partene. Olweus (2000) presiserer at det ikke er mobbing å erte på en vennskapelig måte, eller når to personer som er omtrent like sterke fysisk eller psykisk kranter eller slåss. Dette understøtter det ujevne maktforholdet som skal til for at det kan regnes som mobbing. Videre utelukkes enkelthendelser fra definisjonen ved å presisere at mobbing innebærer gjentakelse av handlinger over en viss tid (Olweus, 2000). Det er ikke mobbing dersom handlingene er tilfeldige, lettere negative som rettes iblant mot en person og iblant mot en annen (Olweus & E. Roland 1983; Olweus 2000).

Ifølge E. Roland (2014) vokser det gradvis frem en internasjonal samstemt forståelse av hvordan mobbing bør defineres, og han viser til at de fleste forskere oppfatter det som negativ atferd hvor hensikten er å skade en annen på en eller annen måte. Videre innebærer definisjonene også vanligvis en forståelse av at mobbing kan utføres av både en og av flere sammen. Definisjonene påpeker også systematikken i fenomenet, og et annet sentralt punkt i den voksende internasjonale forståelsen er ubalansen i styrkeforholdet mellom mobbeoffer og mobber(ene). E. Roland (2014) påpeker at handlingene som utføres kan være ulike men at grunnmønsteret er det samme.

Til tross for at det er en viss enighet om sentrale sider av fenomenet mobbing vil en definisjon alltid ha sine begrensninger. Midtsand med flere (2004) argumenterer for at det ikke er naturlig med en endelig definisjon av mobbing, da alle definisjoner sier noe vesentlig om mobbing. Det påpekes videre at fenomenet mobbing er såpass sammensatt og kan ytre seg på så mange måter at bruk av flere definisjoner kan være fordelaktig. Også Rørnes (2007) problematiserer en endelig universell bruk av mobbedefinisjoner da dette kan føre til at vi glemmer de begrensningene alle definisjonen har. E. Roland (2014) påpeker at teoriene om mobbing i stor grad vil være styrende for praksis. Det vil si at teoriene som ligger til grunn for hva man mener er mobbing og det man tror er årsaken til at mobbing skjer, vil dirigere tankene mot disse teoriene og årsakene og bort fra andre fenomener.

2.3 Aggresjon

Felles for definisjoner av mobbing er at mobbing beskrives som negative, uvennlige og aggressive handlinger (E. Roland 2014; Olweus 2000). For denne studien blir det derfor relevant å klargjøre hva som ligger i begrepet aggresjon.

2.3.1 Aggresjon - definisjon

Aggresjon er et komplisert begrep uten noen entydig eller klar definisjon. Aggresjon blir definert på ulike måter, men et sentralt aspekt i aggresjon som det råder enighet om er intensjon om å skade eller såre (P. Roland, 2011). Aggresjon dreier seg med andre ord om negative handlinger som utføres med intensjon. Aronson (2011, s. 250) definerer aggresjon som "an intentional action aimed at doing harm and causing pain". Her legges det vekt på at aggresjon omhandler en negativ handling og at det er intensjonelt for å påføre skade og smerte. Berkowitz (1993) skiller mellom vanlig sinne og aggresjon. Sinne er en emosjon som kan utløse og resultere i negative handlinger, men handlingen i seg selv har ikke nødvendigvis en intensjon. I aggresjon er derimot intensjonen et

sentralt aspekt, og handlingen har til hensikt å skade eller såre noen. Berkowitz (1993, s. 3) definerer aggresjon som "any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically". I denne definisjonen er altså aggresjon all atferd hvor hensikten er å skade noen fysisk eller psykisk. I likhet med Aronson (2011) sin definisjon, legges det vekt på at handlingen blir utført med intensjon for å skade eller å såre.

2.3.2 Mobbing og aggresjon

Aggresjon kan deles inn i to hovedtyper som betegnes ulikt av forskjellige forskere. Card & Little (2007) bruker begrepene "instrumental aggression" og "reactive aggression", mens Dodge (1991) og Vitaro & Brendgen (2005) bruker begrepene "reactive aggression" og "proactive aggression". Videre i oppgaven vil begrepene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon bli brukt når aggresjon skal forklares. Reaktiv og proaktiv aggresjon beskriver aggresjonens funksjon ut fra hvilke motiv utøveren har, og kan derfor relateres til mobbing på ulik måte (P. Roland, 2014). Kunnskap om disse aggresjonstypene kan gi forståelse av dynamikken i interaksjonen i mobbesituasjoner og hvilke mekanismer som ligger bak (E. Roland 2002b; E. Roland 2014; Evans 2012). Pedagoger må ha kunnskap om disse aggresjonstypene for å kunne skille mobbing fra andre negative handlinger da de krever ulik håndtering og har ulike årsaker (P. Roland, 2011). Det er viktig at påpeke at all mobbing har aggresjon i seg men ikke all aggresjon er mobbing (Midtsand et al., 2004). Det er også viktig å vite at barn kan utøve atferd som kan ha elementer fra både reaktiv og proaktiv aggresjon, da det ofte ikke er et tydelig skille mellom disse typene aggresjon (P. Roland 2011; Berkowitz 1993).

Reaktiv aggresjon

Ifølge Dodge (1991) er reaktiv aggresjon en stabil tendens til å reagere med sinne i møte med frustrasjoner og/eller provokasjoner. Vitaro og Brendgen (2005) beskriver reaktiv aggresjon som en reaksjon på en reell eller oppfattet provokasjon, frustrasjon eller

trusler som etterfølges av emosjonen sinne. Hovedmålet med aggresjonen er å reagere på sinne – frustrasjon stimulusen og forårsake skade på personen som oppfattes provoserende eller truende (Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon kan refereres til som sinnedrevet aggresjon eller "hot blooded", fordi personen reagerer impulsivt og spontant på opphavet til den opplevde målblokkeringen, provokasjonen eller trusselen (Dodge 1991; P. Roland 2014; Vaaland, Idsøe & Roland 2010). Sinnet og raseriet reduserer evnen til å tenke klart og det oppstår i mindre eller større grad et kognitivt sammenbrudd som fører til at barnet reagerer impulsivt og spontant her og nå (Dodge, 1991). I denne sammenheng har barn som utøver reaktiv aggresjon ofte en tendens til å feiltolke, og kan oppfatte signaler fra andre som fiendtlige og negative (Card & Little 2007; Vitaro & Brendgen 2005; P. Roland 2013). Eksempelvis kan barnet tolke ett uhell fra et annet barn som sabotasje eller at det ble utført med vond vilje. Drivkraften bak aggresjonen er med andre ord først og fremst frustrasjon og/eller provokasjon (P. Roland, 2011). Barnets atferd kan være en risiko for å bli utsatt for mobbing samtidig som barnet selv utagere aggressivt (P. Roland, 2014).

Proaktiv aggresjon

Ifølge Dodge (1991) er proaktiv aggresjon en stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale belønninger. Det dreier seg om aggresjon som med overlegg er rettet for å oppnå et mål eller utbytte, og kan beskrives som relativt beregnet og planlagt (Card & Little 2007; P. Roland 2011). Proaktiv aggresjon kan derfor betegnes som "cold-blooded" (Dodge, 1991).

Proaktiv aggresjon kalles ofte for instrumentell aggresjon, da handlingene og atferden blir brukt som et instrument for å oppnå noe utøveren ønsker (E. Roland & Idsøe, 2001). Den instrumentelle aggresjonen kan forstås ut i fra to nivåer (Vitaro & Brendgen, 2005). Nivå en handler om den aggressive handlingen som utføres, eksempelvis utestenging, mens nivå to utgjør et "instrument" for å oppnå ett mål eller utbytte som oppleves som positivt stimulerende og belønnende (P. Roland, 2011). Denne stimulansen kan oppnås

gjennom å utføre handlingen alene eller sammen med andre personer. Den positive stimulansen blir en videre drivkraft som kan bidra til at aggresjonsutøvelsen opprettholdes. Også selve handlingen kan oppleves som positivt stimulerende (P. Roland 2011). Proaktiv aggresjon er i prinsippet fri for sinne, og har sterk sammenheng med mobbeatferd både for gutter og jenter (E. Roland & Idsøe, 2001).

2.3.3 Aggresjon i barnehagealder?

Barn i barnehagealder er i en utviklingsperiode der blant annet kontroll over følelser og atferd blir etablert, og alle barn kan derfor utvise vanskelig atferd av og til (Drugli, 2008). Ifølge Tremblay (2010) er fysisk aggresjon en normal del av barns utvikling, og den fysiske aggresjonen toppe seg i to til tre års alderen. Ved økende alder lærer barn hva som er sosialt akseptabel atferd i samspillprosesser med sitt miljø (Tremblay, 2010). Noen barn viser imidlertid vedvarende aggresjon, og en skal være oppmerksom på disse barna dersom barnets atferd fører til konflikter hjemme, i barnehagen eller med jevnaldrende (Drugli, 2008).

Få studier har undersøkt utviklingsforløpet ved reaktiv og proaktiv aggresjon, men det kan virke som reaktiv aggresjon starter ved tidligere alder enn proaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgen 2005; Renouf et al. 2010). Proaktiv aggresjon er den typen aggresjon som i sterkeste grad predikerer mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001). Proaktiv aggresjon betegnes som relativt planlagt atferd, noe som krever bevissthet fra utøvers side (E. Roland & Idsøe 2001; Card & Little 2007). Med utgangspunkt i Olweus (1992) sin definisjon innebærer mobbing en intensjon om å skade. I aggresjons-definisjonene til Aronson (2011) og Berkowitz (1993) er også intensjonen sentral. I forhold til barn i barnehage er intensjonsaspektet i aggresjon og mobbing problematisk. Plager, erter, slår og skader barn i barnehagen andre barn intensjonelt? Det argumenteres for at fra 3-4 års alderen øker barnets utvikling innen språk, sosialt og kognitivt, noe som fører til at barnet kan benytte andre alternative måter å samhandle på (P. Roland 2014; Renouf et al. 2010). Dette kan også føre til at handlinger som utestenging og andre former for mer

avansert aggresjon kan forekomme hyppigere (P. Roland 2014; Renouf et al. 2010). Tremblay (2010) påpeker at intensjonskriteriet er interessant, men at det er vanskelig å fastslå hvorvidt barn, og selv voksne, utøver aggresjon med intensjon om å skade. Hovedpoenget er ifølge Tremblay (2010) at denne type atferd må avlæres, enten den er intensjonell eller ei. Aggressive barn står i risiko for å bli upopulære blant jevnaldrende, samt at barn som er aggressive eller som mobber i mindre grad får oppøvet sine empatiske ferdigheter (Størksen, 2013, 17.06).

2.4 Mobbingens dimensjoner

Som nevnt kan skillet mellom aggresjon og mobbing være utfordrende da mobbing har aggresjon i seg, men all aggresjon er ikke mobbing (Midtsand et al., 2004). For å kunne avdekke og sette inn tiltak mot mobbing kreves det blant annet forståelse av utøverens intensjon, forholdet mellom utøver og den som blir utsatt (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016). Ifølge Erling Rolands (2014) og Olweus (1992) sine definisjoner kan handlingene defineres som mobbing dersom det innebærer dimensjonene intensjon om å skade, systematikk og ujevnt maktforhold. Deres definisjoner på mobbing er brukt både i Norge og internasjonalt, men er basert på skolebarn. Definisjonen om mobbing til Barne- og familiedepartementet (2004) bygger også på de samme kriteriene; intensjon om å skade, systematikk og ujevnt maktforhold. Denne definisjonen er beregnet for barn i barnehagen, og vektlegger også den omdiskuterte intensjonsdimensjonen. Tremblay (2010) påpeker at det er vanskelig å fastslå i hvilken grad så små barn utøver aggressive handlinger intensjonelt, noe som skaper begrensninger for begrepet i barnehagen (P. Roland 2014; Tremblay 2010). Med dette tatt i betraktning argumenterer blant annet Saracho (2016a) for at forskning på små barn og mobbing må baseres på definisjoner som er tilpasset barnehagen. Bistrong med flere (2016) argumenterer for at man kan bruke begrepet mobbing dersom man tilpasser begrepet konteksten og barnets utviklingsnivå.

På grunn av debatter om hvorvidt små barn kan utøve slik negativ atferd intensjonelt med hensikt å skade, kan mange ansatte i barnehagen oppleve begrepet mobbing som fremmed, og isteden anvende begreper som "erting", "plaging", "utestenging" og så videre (P. Roland 2014; Lund & Helgeland 2016). Lund & Helgeland (2016) påpeker at dette er begreper som kan passe enkeltstående hendelser, men som ikke er egnet til å betegne alvorligheten i det som foregår. Måten ansatte i barnehagen konstruerer mobbebegrepet får følger for deres praksis, det vil si avdekking, forebygging og tiltak mot mobbing (Kristensen, 2014). Ulik forståelse av begrepet fører også til ulik forståelse av alvorlighetsgrad av hendelsene (Utdanningsdirektoratet, 2016, 03.04). Ulike forståelser og ulike begreper kan med andre ord ha negativ effekt i forhold til praksis for å oppdage, stoppe og motarbeide mobbing. Kvistad & Søbstad (2005) påpeker at selv om mobbing kan være et problematisk og belastende begrep i barnehagen er det nødvendig å kalle en spade for en spade. Selv om det eksisterer visse uklarheter rundt hvilke kriterier som skal legges til grunn for å definere noe som mobbing i barnehagen, er mobbing et problem i barnehagen som må gripes tak i (Pettersen, 1997). Barn som blir utsatt for mobbing kan få alvorlige psykiske ettervirkninger (Universitetet i Stavanger, 2016, 23.11; Saracho 2016a). Også mobber(e) kan få ulike vansker som eksempelvis sosiale tilpasningsproblemer på lang sikt (E. Roland, 1983; Midtsand et al. 2004).

På grunn av debatter om hvorvidt mobbebegrepet hører hjemme i barnehagen benyttes termen *begynnende mobbeatferd* når det refereres til mobbing i barnehagen samt i intervjuet. Med begynnende mobbeatferd menes bruk av aggressive strategier i møte med andre barn, som kan utvikle seg til mobbing dersom de blir gjentatt over tid. Barn i barnehagealder trenger ifølge Alsaker (1997) ikke være fullt så systematiske i utvelgelse av offer i forhold til makt, men de lærer hvem det "lønner seg" og ta, noe som er forløper til en mer systematisk utvelgelse som vi kan se i skolealder (Alsaker, 1997).

Betingelsene for at scenarioet gjentas og blir et mobbescenario er dermed ikke at barna er ondskapsfulle eller at de nødvendigvis forstår konsekvensene av det de gjør, men at barnet lærer at aggressiv atferd lønner seg (Alsaker, 1997). Ved å bruke begrepet begynnende mobbeatferd tas det mer hensyn til barnas utviklingsnivå, da det kanskje kreves et mer passende meningsinnhold som beskriver strategier som er forløpere til

mobbing (P. Roland 2014; Saracho 2016a). Begrepet mobbing blir imidlertid benyttet når det vises til faglitteratur og forskning.

2.4.1 Intensjon

Aggresjon er negative handlinger rettet mot å skade en annen person (Aronson, 2011). I forhold til proaktiv aggresjon og mobbing er intensjon en viktig dimensjon: en hensikt med å skade en annen person på en eller annen måte (E. Roland, 2014). Dette ønsket om skade andre bunner ifølge Erling Roland (2014) ikke i frustrasjon i en her og nå reaksjon. Dette betyr ikke at mobberen ikke kan være frustrert eller at mobbingen er en reaksjon til noe som har hendt, men at selve handlingen, mobbingen, er fri for sinne. Hovedårsaken til utøvelse av mobbing er med andre ord proaktiv aggresjon. Mobbing er forstått av de fleste forskere som negativ atferd der hensikten er å skade mobbeofferet for å oppnå eksempelvis sosiale gevinster (E. Roland, 2014).

Intensjon om å skade er et omdiskutert tema i forhold til barnehagebarn. Det råder en viss skepsis til at barn i barnehagealder kan utøve negative handlinger med hensikt å skade andre, med tanke på deres sosiale og kognitive utvikling (Lund & Helgeland 2016; P. Roland 2014; Pepler & Cummings 2016). I barnehagen er ikke barnets sosiale ferdigheter på likt nivå som hos skolebarn, og barnet er ikke nødvendigvis klar over konsekvensene av handlingene sine (Vlachou et al. 2011; Alsaker 1997). Det argumenteres med dette for at man må ta barnets sosiale og emosjonelle utvikling i betraktning og observere barnets interaksjon med venner/jevnaldrere for å kunne forstå hvorvidt barnet utøver handlingene intensjonelt for å skade (Williams et al., 2016).

Barnets evne til perspektivtaking og forstå hvilke handlinger som kan gi fysisk eller psykisk skade øker i 4-7 årsalderen (Williams et al. 2016; Hay et al. 2004). Det påpekes at barn fra alderen 3-6 år begynner å forstå at å skade andre med vilje er moralsk galt,

og at dersom barnet til tross for at det vet det er galt, fortsetter å skade andre barn, kan en begynne å prate om mobbing (Camodeca & Taraschi 2015; Kochenderfer-Ladd & Ladd 2016). Det kan også se ut til at barn kan mobbe andre uten å ha et spesifikt motiv i forhold til barnet, men de tyr heller til aggressiv atferd for å eksempelvis få tilgang til et ønsket objekt eller oppmerksomhet (Bistrong et al. 2016; Rose et al. 2016). Intensjon i forhold til barnehagebarn kan alternativt forklares med at barnet ser den umiddelbare effekten av den aggressive atferden, og begynner derfor gradvis å bruke aggresjonen som et instrument for å oppnå sine mål (Vitaro & Brendgen 2005; Alsaker 1997). Alsaker (1997) påpeker at det ikke er tvil om at barnehagebarn kan være aggressive, men det betyr derimot ikke nødvendigvis at barnet kan se effekten av sin atferd i et langsiktig perspektiv og forstå konsekvensene av handlingene sine.

2.4.2 Systematikk

En annen dimensjon av mobbing som vektlegges i de fleste definisjoner er systematikk (E. Roland 2014). Mobbing handler om mer enn enkeltepisoder, og det legges vekt på at handlingene gjentas over en tidsperiode (Olweus & E. Roland 1983; Olweus 2000). Systematikken kan eksempelvis komme til uttrykk ved gjentatte negative handlinger rettet mot en person eller trusler om hva som vil skje med personen (E. Roland, 2014). Den gjentatte plagingen og trusler forteller mobbeofferet at dette er en permanent situasjon, og offerets avmaktfølelse øker. Erling Roland (2014) problematiserer dette aspektet da han påpeker at en enkeltepisode kan ha samme mønster som gjentatte hendelser. Mobbingens form kan være varierende, alt fra fysisk til verbal og utestenging (Olweus, 1992). Også Midtsand med flere (2004) påpeker at det bør legges vekt på at handlingene kan utføres i forskjellige situasjoner. Hvor mange gjentakelser eller hvor lang tid det må gå før det kan kalles mobbing er det ingen universell fasit på (Midtsand et al., 2004).

I forhold til systematikk viser Vlachou med flere (2011) i likhet med tidligere studier forskjeller og likheter mellom mobbing blant skolebarn og mobbing blant barn i

barnehage. Flere barn i barnehage blir utsatt for mobbing enn i skolen, men ofte over en kortere tidsperiode enn skolebarn, hvor det er færre ofre men offerrollen er mer stabil over tid (Vlachou et al. 2011; D.G. Perry, Willard & L. C. Perry 1990; Bistrong, Bradshaw & Morin 2016; Perren 2000). Ut i fra tidligere forskning kan det se ut til at antall barn som mobbes er fallende med økende alder (D.G. Perry et al. 1990; Monks, Smith & Swettenham 2003). Monks med flere (2003) påpekte i sin studie at dette kan ha sammenheng med utvikling av mer komplekse kognitiv utvikling blant eldre barn som fører til at mobberne ofte fokuserer mer systematisk på færre ofre. Barn kan lære over tid hvilke barn som er de letteste og mest hensiktsmessige ofrene i forhold til hvilken intensjon utøveren har (Bistrong et al., 2016). Ifølge Lund (2015) kan systematikk være problematisk i forhold til små barn, og påpeker at det handler om å se helheten i barnets hverdag i barnehagen og barnets livssituasjon. Lund (2015) presiserer videre at mobbing i barnehagen handler om barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet krenkes ved handlinger fra andre barn og voksne. Med dette argumenteres det for at en enkeltepisode kan være utslagsgivende dersom det sees i sammenheng med andre opplevelser barnet har i barnehagehverdagen.

I forhold til utøving av mobbing i barnehagen er det gjort funn som tyder på at utøver rollen holdes relativt stabil over tid, noe som kan sees i likhet med eldre barn (Monks et al. 2003; Ladd & Burgess 1999). Ifølge Alsaker (1997) handler systematikk på atferdsnivå blant barnehagebarn om gjentakelse av et visst scenario. Betingelsen for at en hendelse skal begynne å gjenta seg er at det lønner seg for den/de som tar initiativ til den negative handlingen. Dette innebærer at den som blir utsatt for handlingene fortsetter å reagerer som forventet samt at barna og de voksne i miljøet rundt tillater det eller unngår å hindre hendelsen (Alsaker, 1997). I barnehagen kan dermed systematikk dimensjonen fremtre noe annerledes og også kanskje være problematisk i forhold til tids- og gjentakelsesaspektet.

2.4.3 Makt

Makt er en sentralt dimensjon i ulike definisjoner av mobbing. Mobbing er å utøve makt som den andre parten synes er ubehagelig, og personen har vansker med å beskytte seg (E. Roland, 2014). Styrke hos mobber og mobbeoffer kan eksempelvis handle om ujevnheter i forhold til status, mot, fysisk og psykisk styrke (Midtsand et al., 2004). Barn som mobber bruker styrken sin mot en svakere part for å oppnå et ønsket mål (Vlachou et al., 2011). Å utøve mobbing kan med andre ord sees på som aggressiv maktdominans fra en sterkere part mot en svakere part hvor det skapes makt over offeret (P. Roland, 2011).

Blant barn i barnehagealder er det flere som blir mobbet men over kortere tid, og utøving av begynnende mobbeatferd går ikke nødvendigvis alltid utover utvalgte svake barn (Monks et al., 2003). I forhold til aspektet makt og barn i barnehagealder trenger barnet ifølge Alsaker (1997) ikke være bevisst på at offeret er svakere, men ubalansen i styrkeforholdet bidrar til at den aggressive handlingen lykkes. Alsaker (1997) påpeker med dette at utgangspunktet for mobbing blant små barn ikke nødvendigvis innebærer planlegging og beregning av atferden, men at barna lærer at atferden lønner seg og at de får resultater.

2.5 Typer mobbing

I likhet med mobbing i skolen forekommer ifølge forskning både fysisk, verbal og relasjonell mobbing i barnehagen (Vlachou et al. 2011; Helgeland & Lund 2017; Midtsand et al. 2004; Vlachou et al. 2013). Mobbing som fenomen kan involvere flere forskjellige former for handlinger, og deles derfor inn noe forskjellig. Kunnskap om ulike typer mobbing vil kunne føre til tidlig intervensjon og forebyggende arbeid, noe som igjen vil kunne føre til at færre barn mobber og mobber (Lund, 2015). I denne oppgaven er det valgt å skille mellom fysisk, verbal og relasjonell mobbing.

2.5.1 Fysisk

Fysisk mobbing handler om å ta i bruk fysiske virkemidler som slag, spark, dytting og annen form for fysisk aggresjon mot en svakere part (E. Roland, 2014). Denne formen for mobbing er den mest synlige og kanskje ytre sett den mest dramatiske formen, men det er ikke den formen som forekommer hyppigst (E. Roland 2014; Smith 2005; Tepats et al. 2010). Fysisk mobbing forekommer ifølge forskning oftest blant gutter (E. Roland 2014; Monks, Ruiz & Val 2002; Rose et al. 2014; Perren 2000).

Blant barn i barnehagealder forekommer fysisk mobbing hyppigere enn blant eldre barn, noe som indikerer at denne typen mobbing er synkende med økende alder (Vlachou et al. 2011; Midtsand et al. 2004; Saracho 2016a). Fysisk mobbing kan være alle typer fysiske virkemidler som å dytte, slå, kaste stein, bite og så videre (Helgesen, 2014). I barnehagen forekommer denne typen begynnende mobbeatferd hyppigst blant gutter (Vlachou et al. 2013; Renouf et al. 2010; Perren 2000).

2.5.2 Verbal

Bruk av verbale virkemidler i mobbing dreier seg ofte om ondsinnet erting som vedvarer over tid (E. Roland, 2014). Det blir ofte brukt ord "som svir", og ofte karakteriseres mobbeofferet på en negativ måte av utøverne. Det oppleves som mest virkningsfullt dersom bemerkningene er morsomme, og mobbeofferet opplever kollektiv latter som det ikke kan forsvare seg mot (E. Roland, 2014). Verbal mobbing innebærer også ofte trusler om eksempelvis videre mobbing (Helgesen, 2014). Verbal mobbing forekommer hyppig blant begge kjønn (Bistrong et al. 2016; E. Roland 2014).

I forhold til barn i barnehagealder er verbal mobbing i likhet med skolebarn hyppig brukt blant begge kjønn (Monks et al. 2002; Rose et al. 2014; Perren 2000). Verbal

mobbing i barnehagen kan eksempelvis være ondsinnet erting eller trusler om å fysiske angrep dersom offeret ikke gir fra seg leken (Helgesen, 2014).

2.5.3 Relasjonell

Relasjonell mobbing foregår stort sett ved hjelp av skjulte metoder og kalles relasjonell da denne typen aggresjon har som mål å skade/blokkere relasjoner og rykte til offeret (Helgesen 2014; Smith 2005). Relasjonell mobbing handler om eksempelvis ekskludering eller å spre rykter, og kan bestå av direkte eller indirekte angrep mot et offer (Tepetas et al. 2010; Helgesen 2014). Direkte relasjonell mobbing handler om at utøveren utfører handlinger rettet mot offeret som eksempelvis ønskes ekskludert. Indirekte relasjonell mobbing handler om å spre rykter eller fortelle usannheter om offeret bak dets rygg for å på denne måten skjule handlingene (Helgesen, 2014). Relasjonell mobbing er vanskelig å oppdage da det i stor grad foregår i det skjulte, mens verbal eller fysisk mobbing ofte kan sees og/eller høres (Helgesen, 2014). Denne type mobbing kan også beskrives som en måte å forårsake smerte eller skade en annen person på en måte som fremstår som om det ikke var meningen å skade personen (Tepetas et al., 2010). Relasjonell mobbing forekommer hyppigst blant jenter (Bistrong et al. 2016; Rigby 1996)

I likhet med mobbing blant eldre barn forekommer ifølge forskning relasjonell mobbing hyppig i barnehagen, men i en enklere variant da mobbingen er mer direkte og knyttet til nåtid eller til provokasjon (Vlachou et al. 2011; Midtsand et al. 2004; Helgeland & Lund 2017; Saracho 2016b). Det er dermed ikke sagt at denne type mobbing ikke er kompleks og lett å oppdage. Barn i barnehagealder kan eksempelvis benytte seg av ikke-synlige metoder gjennom krypterte utsagn som "alle som har rosa genser får være med på leken" hvor ett barn dermed blir utestengt (Lund 2016; Vlachou et al. 2011; Saracho 2016b). Eldre barn kan bruke mer komplekse og avanserte former som respons på noe som har hendt før, som å ikke invitere andre barn i bursdag på grunn av noe som skjedde for lenge siden (Vlachou et al. 2011; Saracho 2016b). Måten relasjonell mobbing

utøves på endres etter hvert som barna sosialiseres og utvikler seg fra å være mer direkte til mer indirekte relasjonell mobbing (Vlachou et al., 2013).

2.6 Hvorfor forekommer mobbing?

Hvorfor mobbing oppstår er et tema med mange tilnæringsmåter, og det finnes flere bakgrunnsfaktorer eller variabler som kan forklare fenomenet mobbing (E. Roland, 2014). En kan eksempelvis studere egenskaper hos miljøet eller systemer som kan påvirke mobbing, eller eventuelle forskjeller mellom barna som blir mobbet eller som mobber andre (Olweus, 2000). Alle tilnæringsmåter er viktige for å få en mer fullstendig forståelse av mekanismene i mobbing (Olweus, 2000). Mobbing er en unik og komplisert type interpersonlig aggresjon som kan ta mange former, og går forbi den dyadiske utfordringen mellom utøver og offer (Saracho, 2016b). Mobbing er et komplekst fenomen som påvirkes av den sosiale konteksten, og er en sosial gruppekonfrontasjon hvor flere årsaker forårsaker, vedlikeholder eller undertrykker denne atferden (Perren, 2000; Saracho 2016b). Forståelse for hvilke mekanismer som er årsaken til at noen barn mobber er avgjørende for å kunne avdekke, forebygge og sette inn tiltak mot mobbing (P. Roland 2011; Evans 2012).

På grunn av mobbingens komplekse mekanismer argumenteres det også for problematikken med å kalle barn for mobbere og ofre (Saracho, 2016b). Merkelapper som mobber og offer kan føre til at en problematiserer mobbing som karakteristiske trekk ved individene istedenfor å se de komplekse sosiale dynamikkene. På grunn av dette samt debatten om hvorvidt mobbing er et begrep som hører hjemme i barnehagen, brukes "barn som utøver/blir utsatt for begynnende mobbeatferd" i intervjuene og i oppgaven. Dersom teoretikere bruker begrepene plagere, mobber eller mobbeoffer vil dette bli brukt i oppgaven.

Som nevnt er det gjort relativt lite forskning på barn i barnehage sammenlignet med barn i skolealder. Likevel har eksisterende forskning funnet både likheter og ulikheter mellom mobbing i barnehagen og mobbing i skolen. På grunn av studiens begrensede omfang vil det fokuseres på ulike årsaksforklaringer i forhold til både skolebarn og barnehagebarn som utsetter andre for mobbing og som blir utsatt for mobbing, for å belyse både likheter og ulikheter på tvers av ulike aldersspenn. Selv om barn som mobber og barn som blir utsatt for mobbing ikke er heterogene grupper har forskning vist visse kjennetegn ved disse rollene (Vlachou et al. 2011; E. Roland 2014). Det vil også fokuseres på reaktiv aggresjon og hvordan status, tilhørighet og eksklusjonsangst kan forårsake eller påvirke til mobbing blant venner og gruppemobbing. Mobbing oppstår ikke i et sosialt vakuum, noe som er viktig å ha i bakhodet når en retter søkelyset mot barn som mobber og som blir utsatt for mobbing (Perren 2000; E. Roland 2014).

2.6.1 Barn som mobber andre

Aggresjon

Barn som mobber har ofte en mer positiv innstilling til vold enn gjennomsnittsbarnet, og bruker aggresjon som et instrument for å oppnå et mål eller belønning (Vlachou et al. 2011; Olweus 2000). Crick & Dodge (1996) fant at disse barna evaluerer verbal og fysisk aggresjon som mer positivt enn andre barn. Videre scorer barna som mobber andre høyere på aggresjon enn gjennomsnittet (E. Roland 2014; E. Roland & Idsøe 2001; Perren & Alsaker 2006). Blant disse barna ser proaktiv aggresjon ut til å være en sentral forklaringsfaktor for utøving av mobbing (P. Roland 2014; Salmivalli 2009).

Barn som mobber er ofte i gruppe eller venn med andre barn som er aggressive og som mobber (Olweus 2000; E. Roland 2014). På denne måten kan mobbingen og den aggressive atferden forsterkes da de tilpasser og forsterker hverandre (Vlachou et al., 2011). Mobbing kan med andre ord være et gruppefenomen, hvor virkningen av mobbingen blir sterkere dersom gruppe medlemmene eller tilskuerne har eller får en

positiv holdning til atferden (Olweus, 2000). Gruppemobbing vil redegjøres for senere i oppgaven.

I forhold til barn i barnehage er aggresjon utøvd med intensjon om å skade et omdiskutert tema. Aggressiv atferd er en normal del av barnets utvikling (Drugli, 2008), men forskning viser at barn i barnehagealder som mobber er mer aggressive enn gjennomsnittet (Perren & Alsaker 2006; Perren 2000; Vlachou et al. 2013). Det kan se ut til at barnets bruk av aggresjon kan ha sammenheng med lav empati og prososial atferd, og har dermed mindre sperrer for å bruke aggresjon som instrument (Renouf et al. 2010; Perren & Alsaker 2006). Alsaker (1997) påpeker samtidig at det ikke er tvil om at barn i barnehagealder kan være aggressive, men at de ikke nødvendigvis forstår konsekvensene av egen atferd. I likhet med eldre barn utøver barn i barnehagealder oftest mobbing i grupper (Perren 2000; Vlachou et al. 2011).

Makt

Å utøve mobbing kan sees på som aggressiv maktdominans fra en sterkere part mot en svakere part (P. Roland, 2011). Ved å utøve handlinger mot en svakere part skapes makt over offeret, og som tidligere vist er makt en sterk drivkraft bak mobbing (E. Roland, 2014). Barn som er aggressive over tid lærer hvor effektivt det er å utøve aggresjon for å få makt og kontrollere andre (Saracho, 2016b). Ifølge Olweus (2000) er ofte barn som mobber andre fysisk sterke enn sine ofre, samt viser lite empati og har et behov for å dominere i gruppen. Makt fungerer med andre ord som en belønning og bidrar til at den aggressive atferden gjentas.

I forhold til grupper og sosiale interaksjoner kan ujevne maktforhold i grupper noen ganger resultere i at det utvikles et makthierarki som skaper miljø for mobbing. Sosiale hierarki kan være en naturlig måte å organisere det sosiale livet i en gruppe, og er ikke synonym med mobbing (Perren, 2000). Makthierarkiene kan derimot gi grobunn for mobbing. Disse hierarkiene blir opprettholdt ved sosial makt manipulasjon mot svakere

barn for å oppnå ønsket status eller objekt. På denne måten skaper makthierarkiet grobunn for mobbing (Williams, Smith & Winters, 2016).

Blant barn i barnehage er også makt en sentral årsaksforklaring. Som nevnt tidligere i forklarer Alsaker (1997) at barna ikke nødvendigvis er klar over at den andre parten er svakere, men det ujevne maktforholdet gir lettere suksessfaktor for utøver og barnet lærer at atferden lønner seg. Blant barn i barnehage kan faktorer som alder og sosialt utviklingsnivå spille en sentral rolle (Perren, 2000). Eldre barn er også ofte fysisk større og dermed sterkere, kan ha bedre utviklet verbale og sosiale ferdigheter som de kan benytte for å mobbe andre barn (Perren, 2000).

Sosial kompetanse

I heftet "Mobbing i barnehagen" (Barne- og familiedepartementet, 2004), NOU "Å høre til" (NOU 2015:2, 2015), samt Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) vektlegges sosial kompetanse som tiltak for å unngå samt stoppe mobbing. Nyere forskning har vist at mange av barna som mobber er intellektuelt sterke, og en kan derfor ikke anta at de ikke har en adekvat utvikling innen sosiale ferdigheter (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2006; Vlachou et al. 2011; Witvliet, Olthof, Hoeksma & Goossens 2010). Mobbere, også i barnehagealder, scorer ofte høyt på lederferdigheter, sosial deltakelse og selvorienterte ferdigheter, men scorer samtidig lavere på prososial atferd og empati (Perren & Alsaker 2006; Perren et al. 2012; Renouf et al. 2010). Dette kan sees sammenheng med Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) som legger vekt på manglende empati som årsak til mobbing. Det er også en vanlig antakelse at disse barna er engstelige og usikre under overflaten, men ifølge undersøkelser scorer plagerne gjennomsnittlig på frykt og angst (E. Roland 2014; Olweus 2000). Barn som mobber skåret også gjennomsnittlig eller rett under gjennomsnittet på selvbilde, og kan dermed ikke se ut til å ha unormalt dårlig selvbilde (Olweus, 1974).

2.6.2 Barn som blir utsatt for mobbing

Sårbarhet

Barn som blir utsatt for mobbing er ofte mer sårbare enn andre (Midtsand et al., 2004). De har ofte vansker med å sette grenser, beskytte eller forsvare seg selv både fysisk og verbalt (Saracho 2016a; Alsaker 1997). Blant barn som blir offer for mobbing finnes det visse karakteristikk som i kombinasjon med andre faktorer kan utgjøre en risiko for å bli mobbet da de kan oppfattes som en svakere part (Vlachou et al., 2011). Barn som reagerer eller har atferd som kan oppfattes som sårbarhet, eksempelvis innadgering, har større risiko for å bli utsatt for mobbing (Bistrong et al., 2016). Olweus (2000) påpeker at hos mobbeofferet er det ofte en kombinasjon av et engstelig og passivt reaksjonsmønster sammen med eksempelvis fysisk svakhet som er kjennetegn. Fysisk styrke er et aspekt som har vist store kjønnsforskjeller da gutter som blir mobbet ofte er fysisk svakere enn jevnaldrende (E. Roland, 2014). Fysisk styrke er ofte avgjørende for å kunne forsvare seg, og et fysisk svakere barn er lettere å få makt over (E. Roland, 2014).

I forhold til barn i barnehage kan barn som blir utsatt for mobbing ofte ha et dårlig utviklet språk, forsinket kognitiv utvikling vansker med å forstå lekekoder, noe som gjør at de ofte ekskluderes fra lek med jevnaldrende (Helgeland & Lund 2017; Bistrong et al. 2016). Det kan også se ut til at barn som trekker seg unna lek med jevnaldrende kan bli utsatt for begynnende mobbeatferd, samt det kan være en årsak til at barnet trekker seg tilbake og unngår lek med andre på grunn av at det utsettes for begynnende (Perren 2000; Midtsand et al. 2004; D. G. Perry, Kusel & L. C Perry 1988). Undersøkelser har også vist at barn som blir utsatt for mobbing ofte har et dårligere selvbylde, lavere selvtillit og færre venner enn gjennomsnittet (Vlachou et al. 2011; Perren & Alsaker 2006). De kan også ha vansker med å sette grenser i forhold til andres atferd mot dem (Pepler & Cummings 2016; Saracho 2016a). Barn med lav selvtillit kan være lette offer for utøver da lav selvtillit, engstelse, forsiktige og dårlig selvbylde kan gi større og lettere suksessfaktor for aggresjonen (Salmivalli 2009; Vlachou et al. 2011; Olweus 2000). Samtidig er det å bli mobbet en ond sirkel – mobbingen kan ofte bidra til at barnets selvtillit svekkes, og barnet ender ofte opp med å ta på seg ansvaret for krenkelsen

(Midtsand et al., 2004). Dårlig selvbildet og andre plager er derfor både en risikofaktor for å bli utsatt for mobbing og en ettervirkning av mobbing (E. Roland, 2014).

Ytre karakteristikk

Det kan være en vanlig oppfattelse at barn som blir mobbet ofte har et avvikende utseende, rare/feil klær, annen dialekt eller andre faktorer som skiller seg ut (Pettersen, 1997). Olweus (1974) undersøkte dette, og fant ingen markant sammenheng mellom utseende, klær, dialekt og mobbeofre. Han forklarte dette ved at mobberne leter etter årsaker for å mobbe, og alle har en eller annen form for ytre avvik (Olweus, 1974). Ytre avvik spiller dermed en langt mindre rolle enn man skulle trodd (Pettersen, 1997). Det eneste ytre kjennetegnet som kan skiller seg ut i forhold til barn som blir mobbet er fysisk svakhet (Olweus, 2000).

2.6.3 Barn som utøver reaktiv aggresjon

En gruppe barn som kan være i risiko for å bli utsatt for mobbing samt karakterisert som mobber, er barn med reaktivt aggresjonsmønster (Vlachou et al. 2011; Card & Little 2007). Disse barna står i større fare for å få negative reaksjoner fra omgivelsene da de ofte er nervøse, fysiske og kan oppleves irriterende for andre barn (Vlachou et al. 2011; Bistrong et al. 2016). De er ofte mindre populære enn gjennomsnittet og har få eller ingen venner, da disse barna kan ha et høyt konfliktnivå med jevnaldrende, samt i relasjon til voksne (P. Roland 2014; Perren 2000; Vlachou et al. 2011). De har ofte stort temperament og er lette å irritere, noe som gjør at de står i risiko for å bli utestengt, avvist og mobbet av jevnaldrende, samt utagere aggressivt selv (P. Roland 2014, Vitaro & Brendgen 2005). Avvisningen kan gi videre grunnlag for nye frustrasjoner da barnet opplever at dets behov for vennskap og nærhet ikke bli tilfredsstillt, og barnet havner i en ond sirkel (P. Roland, 2013). Barn som utøver reaktiv aggresjon kan ofte ha forsinket utvikling sosial- og kognitivt, scorer lavt på prososial atferd og har dårlige lederegenskaper (Pepler & Cummings, 2016; Perren & Alsaker 2006). Olweus (2000) beskriver dem som "provoserende mobbeoffer" som kjennetegnes av at de ofte er

ukonsentrerte, hyperaktive og av at det oppstår lett irritasjon og spenning rundt dem. Forenklet sagt kan en si at barnets atferd bidrar til økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Perren, 2000).

I forhold til barn i barnehagen ser det ut til at barn både utsettes for mobbing og selv mobber i større grad enn blant eldre barn (Vlachou et al. 2011; E. Roland & Idsøe 2001). Blant yngre barn er reaktiv aggresjon en større risikofaktor for å både utøve og utsettes for mobbing blant barn i barnehagealder enn i blant eldre barn (P. Roland 2014; Perren 2000). Også i barnehagealder er reaktiv aggresjon en risiko for høyt konfliktnivå med jevnaldrende, og en risiko for å bli avvist og utestengt fra lek (P. Roland 2014; Perren 2000).

2.6.4 Status

Det antas at høy popularitet er en sterk beskyttelsesfaktor for mobbing. Samtidig har noen studier vist at plagerne scorer litt under gjennomsnittet på popularitet (E. Roland 2014; Pettersen 1997; Olweus 2000). Andre studier viser derimot at barn som utøver mobbing har en høyere status når de er yngre enn når de er eksempelvis går på ungdomskolen (Olweus 2000; Pettersen 1997; Vlachou et al. 2011; Dodge 199; Boulton 1999; Perren 2000). Nyere elevundersøkelser og studier i barnehage har også vist at proaktivt aggressive barn ofte har en lederposisjon i gruppen og scorer høyt på evne til ledelse og status (P. Roland 2011; Perren & Alsaker 2006). Samtidig som disse barna ofte kan ha høy status i barnegruppen trenger det nødvendigvis ikke bety at disse barna er godt likt av de andre barna (Salmivalli, 2009). Status kan med andre ord være en sosial faktor som bidrar til at mobbingen oppstår og fortsetter da barnets høye status gir barnet mer makt og større suksessfaktor (Perren 2000; Salmivalli 2009; Hawley 2007).

Ifølge flere undersøkelser (Olweus 1974; Smith et al. 1999; Olweus 2000; Perren 2000; Vlachou et al. 2011; Monks et al. 2003; Perren & Alsaker 2006) er ofte mobbeofferet

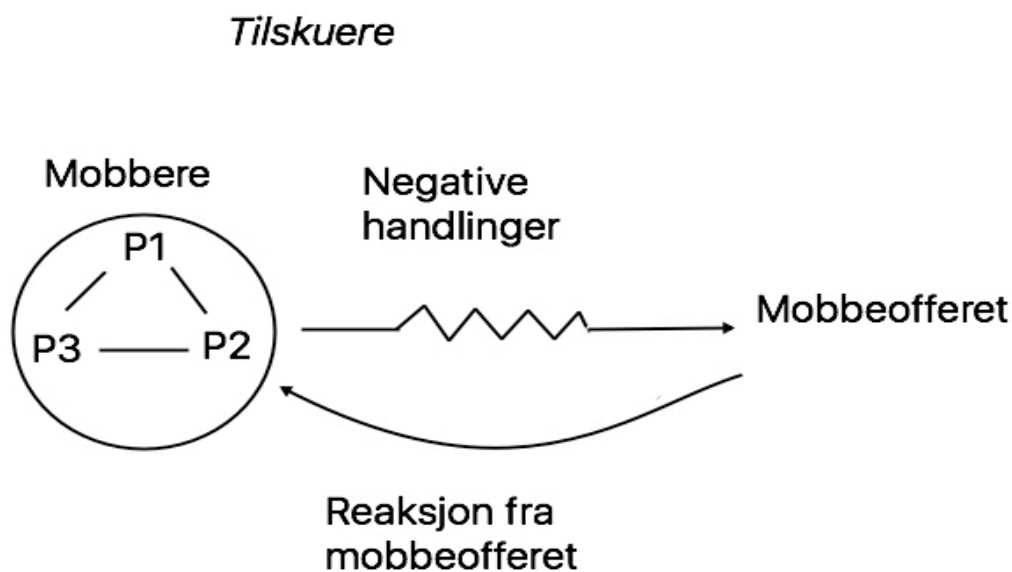
både i skolen og i barnehagen mindre populær enn gjennomsnittet og har få eller ingen venner. Erling Roland (2014) påpeker at en årsak til dette kan være statusen som mobbeoffer bidrar til at barnet virker mindre attraktiv. Perren & Alsaker (2006) peker også på at en årsak til dette kan være redsel for å selv bli mobbet om en er venn med barn som blir utsatt for mobbing. Lav popularitet kan igjen føre til økt risiko for å bli utsatt for mobbing da lav popularitet betyr liten beskyttelse (E. Roland, 2014). Andre studier har derimot funn som tyder på at barn i barnehagealder som blir utsatt for mobbing ikke nødvendigvis har lav sosial status, men at de ofte scorer lavere på lederferdigheter og evne til å sette grenser (Hay, Payne & Chadwick 2004; Camodeca, Caravita & Coppola 2015). Status kan med andre ord være en sosial faktor som bidrar til at noen barn blir utsatt for mobbing, samt årsak til at mobbingen fortsetter, da barns status i gruppen kan bidra til at deres rolle som offer holdes stabil (Perren 2000; Salmivalli 2009)

2.6.5 Gruppemobbing og mobbing blant venner

Utfordrende vennskap er en risiko for å bli utsatt for mobbing, og noen barn i både skolen og barnehagen, opplever å bli utsatt for mobbing i vennegruppen de er en del av (Bistrong et al. 2016; Perren 2000). For disse barna blir mobbingen "den mørke siden av vennskapet". Det er normalt at det oppstår konflikter blant venner, men dersom interaksjonen er av preget av negative samspill kan føre til en negativ dynamikk som eksempelvis mobbing (Perren 2000; Saracho 2016b). Vennskap er noe man velger, og er derfor et komplekst problem som er vanskelig å oppdage og å gjøre noe med (Besag, 2006). Når vennskapet fortsetter på tross av mobbingen kan det være risiko for at voksne ser på mobbingen som gjensidig eller at det gode i relasjonen veier opp for det negative (Kvello, 2012). Dette er ikke nødvendigvis tilfelle, da noen barn frykter mer å være alene enn å bli mobbet, eller at barnets selvbilde er så lavt at det tror det ikke fortjener bedre og at det har lav tro på at det klarer å finne nye venner (Kvello, 2012). En kan stille spørsmål til hvorvidt disse relasjonene kan betegnes som vennskap, da vennskap blant annet kjennetegnes av positive følelser og, ifølge noen definisjoner, gjensidighet (Kvello 2012; Hartup 1989). Forskningsrapport fra NOVA (Eriksen & Lyng,

2015) viser at mobbing blant venner er en stor utfordring i skolen, og det poengteres også faren med at forståelsen av at de er venner og at det bare er "konflikter" i vennegjengen kan overskygge det som virkelig skjer, nemlig mobbing. Hvorfor noen opplever mobbing i vennegjengen og hvorfor noen vennegjenger mobber kan sees i lys av teori av Erling Roland (2014) og Søndergaard (2009):

Mobbing forekommer i de fleste tilfeller som en gruppeaktivitet hvor to eller flere går mot en person (E. Roland, 2014). Ifølge E. Roland (2014) kan mobbingen derfor betraktes som en fellesorientering mellom mobberne, som kan forstås som en søken etter å skape enighet og velvære i en gruppe. Fellesorientering er en normal del av det sosiale liv, men som mobbing brukes fellesorienteringen på en negativ måte som går ut over et offer for å skape trygghet i egen gruppe. Dette illustreres med følgende modell av Erling Roland (2014):



Figur 1. Plagere, mobbeoffer og tilskuere. Hentet fra *Mobbingens psykologi – Hva kan skolen gjøre?* (2. Utg., s. 77), av Roland E., 2014, Oslo, Universitetsforlaget.

Som vist i modellen er plagerne til venstre og mobbeofferet til høyre. Plagerne planlegger ofte angrepene og danner en felles front før mobbeepisoden (E. Roland, 2014). Ofte finner plagerne en anklage mot offeret, eksempelvis noe personen har gjort tidligere, og de negative handlingene utføres, vist med den taggete pilen. Den andre

pilen illustrerer reaksjonen plagerne får fra mobbeofferet, noe mobberne kan bruke til å rettferdiggjøre handlingene med. Det er ikke uvanlig med tilskuere til mobbing som oppmuntrer plagerne til atferden, da plagerne ofte kan fremstå som attraktive modeller for dem som ser på. Dette kan bidra til at hendelsene oppleves ekstra nedverdiggende for offeret. Den negative fellesorienteringen skaper intensivitet og gir en midlertidig følelse av økt tilhørighet i gruppen, illustrert med streker mellom mobberne.

Tilhørighetsfølelsen er midlertidig og medlemmene må konstant skape denne spenningen mellom gruppen og offeret for å ha det bra sammen. Ifølge E. Roland (2014) er denne tilhørighetsfølelsen en sterk drivkraft bak mobbingen.

Ifølge Søndergaard (2009) er angst for å ekskluderes fra det sosiale fellesskapet en sentral mekanisme bak mobbing. Dette bygger på forståelsen av at mennesker er avhengige av å tilhøre et fellesskap, og angsten er et resultat av truet tilhørighet til fellesskapet (Helgesen, 2014). Blant barn forhandles det om lekens innhold, hvem som skal bestemme og hvem som skal få være med. Når barn ikke blir enige om leken står gruppens indre orden på spill, noe som skaper usikkerhet blant medlemmene (Søndergaard, 2009). Denne usikkerheten fjernes ved å projisere den over på bestemte individer som dermed avvises fra gruppen. Dette kaller Søndergaard (2009) for sosial eksklusjonsangst. Fokuset i gruppen rettes mot å avvise en annen, og eksklusjonsangsten lindres blant gruppemedlemmene. Følelsen av tilhørighet i gruppen gjenopprettes. Lindringen kan ofte være midlertidig, og eksklusjonsangsten krever nye lindringer. Dette fører til at offeret ofte gjentatte ganger blir utestengt for å gjenopprette tilhørigheten i fellesskapet. Når empatien stenges ute og medlemmene dehumaniserer offeret kan dette ifølge Søndergaard (2009) betegnes som mobbing.

Teoriene til E. Roland (2014) og Søndergaard (2009) har likhetstrekk ved at de fremhever opplevelsen av tilhørighet som en drivkraft bak mobbingen. Begge teoriene legger også vekt på å at tiltakene for å skape følelse av tilhørighet fører til at noen blir offer. Mobbing har som funksjon å skape bånd mellom medlemmene, og kan derfor sees på som en sosial interaksjon, et sosialt fenomen som påvirkes av sosiale spenninger (Helgesen 2014; Salmivalli 2009).

3. Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for metodiske valg og anvendte metoder i denne studien. Metodekapitlet innledes med presentasjon av studiens vitenskapsteoretiske grunnlag som inneholder både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Her vil det også kort redegjøres for egen forforståelse av studiens tema. Videre presenteres valgt metode samt forklaring av kvalitativ metode. Her vil det redegjøres for det kvalitative forskningsintervju, med fokus på semistrukturert intervju. Deretter vil det gjøres rede for gjennomføring av datainnsamling. Det vil videre bli drøftet forskningsetiske spørsmål i forhold til informantenes deltakelse i denne studien. Videre redegjøres det for hvordan bearbeidingen og tolkningen av data er gjennomført i denne studien. Til slutt vurderes studiens troverdighet samt mulige feilkilder drøftes.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Ifølge Thagaard (2013) har forskerens vitenskapsteoretiske forankring betydning for hva forskeren søker informasjon om, samt danner utgangspunkt for den forforståelsen forskeren utvikler. For å belyse denne studiens problemstilling ble det brukt både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien bygger på en antakelse om at realiteten er slik mennesker forstår og oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en fenomenologisk tilnærming tas det ifølge Kvale & Brinkmann (2015) utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og en forsøker å oppnå forståelse av en dypere mening i personens erfaringer. En fenomenologisk tilnærming krever en fenomenologisk reduksjon ved at den ytre verden settes i parentes og fokuset rettes mot hvordan personene en studerer opplever et fenomen (Thagaard, 2013). En er opptatt av å utforske den meningen personer tillegger sine erfaringer av et gitt fenomen, og det legges vekt på de erfaringene som er felles for

flere deltakere. Disse gir grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien var pedagogenes forståelser av begynnende mobbeatferd det sosiale fenomenet som ble studert, mens informantenes beskrivelser i forhold til fenomenet ble formidlet fra deres egne perspektiver.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er en tilnærming hvor det legges vekt på å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som i utgangspunktet fremstår som innlysende (Thagaard, 2013). Ifølge en hermeneutisk tilnærming finnes det ingen egentlige sannheter. Fenomener kan tolkes på flere nivåer, og mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen en studerer og er en del av. Med andre ord kan en bare forstå delene av det vi studerer i lys av helheten (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale & Brinkmann er hermeneutikk ” læren om fortolkning av tekster” (2015, s. 73). Tekst og samtale spiller en viktig rolle i denne tilnærmingen, hvor målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen som er i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det fokusert på å tolke pedagogenes forståelse av begynnende mobbeatferd ut i fra deres beskrivelser. I en hermeneutisk tilnærming vil ett og samme fenomen kunne tolkes på flere nivåer, og all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2013). Det er viktig at forsker tydeliggjør egen forforståelse for leseren, og nedenfor vil det derfor redegjøres for egen forforståelse (Maxwell, 2009).

3.1.3 Forforståelse

I forbindelse med forskning er det viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse, spesielt for å unngå *bias*. Bias er ett begrep som refererer til hvordan data og analyser kan bli påvirket av blant annet forskerens forforståelse; teoriene, verdiene og

forståelsene forskeren har i "ryggsekken" (Maxwell, 2009). Ifølge Maxwell (2009) har forskerens forforståelse tradisjonelt sett blitt betegnet som noe som påvirker kvaliteten i negativ forstand og som må elimineres. Maxwell (2009) argumenterer derimot for at forskerens forforståelse kan gi forskeren økt innsikt og godt grunnlag for å utvikle hypoteser og validering. Maxwell (2009) poengterer samtidig at man må ha et kritisk og overvåkende blikk ovenfor den, og bruke den som en del av forskningsprosessen. Dette innebærer å reflektere og forstå hvordan forforståelsen kan påvirke gjennomføringen og resultatene av studien, samt å være åpen om egen forforståelse.

Gjennom egne erfaringer som pedagogisk leder i barnehage og gjennom studie har jeg både bevisst og ubevisst forforståelse av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Min forforståelse i forkant av intervjuene var at det finnes ulike forståelser og av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Med utgangspunkt i dette ble jeg derfor nysgjerrig på hvilke forståelser som finnes blant pedagoger i barnehagen. Det ble lest og utvalgt teori i forkant av intervjuene, og den teoretiske rammen ble derfor en del av egen forforståelse.

3.2 Valg av metode

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kort sagt kan man si at kvantitativ metode primært innebærer talldata, hvor det fokuseres på variabler som er relativt uavhengige av den samfunnsmessige konteksten (Thagaard 2013; Silverman 2011). Kvalitativ metode handler primært om å studere sosiale fenomener og prosesser i sine naturlige sammenhenger, hvor forsker hovedsakelig arbeider med tekst og til dels visuelle data (Thagaard 2013; Silverman 2011). Prinsipielt er kvalitative og kvantitative metoder basert på ulik forskningslogikk, noe som har konsekvenser for forskningsprosessen og hvordan resultatene av forskningen vurderes (Thagaard, 2013). Valg av metode for forskning avhenger av undersøkelsens formål og problemstilling (Silverman, 2011). For meg som student

innebar metodevalg også vurdering av hva som var gjennomførbart i en begrenset og fastsatt tidsramme.

Utgangspunkt for forskningsprosjekter er spørsmål eller temaer som forskere, fagmiljø og eventuelt finansierende interessegrupper er interessert i (Thagaard 2013; Silverman 2011). Med utgangspunkt i dette utformes en problemstilling og en plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Problemstillingen blir dermed retningsgivende for hvem og hva vi skal studere (personer, miljø, situasjoner), hvilke metoder som skal benyttes og hvordan analysen skal gjennomføres (Thagaard 2013; Silverman 2011). Studiens problemstilling er *"Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen"*. For å få tak i pedagogenes forståelser rundt temaet ble det valgt kvalitativ metode.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for å fordype seg i de sosiale fenomenene en studerer, og er en nyttig metode dersom man ønsker å forstå hvilken forståelse andre mennesker har av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) er kvalitativ metode godt egnet til å studere temaer som det er lite forskning på fra før da det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet i denne tilnæringsmåten. I denne studien ble fokuset forståelser av begynnende mobbeatferd i barnehagen da det generelt sett er lite forskning på dette fra før. Med utgangspunkt i dette ble kvalitativ metode ett naturlig valg.

Innenfor kvalitativ metode er det et mangfold av typer data og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2013). Eksempel på typer fremgangsmåter for innsamling av data er deltakende eller ikke-deltakende observasjon, eller intervju som er alt fra strukturert til ustrukturert. Disse tilnæringsmåtene kan gi grunnlag for å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene en studerer på bakgrunn av fyldige data. Data av

foreliggende tekster eller dokumenter kan også benyttes, eller brukes som supplement til observasjon og intervju (Thagaard, 2013). Intervju er derimot den vanligste metoden å samle inn data i et kvalitativt forskningsprosjekt, og er hensiktsmessig om en søker å forstå verden ut fra andres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i studiens problemstilling ble derfor intervju en hensiktsmessig metode.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Når en ønsker å finne ulike aspekter av menneskelig erfaring og opplevelse er kvalitative intervjuer en vanlig måte å innhente data (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset i denne studien var pedagogers forståelser av begynnende mobbeatferd, og kvalitativt forskningsintervju ble derfor en hensiktsmessig metode.

Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale & Brinkmann (2015) som mål å forstå verden sett fra intervjupersonens side – å få frem betydningen av deres erfaringer og opplevelse av verden. Strukturen i et kvalitativt forskningsintervju er lik dagligdagse samtaler, men som samtidig involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Målet er å få så presise beskrivelser som mulig av hva mennesker har opplevd. Beskrivelsene blir utgangspunkt for å fortolke betydningen av de fenomenene den intervjuede beskriver. Et kvalitativt intervju kan med andre ord sees på som fortolkende praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på at intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Selv om kvalitativt intervju er en velegnet metode for å få tak i informanters oppfatninger av komplekse fenomener, finnes det også svakheter og utfordringer forsker må være bevisst på. Kvale & Brinkmann (2015) problematiserer blant annet at man som intervjuer kan bli påvirket av informantene. Dersom intervjuer identifiserer seg med deltakerne kan det skape utfordringer med å holde en profesjonell

avstand. For meg, som selv jobber som pedagog i barnehage, var dette et aspekt som jeg måtte reflektere mye over. Silverman (2011) legger vekt på viktigheten av at man som intervjuer må ha en nøytral tilnærming til intervjusituasjonen. Å forholde seg nøytral og ikke la seg påvirke var utfordrende da temaet for intervjuene var både engasjerende og interessant. Thagaard (2013) påpeker at opplæring av intervjuferdigheter skjer gjennom egen praksis og viser til prøveintervjuer som en metode for å forberede seg på. I forkant av intervjuene ble det i denne studien derfor gjennomført prøveintervju. Prøveintervju kan gi mulighet til å bli bevisst på hvilke utfordringer som kan oppstå i intervjusituasjoner, man får tid til å reflektere over hvordan man kan håndtere disse utfordringene før intervjuene med informantene (Thagaard, 2013). Dette kan bidra til at man blir tryggere i rollen som intervjuer og lettere kan innta en aktivt lyttende holdning.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervju representerer flere tilnærminger: strukturerte intervjuformer med ferdig formulerte spørsmål, åpne semistrukturerte intervju og helt åpne intervju. Valg av tilnærming avhenger av hvilket perspektiv og fenomen man ønsker å forstå (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervju søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, og en søker å forstå verden ut fra en annens synspunkt. De beskrevne fenomenene fortolkes for å finne betydning og mening. Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en dagligdags samtale, men samtalen har et formål som krever en særegen tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av intervjuguide er det ofte flere tema som skal dekkes og i tillegg forslag til spørsmål. Samtidig er det mulighet for fleksibilitet med tanke på ending av rekkefølge og formulering av spørsmålene som stilles, slik at man kan forfølge svarene som gis og historiene som blir fortalt av intervjupersonen. Intervjuene blir ofte transkribert og den skrevne teksten samt lydopptak blir materiale for meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju ble valgt i denne studien fordi det er en fleksibel måte å tilnærme seg informasjon på, samtidig som det er rom for informantenes egne innslag.

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide som utgangspunkt til intervjuet (Vedlegg 1). Intervjuet startet med enkle fakta-spørsmål om utdannelsesbakgrunn og hvor lenge informanten hadde jobbet i barnehage. Videre ble temaet for intervjuet introdusert før det gikk over til direkte og indirekte spørsmål om begynnende mobbeatferd. Det ble også brukt oppfølgingsspørsmål slik at informanten kunne utdype svarene sine. Før intervjuet ble avsluttet ble det spurt om informanten hadde noe og tilføye. Gjennom intervjuene ble det erfart viktigheten ved å ha en lyttende holdning for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Det ble liten tid til notering under veis, og eventuelle notater ble derfor hovedsakelig skrevet ned i etterkant.

3.5 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt inn en presentasjon av prosjektet samt intervjuguide og informasjonsskriv til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Da prosjektet ble godkjent startet datainnsamlingen (Vedlegg 2).

3.5.1 Utvalg

Studiens utvalgsstørrelse vurderes i forhold til undersøkelsens analytiske mål. Utvalgets størrelse bør ikke være større enn det er mulig å gjennomføre en omfattende og tidskrevende analyse (Thagaard, 2013). Antall informanter i denne studien ble valgt med tanke på begrenset tid da dette er et studentprosjekt. Utvalget bestod derfor av fem pedagogiske ledere som jobber i barnehage med barn i alder 3-6 år. To av informantene jobbet i samme barnehage men på ulike avdelinger. Å finne informanter innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thagaard, 2013). Strategiske utvalg er hensiktsmessig for kvalitative studier da denne metoden handler om å velge deltakere som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til undersøkelsens problemstilling. Måten informanter blir valgt på har betydning for konklusjoner om overførbarhet (Thagaard, 2013). Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene skulle være utdannet til førskolelærere og jobbe som pedagogiske

ledere i barnehage med de eldste barna (alder 3-6 år). Pedagogiske ledere med førskolelærerutdannelse ble valgt fordi de besitter relevant faglig kunnskap.

For å sikre informanter som var villige til å delta ble det benyttet tilgjengelighetsutvalg. Tilgjengelighetsutvalg er en type strategisk utvalg og vil si å velge deltakere som er tilgjengelige, samtidig som de representerer egenskaper som er relevante for studiens problemstilling (Thagaard, 2013). For å finne informanter som oppfylte disse kriteriene ble flere barnehager trukket tilfeldig ut fra to kommuners lister over kommunale og private barnehager. Styrere fra de respektive barnehager ble kontaktet via telefon, hvor prosjektet ble presentert og det ble spurt om de hadde pedagogiske ledere som kunne tenke seg å stille til intervju. Det var utfordrende å finne informanter til denne studien på grunn av nedbemanning og tilvenningsperiode i barnehagen. Likevel var samtlige styrere positive til prosjektet og fikk tilsendt informasjonsskriv om prosjektet. Pedagogene tok så kontakt per mail eller via telefon. Noen barnehager gav imidlertid ikke tilbakemelding om deltakelse, og det ble trukket nye barnehager fra kommunenes lister. Årsaken til at barnehagene ikke gav tilbakemelding kan være flere og sammensatte, eksempelvis mangel på tid, nedbemanning, skepsis til å delta i forskningsprosjekt.

3.5.2 Informasjonsskriv og intervjuguide

Etter å ha kontaktet styrere i barnehager ble det sendt ut informasjonsskriv til de aktuelle barnehagene (Vedlegg 3). På denne måten fikk informantene innblikk i prosjektets tema. Informasjonsskrivet inneholdt studiens problemstilling og forskningsspørsmål, studiens hensikt, hva det innebærer å delta, samt informasjon om konfidensialitet og anonymisering. Det ble også vedlagt samtykkeerklæring som informantene signerte i forkant av intervjuene (Vedlegg 3).

Som nevnt ble det utarbeidet intervjuguide som utgangspunkt for de semistrukturerte intervjuene. Det ble laget spørsmål som var relativt åpne for å gjøre det mulig å stille oppfølgingsspørsmål, slik informanten kan få utdype svarene sine (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju var et nyttig verktøy da det gav mulighet for fleksibilitet. Samtidig var det også utfordrende da det krever full oppmerksomhet fra intervjuers side under hele intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble ikke utdelt til informantene i forkant av intervjuet på grunn av ønske om spontane og praksisnære svar. Målet var at informanten ikke skulle påvirkes til å svare på spørsmålene ut i fra den oppfatningen de kunne ha av forskerens synspunkter og verdier (Thagaard, 2013).

Informasjonsskriv og intervjuguide ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning i forkant av prosjektets oppstart.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Det finnes få standardiserte prosedyrer for gjennomføring av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene i denne studien ble gjennomført på informantens arbeidsplass i arbeidstiden. Grupperom eller pauserom ble benyttet for å kunne gjennomføre intervjuet uforstyrret. Intervjuene varte mellom 25-45 minutter. I informasjonsskrivet ble det oppgitt at intervjuene ville bli tatt opp på bånd. Bruk av lydopptaker er en vanlig metode for å registrere intervjuer og er gunstig i intervjusituasjoner da intervjuer da lettere kan konsentrere seg om intervjuets tema og intervjusituasjonens dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av lydopptaker blir alt som sies i intervjusituasjonen bevart og kan brukes til videre transkribering og analysering (Thagaard 2013; Kvale & Brinkmann 2015). I tillegg til at intervjuene ble tatt opp ble det tatt enkle notater i etterkant av intervjuene.

Intervjuet ble introdusert med en kort brifing av hva intervjuet skulle handle om og formålet med studien. Dette ble gjort for å definere intervjusituasjonen for informanten

(Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen ble det lagt vekt på å vise oppmerksomhet, interesse, respekt og forståelse for det informanten fortalte.

3.6 Forskningsetikk

Å utforske menneskers privatliv og legge disse beskrivelsene ut i det offentlige byr på etiske problemer. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at etiske problemstillinger preger hele forløpet i et forskningsprosjekt. En bør derfor ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten. Thagaard (2013) legger vekt på etiske dilemmaer som kan oppstå i studier hvor det er direkte kontakt mellom forsker og deltakere i felten. I forhold til denne studien er temaet mobbing i barnehage et omdiskutert tema, og dette hadde jeg hele tiden i tankene når jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Eksempelvis ble det vektlagt åpne spørsmål som inviterer informanten til å komme med egne synspunkter og erfaringer. Eksempel på dette er: "Hva legger du i begrepet begynnende mobbeatferd?". Forskerens rolle og håndverk er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning, da forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Forsker må opptre på en moralsk ansvarlig måte, og forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet spiller en avgjørende rolle. Videre innebærer forskerens etiske ansvar å presentere data så nøyaktig og representativt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

I 2001 ble personopplysningsloven innført, noe som innebærer at alle prosjekter som inneholder sensitive opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler må meldes til NSD. I tillegg til dette er det tre etiske hovedpunkter en må tenke på når en utarbeider, gjennomfører og rapporterer et forskningsprosjekt: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

3.6.1 Informert samtykke

I ethvert forskningsprosjekt ligger prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2013). Forskningsprosjekter som er avhengig av aktiv menneskelig deltakelse kan kun settes i gang dersom forskeren har deltakernes informerte og frie samtykke. Deltakerne har rett til å trekke seg hvis og når de måtte ønske det (NESH, 2016). Informantene skal ha kontroll på informasjonen de deler om seg selv og være orientert om hva deltakelse innebærer. At samtykket er fritt betyr at det skal være avgitt uten ytre press. Deltakerne i forskningsprosjektet har i tillegg rett til å vite formålet med prosjektet og hovedtrekkene i prosjektet (Thagaard, 2013).

I denne studien ble informantene sendt en forespørsel om de kunne delta i et intervju. Det ble lagt ved et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål, samt skriv om informert samtykke. Før selve intervjuet startet ble informantene påminnet hva som stod i informasjonsskrivet, og det ble skrevet under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 3). Informantene ble også minnet på at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst om de skulle ønske dette.

3.6.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer ifølge NESH (2016) at de som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de bidrar med skal behandles konfidensielt. Man skal forhindre formidling og bruk og informasjon som kan skade enkeltpersoner som deltar i forskningsprosjektet. Det er forskerens ansvar at informantenes identitet blir anonymisert. Prinsippet omfatter også lagring og gjenbruk av data. Data skal oppbevares forsvarlig i en tidsbegrenset periode og slettes ved avslutning av prosjektet (NESH, 2016).

I denne studien ble det ikke laget spørsmål i intervjuguiden som krevde personlige opplysninger fra informantene. Videre ble materialet som ble utviklet i intervjuene behandlet konfidensielt. Det var kun veileder og jeg som hadde tilgang til dette, og alle opptak ble slettet ved prosjektets slutt. Informantene ble anonymiserte i forskningsrapporten slik at personer og barnehager ikke kunne gjenkjennes av eventuelle lesere. Informantene ble informert dette.

3.6.3 Konsekvens av deltakelse

Forskeren er ansvarlig for at de som utforskes ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger ved å delta (NESH, 2016). Forskeren skal handle ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Forskeren må også reflektere over eventuelle konsekvenser studien kan ha for informantene som deltar. I tillegg har forskeren ansvar for at integriteten til informantene beskyttes (Thagaard, 2013).

I denne studien ble det reflektert nøye rundt hvordan spørsmålene om et omdiskutert tema skulle stilles, og det ble brukt relativt åpne spørsmål samt ikke etterspurt sensitive opplysninger. For å motvirke eventuelle konsekvenser av deltakelse er alle informanter blitt anonymisert og empiri er behandlet konfidensielt. På bakgrunn av dette er det liten sannsynlighet for at denne studien vil skade informantene på noen måte.

3.7 Bearbeiding og tolkning av data

Ifølge Thagaard (2013) preges den kvalitative forskningsprosessen av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. I denne studien ble data skapt i fellesskap med informantene ved bruk av intervju, som deretter ble transkribert ved bruk av NVIVO. Transkribering betyr transformering, det vil si å skrive fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er transkribering

begynnelse på analysen, og transkribering bidrar til at intervjusamtalen struktureres slik at den er bedre egnet for analyse. Samtidig som transkribering er en prosedyre hvor man blir kjent med dataene når man lytter til dem flere ganger, dukker det flere praktiske og prinsipielle spørsmål og problemer opp. Hvor nøyaktig skal transkripsjonene være? Skal transkriberingen være ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil? Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ikke konkrete svar på dette, men det er en rekke valg som må besluttes. Det påpekes at den viktigste grunnleggende regelen for transkribering er at det skrives uttrykkelig hvordan transkripsjonen er utført.

I transkripsjonene av intervjuene i denne studien ble det lagt vekt på å gjengi samtalene så ordrett som mulig på dialekt med nonverbale uttrykk, latter og lignende. Beskrivelse av hvordan transkripsjonene er utført er vektlagt for å kunne gi leseren innsikt i de valgene som er tatt for transkriberingen. I forhold til transkripsjoner innebærer dette også etiske spørsmål (Thagaard, 2013). For å bevare informantenes anonymitet ble pedagogene referert til som Pedagog A, Pedagog B, Pedagog C, Pedagog D og Pedagog E i transkriberingen og i oppgaven. På grunn av lite utvalg samt lett identifiserbare dialekter blant informantene valgte jeg å oversette pedagogenes utsagn til bokmål når de ble presentert i oppgaven for å ivareta informantenes anonymitet. Det ble samtidig lagt vekt på å gjengi utsagnene så ordrett som mulig i en fortellende form for å beholde informantenes meningsinnhold, samtidig som det kan gjøre transkripsjonene mer lettleste (Kvale & Brinkmann, 2015). Avbrytelser "/" ble gjengitt i oppgaven, men fokuset var å gjengi intervjuene i en fortellende form. Ord og uttrykk som kan være vanskelige å oversette på grunn av dialekt er skrevet med den opprinnelige uttalelsen. Da denne oppgaven ikke spesifikt er opptatt av å analysere språk vurderes denne fremgangsmåten som hensiktsmessig i forhold til oppgavens siktemål.

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming hvor det i analysen ble vektlagt å finne mening i informantenes utsagn sett i fra deres ståsted. Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding og kategorisering er en av de vanligste måtene å analysere

intervjuuttalelser på. Koding og kategorisering brukes ofte om en annen. Å kode vil si å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstutsnitt for å kunne tillate senere identifisering av uttalelser. Koding av datamaterialet gjør at forsker blir kjent med hver minste detalj og gir oversikt over materialet. Koding kan være begrepsstyrt, det vil si koder som er utviklet på forhånd av forsker ved bruk av eksempelvis teori, eller datastyrt, som vil si at forsker utvikler koder basert på tolkning av empiri. Ofte fører koding til at en kategoriserer materialet, som innebærer at mening uttalt i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det benyttet både koding og kategorisering. Gjennom transkriberingen av intervjuene ble det avdekket flere fremtredende og gjennomgående koder som ble kategorisert. Kategoriene i denne oppgaven er begrepsstyrte og ble utviklet i forkant av intervjuene og presenteres med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring i forhold til aggresjon og mobbing. Analysen av begrepet begynnende mobbeatferd vil eksempelvis foregå etter dimensjonene systematikk, intensjon om å skade og makt.

Resultatene fra analysen ble drøftet opp mot relevant teori. I forbindelse med fenomenologisk tilnærming ble det også benyttet meningsfortetning i analysen av intervjuene. Meningsfortetning er en måte å komprimere intervjuuttalelsene til kortere setninger hvor den umiddelbare meningen i det som blir sagt under intervjuet blir gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det lagt vekt på å lese svarene på en så fordomsfri måte som mulig for så å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens perspektiv, slik jeg som forsker fortolket denne. Det ble også drøftet likheter og ulikheter i empirien som ble knyttet opp mot oppgavens problemstilling.

3.8 Forskningens troverdighet

Troverdighet og overførbarhet er begreper som også ofte brukes innenfor samfunnsvitenskapen i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. I forhold til vurdering av kvaliteten på et forskningsprosjekt bruker Silverman (2011) begrepet troverdighet, men viser til reliabilitet og validitet som

sentrale begreper i forbindelse med forskningens troverdighet. Videre i denne oppgaven vil jeg bruke begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

3.8.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler reliabilitet om på konsistens og troverdighet i forskningsresultatene. Ifølge Thagaard (2013) handler reliabilitet om å forholde seg kritisk til om prosjektets utføring er gjort på en pålitelig og tillitvekkende måte. Konsistens er ifølge Thagaard (2013) ikke relevant i kvalitativ forskning da utvikling av data er en prosess hvor forsker og personene i feltet samarbeider. En forsker kan ikke opptre på nøyaktig samme måte i undersøkelsessituasjoner og få samme resultater flere ganger. Isteden påpeker Thagaard (2013) at reliabilitet må argumenteres for ved å redegjøre hvordan data er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen.

Reliabilitet kan en si handler om at de kritiske leserne blir overbevist om at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Silverman (2011) argumenterer for styrking av reliabilitet gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, det vil si å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder. Videre handler reliabilitet om i hvilken grad forskeren skiller mellom egne vurderinger av innsamlet informasjon og selve informasjonen (Thagaard, 2013). Ved å gjøre tydelig rede for hva som er referat fra eksempelvis intervjuer og hva som er forskerens vurderinger av informasjonen kan en tydeliggjøre forskningsprosessen. Bruk av opptak fra intervjuer og videoobservasjon kan gi grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatning enn eksempelvis notater da disse i en viss grad preges av forskerens rekonstruering av utsagn og hendelser. Reliabilitet kan også styrkes ved å ha flere forskere med i samme prosjekt. Reliabilitet må argumenteres for, og dette innebærer blant annet at forsker reflektere over konteksten for innsamling av data, hvordan relasjonen til deltakerne i prosjektet kan påvirke informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013).

I forhold til en kvalitativ intervjuundersøkelse kan en støtte på en rekke forhold som kan påvirke reliabiliteten til studien. Kvale & Brinkmann (2015) stiller spørsmål om reliabilitet i forhold til intervjuer og brukte spørreteknikker – brukes det eksempelvis ledende spørsmål som kan påvirke svarene? Semistrukturerte intervju har som mål å gi så fri beskrivelse som mulig, men spørsmålene kan likevel avspeile forskers oppfatninger som kan påvirke prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ledende spørsmål kan føre til at forskeren skaper forventning til hvordan informantene svarer (Thagaard, 2013). Vår forforståelse og teoretiske grunnlag er også et viktig aspekt som det bør legges vekt på gjennomsiktighet (Silverman, 2011). Forskers teoretiske grunnlag representerer grunnlaget for tolkningene forsker gjør gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). Videre er transkribering en prosess som kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer da transkribering er en fortolkningsprosess mellom talespråk og skrevne tekster, og en og samme uttalelse kan bli transkribert ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjoner rundt reliabilitet må med andre ord være tilstede i hele prosessen hvor forsker påvirke resultatene.

I denne studien er det benyttet kvalitativt semistrukturert intervju. Det vil derfor være vanskelig å forsikre seg om at studien har høy reliabilitet. Som nevnt tidligere er intervju en samtaleprosess hvor både intervjuer og informanter påvirker intervjuet. En kan derfor ikke garantere at en annen forsker hadde fått samme resultat. I forsøk på å øke studiens troverdighet er spørsmålene i intervjuguiden planlagt nøye, og det er forsøkt å unngå ledende spørsmål som kan påvirke svarene fra informantene. I selve intervjusituasjonene har jeg forsøkt å fremstå så åpen og tillitsfullt som mulig slik at informantene forhåpentligvis følte de kunne svare ærlig, og ikke svare det de tror jeg ville høre. Det ble brukt båndopptaker for å kunne utvikle data som ikke er fullt så avhengig av min rekonstruering av utsagn som notater. I forhold til gjennomsiktighet for å styrke reliabiliteten til studien har jeg redegjort for hvordan studien er gjennomført og hvordan prosessen har gått frem. Svakheter i forhold til reliabilitet til denne studien er at det på grunn av tidsmessige begrensninger ikke var andre enn meg som har gjennomført intervju, transkribering og analysert materialet. Flere forskere med på denne studien ville kunne styrket reliabiliteten.

3.8.2 Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke – kort sagt studiens gyldighet. I forhold til kvalitativ forskning handler validitet om i hvilken grad eksempelvis observasjon eller intervju faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å studere. Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på validitet som håndverksmessig kvalitet i kvalitativ forskning. Det handler om mer enn bare hvilke metoder som blir benyttet; det handler om forskeren som person og hans/hennes moralske integritet og praktisk klokskap i studien.

Håndverksmessig kvalitet er avgjørende for evalueringen av kunnskapen som blir produsert i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2013) handler validitet om i hvilken grad forsker spesifiserer hvordan en har kommet frem til den forståelsen som studien resulterer. Det må gjøres rede for fremgangsmåte og relasjoner i feltet, samt forskere må være reflekterende ovenfor sin posisjon under feltarbeidet. Forskerens posisjon i miljøet som studeres påvirker tolkningsgrunnlaget, og det er derfor viktig at leseren får mulighet til å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013). Maxwell (2009) legger vekt på "rikt datamateriale" i forhold til å styrke validiteten. Ved å samle inn detaljert og variert datamateriale kan en få et større bilde av fenomenet som en studerer. Ifølge Kvale & Brinkmann, 2015) skal validering gjennomsyre hele forskningsprosessen, fra tematisering av undersøkelsen til endelig rapportering, og hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk.

I forhold til denne studien var det en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet hvor det ble reflektert over hvorvidt de benyttede metodene, teoriene, fortolkningene, kodingene og så videre var relevante i forhold til problemstillingen. For å validere under intervjuene brukte jeg oppfølgings spørsmål for å få oppklart uklarheter og bekrefte riktig forståelse av et utsagn samt for å få så detaljerte og varierte beskrivelser som mulig. Før, underveis og etter intervjuene ble det gjort vurderinger av spørsmålene som ble benyttet var relevante for å kunne svare på

min problemstilling. Denne prosessen førte til at det derfor kan se ut som studien undersøker det den var ment for å undersøke, noe som i sin helhet kan tenkes å styrke validiteten. Det ble også benyttet forskning og litteratur for å kunne belyse studiens problemstilling, samt benyttet anerkjente definisjoner i forhold til relevante begreper. Dette var for å sikre på best mulig måte at begrepene "måler" det de var ment til å måle, det vil si begrepsvaliditet (Thagaard, 2013). Eksempelvis ble det stilt flere spørsmål knyttet til begynnende mobbeatferd, som systematikk og makt, for å sikre rikt datamaterialet. Videre ble det lagt vekt på gjennomsiktighet og tydeliggjøring av grunnlag i forhold til analysering og tolkninger. Det finnes flere metoder for å styrke en studies validitet. Dersom denne studien hadde hatt større tidsramme kunne jeg eksempelvis brukt observasjon som metode for å bekrefte eller avkrefte funnene i intervjuene.

3.9 Generalisering

Dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse vurderes som troverdig og pålitelige, står spørsmålet om resultatene kan overføres til andre situasjoner, kontekster og personer eller om de primært gjelder denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at generalisering i kvalitativ forskning ikke handler om universell generalisering, men mulighet til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Thagaard (2013) bruker begrepet overførbarhet, som handler om hvorvidt den tolkningen som utvikles innenfor visse rammer i et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger. I dette påpekes det viktigheten av gjennomsiktighet (Silverman, 2011) i forhold til tydeliggjøring av grunnlag for fortolkninger en forsker gjør. Dette gjøres ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen en kommer frem til. Forskeren må være kritisk i analyseprosessen og prøve å finne alternative perspektiver som kan gi en relevant forståelse, og gjøre disse mindre relevante (Thagaard, 2013). Ved å gjøre dette forsterkes verdien av egne tolkninger. I forhold til kvalitativ intervjuforskning argumenteres det ofte for at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Maxwell (2009) argumenterer derimot for at det er en verdi i forskning som mangler generalisering i forhold til å være

representativ for en større populasjon. Maxwell (2009) påpeker at denne type forskning kan belyse en setting eller populasjon som er ekstrem eller et "ideal".

I denne studien bestod utvalget av fem pedagoger, og på grunn av dette vil det derfor være vanskelig å generalisere funnene til å gjelde for andre pedagoger selv om grunnlaget for fortolkningene ble tydeliggjort i oppgaven. Samtidig kan en argumentere for at en tolkning som utvikles i en sammenheng også kan antas å være nyttig og relevant i andre sammenhenger, og at kunnskapsoverføringen kan være et aktuelt aspekt ved generalisering (Thagaard 2013; Kvale & Brinkmann 2015). Det kan tenkes at denne studien kan være nyttig og ha en verdi for pedagogene som deltok i studien, eksempelvis gjennom økt bevissthet og refleksjon rundt begynnende mobbeatferd i barnehagen. Videre kan studien bidra med kunnskap for eventuelle lesere. Det må samtidig understrekes at beskrivelsene og forståelsene som kommer frem i denne studien vanskelig lar seg overføre til å gjelde andre utenfor denne konteksten, da oppgaven kun gir innsikt i de aktuelle pedagogenes forståelse.

3.10 Mulige feilkilder

I alle forskningsprosjekt kreves det at forsker er oppmerksom på mulige feilkilder. I forhold til bruk av intervju som metode er det flere mulige aspekt en bør reflektere over i forhold til feilkilder. Et intervju er preget av en asymmetrisk maktrelasjon, hvor intervjueren ofte er den sterkeste parten på grunn av intervjuers vitenskapelige kompetanse samt det er den som igangsetter, definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som intervjuer er det viktig å være bevisst og reflektere både før, under og etter intervjuet på hvordan dette kan påvirke intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig påpeker Thagaard (2013) at informanten har kontroll over kunnskapen han/hun formidler og hva han/hun velger å formidle. Det er derfor viktig at intervjuer er åpen og gir positive tilbakemeldinger til informanten for å utvikle en fortrolighet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Hvorvidt min rolle som intervjuer har påvirket intervjuene på en uheldig måte er vanskelig å fastslå, men muligheten er der. I møte med mine informanter ble det lagt vekt på å opptre objektivt og fokusert på informantenes beskrivelser. En annen mulig feilkilde er at informantenes beskrivelser kan være preget av et ønske av hvordan de ønsker å fremstille seg selv (Silverman, 2011). Jeg ønsket praksisnære og spontane svar og gav derfor ikke informantene intervjuguide på forhånd, da det kan tenkes at informantene da hadde lest seg opp og forberedt svar på forhånd.

Under intervjuene ble det brukt lydbåndopptaker for at jeg skulle kunne konsentrere meg om å stille gode spørsmål, lytte og være oppmerksom på hva informantene fortalte. Bruk av lydopptaker kan imidlertid prege informantene og hemme svarene som blir gitt (Løkken & Søbstad, 2006). Det ble derfor brukt tid før intervjuet startet til å forklare at intervjuet ble tatt opp for å kunne fremstille utsagnene mest mulig korrekt. Det ble også påpekt at det kun var meg og eventuelt veileder som skulle ha tilgang til opptakene, samt at opptakene ble slettet ved oppgavens innlevering. Hvorvidt lydopptakeren har påvirket informantene i denne studien er vanskelig å si men muligheten er der.

Grunnlaget for resultatet og drøftingene er basert på meningsinnholdet i datamaterialet. Som nevnt tidligere er egen forforståelse og refleksjoner om hvordan egen forforståelse kan påvirke tolkningene og vektleggingen av data et viktig aspekt å være bevisst på. Ved å være bevisst på og reflektere rundt egen forforståelse og ha et våkent blikk ovenfor den under hele prosessen kan forforståelsen bidra til økt innsikt (Maxwell, 2009). I oppgaven ble det redegjort for egen forforståelse samt gjennom hele prosessen ble det reflektere rundt egen forforståelse for å forsøke å forholde meg mest mulig nøytral i forhold til tolkning og for å unngå bias (Maxwell, 2009). Å transkribere intervjuene lettet denne prosessen i forhold til å ivareta meningsinnholdet i empirien.

4. Resultat og drøftingsdel

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli presentert, tolket og drøftet opp mot teori om aggresjon og mobbing presentert i kapittel 2. Utsagn fra informantene vil bli trukket frem, og det vil belyses både likheter og ulikheter mellom deres beskrivelser. Utsagnene vil bli drøftet opp mot studiens problemstilling: *"Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?"*

I denne studien ble det brukt kategorisering og koding som utgangspunkt for analysen. I dette kapittelet presenteres disse kategoriene og deres underkategorier som undersøkelsens funn. Disse kategoriene ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske grunnlag og forskningsspørsmål. Analysen vil derfor foregå etter forskningsspørsmålenes tema.

Forskningsspørsmålet *"Hvilke begreper bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen"* vil bli analysert i følgende kategorier:

- Systematikk dimensjonen
- Intensjon dimensjonen
- Makt dimensjonen

Forskningsspørsmålet handler både om hva de legger i begrepet men også hvordan de forstår det som fenomen. Begreper vil dermed også være et fokus i de to neste forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålet *"Hvilke typer begynnende mobbeatferd opplever pedagoger forekommer i barnehagen"* vil bli analysert i følgende kategorier:

- Verbal begynnende mobbeatferd
- Fysisk begynnende mobbeatferd
- Relasjonell begynnende mobbeatferd

Forskningsspørsmålet *"Hvilke årsaksforklaringer bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd"* vil bli analysert i følgende kategorier:

- Makt og status
- Sosial kompetanse og dårlig selvtillit
- En intensjon om å oppnå noe
- Sårbarhet
- Språk
- Å skille seg ut
- Reaktiv aggresjon
- Miljø

Forskningsspørsmålet *"I hvilken grad opplever pedagoger at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen"* vil bli analysert i følgende kategorier:

- Utdannelse
- Barnehagen

Funnene og drøftingen blir presentert samtidig for å få en ryddig og systematisk fremstilling. Bruk av *" / "* marker avbrytelser i setninger og *"(...)"* benyttes når jeg har tatt bort mindre relevant informasjon fra informantenes utsagn.

4.1 Beskrivelser av begynnende mobbeatferd

Ett av forskningsspørsmålene var: *"Hvilke begreper bruker pedagogene om begynnende mobbeatferd?"* Pedagogene ble i intervjuet spurt om hva de legger i begrepet begynnende mobbeatferd. Her fokuseres det på hvilke begreper de bruker om begynnende mobbeatferd som begrep og som fenomen, det vil si også hva de legger i begrepet og fenomenet. Mobbing ble i teoridelen definert ved tre dimensjoner: systematikk, intensjon om å gjøre skade og makt/avmakt. Disse dimensjonene fremkom også i analysen og resultatene vil derfor presenteres i henhold til dette.

4.1.1 Systematikk dimensjonen

"Mobbing er jo når det foregår over lengre tid. Mobber de samme barna. Så da blir det jo at de erter og sier stygge ting eller stenger ute visse barn over tid" (Pedagog C).

"(...) Det første vi ser er jo utestenging fra lek og at det blir gjentatt dag etter dag etter dag. Jeg tenker ikke at det er mobbing etter en gang men at det er samme personene som gjør det igjen og igjen" (Pedagog D).

"At en eller flere blir plaget over tid og at det ofte er den samme som blir utestengt fra lek og den samme som snakker negativt om ja/ gjentatte ganger noe negativt. Og negativ atferd på en måte over lengre tid" (Pedagog E).

Flere av pedagogene la vekt på at handlingene *ble gjentatt* og foregikk *over tid*, og brukte begreper som *mobbing*, *utestenging*, *plaging*, *erting* og *negativ atferd* for å beskrive handlingene. Pedagog C og E beskrev at det var de samme barna som ble utsatt for begynnende mobbeatferd over tid, samt at pedagog E og D vektla at det var samme person som utøvde handlingene. Det kan tolkes som at flere av pedagogene har en forståelse av at begynnende mobbeatferd er at det samme barnet/barna utsetter de samme barna for negative handlingene over tid.

Systematikk i handlingene og hvorvidt det er samme person som utøver og samme personer som blir utsatt er et viktig aspekt i Olweus (1992) sin definisjon. Dette kan være til dels problematisk i forhold til barn i barnehage. En av årsakene til dette er at blant barn i barnehage blir flere barn mobbet men over kortere tid, noe som kan utfordre dimensjonen systematikk (Vlachou et al. 2011; D. G. Perry et al. 1990). Barn i barnehagealder trenger ifølge Alsaker (1997) ikke være fullt så systematiske i utvelgelse av offer, men de lærer hvem det lønner seg og ta, noe som er forløper til en mer systematisk utvelgelse som vi kan se i skolealder.

For å få frem pedagogenes forståelser av begrepet begynnende mobbeatferd, ble det stilt oppfølgingsspørsmål om forskjellen mellom konflikt og begynnende mobbeatferd. To av pedagogene svarte følgende:

"Mobbing mener jeg er når det skjer gjentatte ganger. At det blir et mønster i det. En konflikt skjer jo stadig vekk" (Pedagog D).

"(...) Mobbing går over lengre tid mens konflikt det kan være noe som skjer bare fra dag til dag med forskjellige barn som er involvert (...) Uenigheter eller ting som oppstår daglig i hverdagen" (Pedagog C).

Konflikt kan defineres som en "uoverensstemmelse eller en spenningstilstand mellom to eller flere personer eller grupper" (Bø & Helle, 2013, s. 150). I konflikt ligger det også at partene er omtrent jevnbyrdige (Bø & Helle, 2013). I likhet med pedagog D og C la de fleste pedagogene vekt på at konflikt er noe som skjer daglig, og blant annet ble begrepet *uenighet* brukt for å beskrive konflikt. Pedagog C fokuserte også på at konflikt var noe som skjedde med forskjellige involverte barn. Både Pedagog D og C la vekt på at det var mobbing dersom det skjedde over tid, samt Pedagog D brukte begrepet *mønster* for å beskrive systematikken i handlinger som kan betegnes som mobbing.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan en stille spørsmål til hvor skillet mellom konflikt og begynnende mobbeatferd går da de fleste pedagogene svarte at konflikter skjedde *stadig vekk* eller *daglig*. Dersom noe skjer stadig vekk, skjer da ikke handlingene gjentatte ganger? Ifølge Olweus (1992) sin definisjon utelukkes enkelthendelser ved at det presiseres at mobbing innebærer gjentakelse av de negative handlingene over en viss tid. I heftet "Mobbing i barnehagen" presiseres det også at mobbing foregår over tid og ikke er vilkårlig erting, enkelttilfeller eller konflikter (Barne- og familiedepartementet, 2004). Mobbing kan også handle om en *uenighet*, slik som pedagogene beskrev konflikt. Og dersom konflikter skjer hele tiden, hvordan skille systematikk som gjør handlingene til mobbing fra konflikter? Sentralt i mobbedefinisjonene er makt dimensjonen. Olweus (1992) presiserer at det ikke er mobbing dersom partene er jevnbyrdige. Også Barne- og familiedepartementet (2004)

vektlegger det ujevne maktforholdet i sin definisjon. En kan med dette stille spørsmål til pedagogenes forståelse av systematikk som eneste dimensjon som skiller begynnende mobbeatferd fra eksempelvis konflikter.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det tolkes som at flere har en forståelse av at systematikk er en sentral dimensjon i begrepet begynnende mobbeatferd, og i skillet mellom begynnende mobbeatferd og konflikt. De fleste vektla at det var det samme barnet som utøvde handlingene, og at det var det samme barnet som ble utsatt. Vektleggingen av systematikk og bruk av begrepet *mobbing* i beskrivelsene kan også tyde på en forståelse av at begynnende mobbeatferd er det samme som mobbing. Med begynnende mobbeatferd menes bruk av aggressive strategier i møte med andre barn, som kan utvikle seg til mobbing dersom strategiene benyttes mer systematisk. Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det derimot tyde på en forståelse av at systematikken i atferden har utviklet seg og ikke lenger er en forløper til mobbing.

Hvor ofte forekommer begynnende mobbeatferd i barnehagen?

Mobbing innebærer gjentatte negative handlinger over tid, og handler om mer enn enkeltstående hendelser (Olweus, 2000). Pedagogene ble spurt om hvor ofte de opplevde at begynnende mobbeatferd skjedde i barnehagen:

"Jeg vet ikke hvor ofte egentlig. Det er jo perioder, de kan være to stykk som på en måte sitter å mobber og erter hverandre, og det kan være noen som gjør det gjerne 3 ganger til dagen og så er de kjempe venner i to uker og så er det på den igjen. Jeg vil jo si at det sikker er ukentlig at vi har ting og griper inn i ting som er begynnende mobbing" (Pedagog A).

"Det er sikkert hver dag. Det er jo alltid noen som sier noe stygt eller slår eller ja, krangler over leker og sånt hver dag. Men jeg tenker sånn, begynnende mobbeatferd er jo, det er jo det men det blir jo ikke mobbing så lenge det ikke går over tid eller at vi ikke stopper det for det er ikke alltid mot de samme personene som det skjer med hver dag" (Pedagog C).

"Jeg vet ikke, ukentlig kanskje. Men noen oftere, for noe tror jeg at vi ikke ser. Det er ett barn eller flere barn på en avdeling som flere er ute etter på en måte som vi ikke tar som mobbing da. Men bare sånn gjentatt hakking eller plaging eller irritering i lek, det blir jo mobbing til slutt" (Pedagog D).

Pedagogene svarte ulikt om forekomst, alt fra *daglig* til *månedlig*. Pedagog A svarte at det skjedde i perioder, og ga eksempel hvor det var barn som satt og mobbet og ertet hverandre hyppig, for så å være venner igjen. Pedagog A trodde også at de grep inn ukentlig i ting som var begynnende mobbeatferd. Pedagog C beskrev lignende hendelser og trodde det skjedde hver dag. Samtidig stilte Pedagog C også spørsmål til hvorvidt dette kunne betegnes som begynnende mobbeatferd, da det ikke alltid var de samme barna som ble utsatt for handlingene. Pedagog D var også usikker på hvor ofte mobbing forekom, men trodde det skjedde ukentlig, og at det var mye de ikke oppdaget. Pedagog D ga eksempel på hvor det var flere barn som var ute etter andre barn, men at de ikke så på denne atferden som mobbing. Pedagogen påpekte derimot at dersom handlingene ble gjentatt, ble det mobbing til slutt. I disse beskrivelsene ble det brukt mye begreper som, *hakking, plaging, irritering, erting, krancling* og lignende. Denne begrepsbruken kan forsterke spørsmålet noen av pedagogene stilte – kan denne atferden betegnes som begynnende mobbeatferd?

I lys av Pedagog D utsagn kan en poengtere at det kan være begynnende mobbeatferd i barnehagen ikke blir oppdaget. I fra tidligere forskning vet en at mobbing forekommer hyppigere blant yngre barn enn eksempelvis skolebarn (Perren 2000; Vlachou et al. 2011; Bistrong et al. 2016). Å identifisere begynnende mobbeatferd kan være utfordrende blant annet på grunn av at det ofte foregår i det skjulte, samt tidligere forskning har vist at rollen som utsatt ikke er stabil over tid blant barn i barnehagealder (Vlachou et al. 2011; Perren 2000; Pepler & Cummings 2016). Dette kan eksempelvis sees i likhet med Pedagog C refleksjoner rundt hvorvidt det er mobbing når det ikke er det samme barnet som blir utsatt. Rollen som utøver av begynnende mobbeatferd i barnehagen kan derimot se ut til å være relativt stabil over tid, men det kan stilles spørsmål til om at det er vanskelig å oppdage da kontinuiteten i å bli utsatt ikke er lik

som i skolealder (Monks et al. 2003; Ladd & Burgess 1999). En vet også at blant barnehagebarn forekommer det i større grad at barn både utsettes for mobbing og selv utøver mobbing (Vlachou et al. 2011; Perren & Alsaker 2006). Dette kan eventuelt sees i likhet med Pedagog A beskrivelser, hvor barna både utøver og blir utsatt. Samtidig kan en stille spørsmål til hvorvidt dette kan betegnes som mobbing ut i fra kriteriene ujevnt maktforhold, intensjon om å skade og systematikk (Olweus, 1992). Er det gjensidig der alle erter alle, eller er det ujevnt maktforhold der alle går mot en? Det er viktig å identifisere begynnende mobbeatferd tidligst mulig for å forhindre et negativt utviklingsmønster og hjelpe barnet til å utvikle evner til å ha positive interaksjoner med andre barn (Pepler & Cummings 2016; Midtsand et al. 2004; Smith et al. 2004).

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det virke som at de har ulik forståelse av forekomst av begynnende mobbeatferd, ut i fra hva de forstår som begynnende mobbeatferd. Det kan stilles spørsmål til om atferden pedagogene forstår som begynnende mobbeatferd er begynnende mobbeatferd, ut i fra begrepene de bruker. Pedagogene bruker også her i stor grad begrepet *mobbing*. Det er eksempelvis utfordrende å avgjøre hvorvidt det er mobbing, når det ikke er samme barn som blir utsatt. En kan også stille spørsmål til hvorvidt det er mobbing når flere sitter og erter hverandre – er det gjensidig eller er det ujevnt maktforhold? Det kan være vanskelig å trekke konklusjoner ut i fra pedagogenes beskrivelser, samt det finnes ikke noen universell fasit på hvor lenge de negative handlingene må pågå før det kan karakteriseres som mobbing (Midtsand et al., 2004).

I spørsmålet om hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd kan det tolkes som at flere av pedagogene hadde en forståelse av at systematikk var en sentral dimensjon. Med utgangspunkt i vektleggingen av systematikk ble det stilt spørsmål til om pedagogene hadde en forståelse av at begrepet begynnende mobbeatferd var det samme som mobbing. Ut i fra svarene kan en undre seg over om vektleggingen av systematikk fra mobbebegrepet passer inn i barnehagesammenheng, dersom det er så lite fremtredende systematikk som pedagogene her beskriver. En kan også undre seg over hvorvidt pedagogene klarer å skille konflikter fra begynnende mobbeatferd, da de fleste

av pedagogene beskrev konflikter som noe som skjer daglig, samtidig som de vektla gjentakelse i sine beskrivelser av begynnende mobbeatferd.

Systematikk blant barn som utøver og barn som blir utsatt for begynnende mobbeatferd

I forbindelse med systematikk ble pedagogene spurt om de opplevde at dette barnet/disse barna ved gjentatte anledninger utsetter det/de samme barnet/barna for slike negative handlinger:

"(...) Av og til så er det den som blir stengt ute men det er liksom ikke den samme personen hele veien, men det er den samme personen som driver utestenging men mot flere, og det er det som er litt sånn spesielt synes jeg (...)" (Pedagog B).

"(...) Det er ikke alltid de samme som han alltid tar lekene fra så e det ikke alltid de samme, men det er jo likevel noen barn han aldri gjør det mot (...) så det blir jo ofte de som har det som han vil leke med de samme tingene som han har samme interesse av sant (...) Så det er jo egentlig ikke barna han gjør det mot det er mer at han vil ha de lekene så bare tar han det for seg" (Pedagog C).

"Ja, bare at det ikke er så synlig for det er så mange innom som får være med i en periode og kanskje en dag eller to så skiftes det ut. Men hvis en ser på gruppene så er det ofte 3-4 av de samme personene" (Pedagog D).

Pedagog B opplevde det spesielt at det var det samme barnet som utestengte ulike barn. Pedagog C ga eksempel på en gutt som tok leker fra ulike barn. Pedagog C beskrev at årsaken til at gutten utøvede denne atferden handlet om hvilke leker gutten ønsket, og ikke barna som ble utsatt. Det kan virke som at Pedagog C har et reflekterende forhold til å forstå mekanismene som ligger bak handlingene. Pedagog D fortalte også at det ofte var de samme barna som utøvede begynnende mobbeatferd, men at det var andre barn som også ble med i gruppen for en kort periode. Pedagogen poengterte at dette gjorde

barna mindre synlige. Det kan virke som at Pedagog D var bevisst på og observant i forhold til gruppedynamikk og barnas rolle i barnegruppen.

Ut i fra Olweus (1992) sin definisjon innebærer mobbing at det utøves negative handlinger som gjentas over tid. En ulikhet mellom mobbing blant barn i barnehage og eldre barn er at det kan se ut til at barn i barnehage mobbes ofte over en kort tidsperiode, og at rollen som offer dermed er mer ustabil (Vlachou et al. 2011; D. G. Perry et al. 1990; Bistrong et al. 2016). Monks med flere (2003) fant eksempelvis sammenheng med kognitivt utviklingsnivå og mer systematisk utvelgning av ofre. Dette kan være en årsak til at atferden utøves mot flere barn istedenfor bestemte ofre. I definisjonen utgitt av Barne- og familiedepartementet (2004) står det at "... De brukes systematisk over tid og rammer gjerne ett enkelt barn på avdelingen" (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5). En kan med dette stille spørsmål til om gjentakelsesdimensjonen er mer fleksibelt i denne definisjonen da det står *gjerne*. Dette kan i så fall sees i sammenheng med pedagogenes beskrivelser av at det ikke nødvendigvis var det samme barnet som blir utsatt. Lund (2015) legger ikke vekt på gjentakelsesperspektivet og påpeker at det handler om å se helheten i hverdagen og barnets livssituasjon. En enkeltepisode kan være utslagsgivende dersom den sees i sammenheng med andre opplevelser barnet har i barnehagehverdagen. Systematikk er her dermed ikke et avgjørende kriterium, og en kan stille spørsmål til om begynnende mobbeatferd kan handle om bare handle om noen av dimensjonene i mobbebegrepet.

I forhold til å utøve begynnende mobbeatferd kan barn lære over tid hvilke barn som er mest sårbare, og dermed begynne å mobbe mer systematisk (Alsaker, 1997). I likhet med skolebarn holder rollen som utøver av mobbing seg relativt stabil over tid blant barn i barnehage (Monks et al. 2003; Ladd & Burgess 1999). Dette kan sees i sammenheng med pedagogenes beskrivelser, som kan tyde på stabilitet i rollen som utøver av begynnende mobbeatferd.

I motsetning til med eldre barn, kan barn i førskolealder ofte mobbe andre barn uten å ha en spesifikk intensjon om å skade personene som utsettes (Bistrong et al., 2016). Eksempelvis kan det tolkes som at Pedagog C hadde en forståelse av at det var ønsket om leker, og ikke hensikt å såre, som var årsaken til utøving av atferden. Mange barn i førskolealder har ikke enda etablert prososial atferd som eksempelvis å dele leker eller å samarbeide i lek (Rose et al., 2014). Dette kan føre til at de ofte tyr til aggressiv atferd for å få tilgang et objekt som eksempelvis en leke, for å få oppmerksomhet fra andre barn eller voksne (Rose et al., 2014). Dette resulterer ofte i at førskolebarn utøver begynnende mobbeatferd mot flere andre barn istedenfor å ha spesifikke offer. Dette kan eksempelvis sees i forhold til Pedagog C beskrivelse av at det var noen barn som aldri ble fratatt leker fordi de ikke hadde de lekene barnet ønsker.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de har relativt sammenfallende forståelser av at det ofte er de samme barna som utøver begynnende mobbeatferd. Pedagogene brukte ingen spesielle begreper, men gjorde det relativt tydelig at det er de samme barna som utøvde atferden. Dette kan sees i sammenheng med noen av pedagogenes vektlegging av at det samme barnet utøvde handlingene i forhold til hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd. Samtidig kan det se ut til at de har en forståelse av at atferden og handlingene kanskje ikke er så systematisk i forhold til hvem atferden rettes mot, da det ikke nødvendigvis er kontinuitet i hvem som blir utsatt. Dette er interessant å reflektere over, da flere av pedagogene la vekt på gjentakelse av handlinger mot det samme barnet når de beskrev hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd. En kan med dette stille spørsmål til hvorvidt pedagogenes forståelser av systematikk kan være en utfordring i forhold til å avdekke begynnende mobbeatferd dersom det er samme barn som utøver, men ikke er samme barn som blir utsatt. Det kan med dette reflekteres over om begynnende mobbeatferd kan handle om bare noen av dimensjonene, og at alle tre, før det kan betegnes som begynnende mobbeatferd.

4.1.2 Intensjon dimensjonen

En pedagog forklarte begrepet begynnende mobbeatferd som:

"(...) Barn gjør eller sier ting som de vet at andre blir lei seg for eller fordi de får en reaksjon fra de andre barna på det de gjør. Og det gjør det for at barna skal få en negativ/ eller bli lei seg eller noe sånt. Såre de" (Pedagog A).

Pedagog A beskrev at barna utøvede negative handlinger de *vet sårer* eller fordi de *får en reaksjon*. Hensikten med å skade en annen, på en eller måte, er en viktig dimensjon i aggresjon og mobbing (E. Roland, 2014). I Olweus (1992) sin definisjon av mobbing er intensjon om å skade et sentralt kriterium, samt Barne- og familiedepartementet (2004) vektlegger intensjon i sin definisjon av mobbing. Intensjon i forhold til barn i barnehagealder er et omdiskutert tema, og det er uenighet i hvorvidt man kan fastslå at små barn kan utøve slike handlinger intensjonelt med hensikt å skade eller såre, med tanke på deres kognitive og sosiale utviklingsnivå (Lund & Helgeland 2016; P. Roland 2014; Pepler & Cummings 2016). Alsaker (1997) argumenterer for at selv om barn kan være aggressive, betyr det ikke at de nødvendigvis er klar over konsekvensene av handlingene sine. Scenarioet forsterkes og gjentas ved at den som blir utsatt for handlingene fortsetter å reagere som barnet forventer, og at de andre barna og voksne i miljøet rundt tillater det eller unngår å hindre hendelsene. Alsaker (1997) påpeker at det ikke nødvendigvis innebærer planlegging og beregning av atferden, men at barnet lærer at atferden lønner seg, og at de oppnå ønsket mål, og dermed gjentar handlingene. Det kan tolkes som at Pedagog A har en forståelse av at intensjon om å skade eller såre er en sentral dimensjon i begrepet begynnende mobbeatferd i likhet med begrepet mobbing.

Skillet mellom konflikt og begynnende mobbeatferd beskrev to pedagoger slik:

"Konflikt det er ting som kan ordnes opp i. Det er gjerne om en ting eller om en sak. Erting eller mobbing er mer at en går på andre for å såre eller for at den skal bli lei seg. Men konflikt da er det mer en ting. Da er det ikke hovedpoenget å såre eller gjøre de andre lei seg" (Pedagog A).

"(...) Mobbing da tenker jeg det er ofte rettet mot den samme personen over lengre tid og at det kanskje er mer gjennomtenkt. At de gjør det på grunn av at dt vil noe, og at de vil stenge ute. Mens konflikt skjer gjerne sånn plutselig uten at det er gjennomtenkt" (Pedagog E).

Pedagogene la vekt på at mobbing kontra konflikt var mer *gjennomtenkte* handlinger og at barnet hadde ett mål ved å utøve handlingen; *de gjør det på grunn av at de vil noe*. Dette kan også tolkes som en vektlegging av intensjon i handlingene. I forhold til proaktiv aggresjon og mobbing er et viktig element at aggresjonen er rettet mot noen for å oppnå et mål eller utbytte (Card & Little, 2007). Handlingene kan betraktes som relativt beregnet og planlagt fra utøverens side (P. Roland, 2011). Olweus (1992) legger tydelig vekt på at mobbing innebærer å utøve negative handlinger med hensikt å påføre skade eller ubehag. Dette kan sees i sammenheng med Pedagog A beskrivelse av å utøve handlinger for å *såre* og *gjøre andre lei seg* og Pedagog E beskrivelse; *vil stenge ute*. Det kan her stilles spørsmål til om pedagogene forstår ubehageligheter som å såre og gjøre andre lei seg som motivasjonen til å utøve handlingene. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det blant annet at der barnets selvfølelse krenkes, ligger kimen til mobbing og manglende empati, noe som kan sees i likhet med Pedagog A og E sine beskrivelser.

Samtidig som intensjon er en viktig del av mobbebegrepet kan en poengtere at en konflikt også kan handle om at noen *vil* noe – kanskje konflikten handler om at to parter ønsker samme leke, og begge har dermed en intensjon. Pedagog A beskrev også at konflikter handlet mer om *ting*, men begynnende mobbeatferd kan også handle om ting. En kan også reflektere over om det kanskje også ofte er "ting" begynnende mobbeatferd starter med. En viktig dimensjon i mobbebegrepet som ikke vektlegges her er ujevnt maktforhold (Olweus, 1992). Med utgangspunkt i dette kan en stille spørsmål til

pedagogenes kompetanse til å skille konflikter fra begynnende mobbeatferd, dersom det kun vektlegges intensjon dimensjonen.

Ut i fra to av pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk, kan det tolkes som at de har en forståelse av at intensjon om å såre eller skade er en sentral dimensjon i begrepet begynnende mobbeatferd. Det kan også tolkes som at intensjon vektlegges i forhold til å skille konflikter fra mobbing. Også her kan en kan det tyde på at pedagogene har en forståelse av at begynnende mobbeatferd og mobbing er det samme begrepet, da det kan tolkes som at de ikke vektlegger forløpende strategier til intensjon.

4.1.3 Makt dimensjonen

I pedagogenes beskrivelser om hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd ble det ikke vektlagt dimensjonen ujevnt maktforhold. Dette er interessant, da pedagogenes vektlegging av systematikk og intensjon om å skade, og ikke forløpende strategier av systematikk og intensjon, kan tolkes som en forståelse av at begynnende mobbeatferd er det samme som mobbing. Samtlige av pedagogene brukte også begrepet *mobbing* i sine beskrivelser. Ujevnt maktforhold er en viktig dimensjon i mobbing kontra konflikt. Mobbing kan også være en *uenighet* eller handle om *ting* slik som pedagogene beskriver konflikt. Konflikt kan en også si har en motivasjon bak seg i form av at begge partene *vil* noe, slik som den ene pedagogen beskrev begynnende mobbeatferd. For at handlingene skal kunne betegnes som mobbing og skilles fra eksempelvis konflikter, presiserer Olweus (1992) at mobbing er noe mer enn konflikt, eller to jevnbyrdig sterke personer som krangler eller slåss. Dette kan også sees i likhet med definisjonen fra Barne- og familiedepartementet (2004), som presiserer at mobbing er bruk av makt som ikke benyttes tilfeldig eller rammer tilfeldig. Makt kan eksempelvis handle om høy status, fysisk og psykisk styrke (Midtsand et al., 2004). En kan reflektere over hvorfor ingen av pedagogene nevnte makt dimensjonen i sine beskrivelser av begrepet begynnende mobbeatferd. Det kan eksempelvis stilles spørsmål til om pedagogene ikke har en forståelse av at ujevnt maktforhold er sentralt i begynnende mobbeatferd og mobbing.

Dersom dette er tilfelle, kan en stille spørsmål til hvorvidt denne dimensjonen vektlegges når de skiller mellom konflikt og begynnende mobbeatferd i praksis.

Maktforholdet mellom barn som blir utsatt og barn som utøver begynnende mobbeatferd

En sentral dimensjon i Olweus (1992) og E. Roland (2014) sine definisjoner av mobbing er ujevnt maktforhold mellom den som blir utsatt og den som utøver mobbing.

Pedagogene ble spurt hvordan de opplevde maktforholdet mellom barnet/barna som utøvde begynnende mobbeatferd og barn som ble utsatt:

”Nei han har jo klart større maktforhold han som er eldst. De får jo mer makt bare av det å være eldst i barnehagen egentlig. Du har jo mye mer lekferdigheter, du har jo bedre språk enn de andre som er mindre enn deg. Han kan jo argumentere for seg. Han er sikkert bare skumlere og fordi de små bare av å være større sant, så han har jo helt klart mer makt” (Pedagog C).

”(...) Vi har en gutt på vår avdeling som/han kan mobbe ganske mye eller plage de andre, irritere de andre i lek, ofte borti og stikker i de men han er attraktiv å være med for han har sånn stor posisjon i barnehagen, han har alltid venner, alltid noen å være med. Men når du tenker på oppførselen hans så er det ikke alltid vi forstår hvorfor han alltid har noen å være med, hvorfor barna gjentatte ganger vil være med han når han igjen og igjen plager dem (...) Så det sier jo noe om makt, hvor mye makt han har” (Pedagog D).

I pedagogenes beskrivelser av makt ble det brukt begrepene *mobber, leder/stor posisjon i barnegruppen, attraktiv, eldst, skumlere*, for å beskrive barna som utøvde begynnende mobbeatferd. Pedagogene beskrev at barna *plaget og irriterte*, noe som kan tolkes som negative handlinger som den mottagende parten finner ubehagelig. Pedagog C reflekterte over makt og alder i forhold til å ha flere ferdigheter innen lek og språk. Pedagog D beskrev også at barnet hadde mye makt da han kunne utøve begynnende mobbeatferd, men fortsatt ha mange barn å være med. Pedagogen syntes dette kunne være vanskelig å forstå.

Mobbing er å utøve makt som den andre parten synes er ubehagelig (E. Roland, 2014). Styrke hos mobber og mobbeoffer kan handle om blant annet ujevnheter i forhold til status, mot, fysisk og psykisk styrke (Midtsand et al., 2004). Utøveren bruker styrken sin mot en svakere part for å oppnå ønsket mål, og dette kan dermed sees på som en aggressiv maktdominans fra en sterkere part mot en svakere part (Vlachou et al. 2011; P. Roland 2011). Den makten utøver får over offeret er en sterk drivkraft bak mobbing (E. Roland, 2014). Eksempelvis kan alder bidra til ujevnt maktforhold i forhold til fysisk styrke og størrelse, samt psykisk styrke da de kan ha bedre utviklet språk samt kognitive og sosiale ferdigheter (Perren, 2000). Ut i fra pedagog C beskrivelse kan det virke som at barnets alder, verbale og sosiale ferdigheter ga barnet mye makt. Spesielt Pedagog D beskrivelse av at barnet utøvde uønsket atferd gang på gang og hadde likevel mange venner, understreker barnets maktposisjon i barnegruppen. Barn kan med andre ord bli populære eller få høy status fordi de har mye makt og er sosialt dominerende, og dette kan også opprettholde barnets høye status (Perren 2000; Hawley 2007).

Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det tolkes som at de har relativt sammenfallende forståelser av at barn som utøver begynnende mobbeatferd har mye makt i barnegruppen. Dette er interessant i forhold til at makt ikke var et kriterium som ble nevnt av pedagogene i deres beskrivelser av hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd. Ut i fra beskrivelsene kan det likevel tolkes som at makt forstås som en sentralt dimensjon, også når det kommer til utøving av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Dette kan tyde på at refleksjonsnivået blant informantene økte i løpet av intervjuet. Det kan tolkes som at pedagogene har en forståelse av at flere faktorer kan gi barn mer makt over andre, som eksempelvis alder, lekferdigheter, godt utviklet språk og status.

Utøving av begynnende mobbeatferd i grupper eller alene

Pedagogene ble spurt om de opplevde at enkeltbarn eller grupper av barn utøvde begynnende mobbeatferd:

"Nei det blir jo enkeltbarn. Men jeg kan jo si at hun er god på å ta med seg en til eller sånn slik man er to i hvert fall. Men den andre mener kanskje ikke noe med det" (Pedagog B).

"Jeg tror det er like mye enkeltbarn for jeg tror de har en annen posisjon i gruppen (...) Jeg tror og at de går i gjenger men sånn så vi ser i barnehagen så bytter de gjengene, de er ikke så faste og varierer veldig på hvem som er med (...) men det er nok noen som skiller seg ut som er på en måte litt sjef i de gruppene og som alltid er med og så tar de med litt forskjellige barn innom der da (...) så jeg tror til syvende og sist at det veldig ofte de samme som er ute etter å ta de svakeste da" (Pedagog D).

"Ofte synes jeg det er grupper. Men ofte er det en leder i gruppa da som leder mye ann. Så har jeg jo sett det at de går via andre. Så virker de gjerne uskyldige selv. Men det er sjeldent jeg ser en, det har jeg opplevd en gang (...)" (Pedagog E).

De fleste pedagogene brukte begreper *sjef* eller *ledere* om barna som utøvde eller ledet utøvelse av begynnende mobbeatferd. Pedagog B opplevde at det var enkeltbarn som utøvde atferden, men at barnet fikk andre med seg. Pedagogen tolket det derimot som at de andre barna ikke mente noe med det. Pedagog D opplevde også at det for det meste var enkeltbarn. Samtidig beskrev pedagogen at det var grupper av barn som utøvde atferden, men at flere av medlemmene i disse gruppene ble byttet hyppig ut mens samtlige av barna gikk igjen. Pedagog E svarte at det oftest var grupper av barn, men poengterte også at det ofte var leder i gruppen som leder den uønskede atferden eller utøvde atferden via andre. Pedagog E opplevde sjeldent at enkeltbarn utøvde begynnende mobbeatferd alene i barnehagen.

Pedagogenes beskrivelser av ledere kan sees i likhet med tidligere forskning. Ifølge Olweus (2000) er barn som mobber andre er ofte sterke enn sine ofre, fysisk og/eller

psykisk, og har et behov for å dominere i gruppen. Tidligere forskning har vist at barn som utøver mobbing i barnehagen ofte har gode lederegenskaper (Perren & Alsaker 2006; Perren et al. 2012; Renouf et al. 2010). Dette kan føre til at de ofte lett kan ta lederroller i grupper og utøver begynnende mobbeatferd for å få eller bevare sin høye status (Perren, 2000). Noen av disse barna kan ha kommet langt i sin sosiale utvikling, noe som gir dem redskap til å se sårbarhet i andre samt mulighet til å dominere andre (Hay et al. 2004; Rodkin et al. 2006; Vlachou et al. 2011; Witvliet et al. 2010). Barn som mobber scorer høyere på aggresjon enn gjennomsnittet, evaluerer aggresjon som mer positivt enn gjennomsnittsbarnet og bruker aggresjon som instrument for å oppnå ønsket mål/belønning (Vlachou et al. 2011; E. Roland 2014; E. Roland & Idsøe 2001; Perren & Alsaker 2006; Crick & Dodge 1996).

De fleste pedagogene beskrev at barn som utøvde begynnende mobbeatferd ofte fikk andre barn med seg på atferden. Et kjennetegn blant barn som mobber er at de ofte er i grupper eller er venn med andre barn som er aggressive og som mobber (Olweus 2000; Vlachou et al. 2011). Pedagog B beskrev eksempelvis at de andre barna ble med men mente kanskje ikke noe med det. Hvorvidt barna som ble med på atferden er aggressive eller ei og kan betegnes som mobbere er vanskelig å fastslå ut i fra pedagogenes beskrivelser. En vet derimot at å mobbe sammen med andre er med på å forsterke mobbingen og den aggressive atferden, da vennene forsterker atferden til hverandre (Vlachou et al., 2011). Mobbing blant skolebarn forekommer i de fleste tilfeller som en gruppeaktivitet hvor to eller flere går mot en person (E. Roland, 2014).

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de har en forståelse av at barn i barnehage ofte utøver begynnende mobbeatferd sammen med andre barn, noe som kan sees i likhet med eldre barn. Det kan samtidig, ut i fra beskrivelsene og begrepsbruken, tyde på at noen barn har tydeligere lederroller og eventuelt utviklet ferdigheter til å dominere og få med andre på atferden. Beskrivelser og begrepsbruk kan tolkes som en sammenfallende forståelse av at begynnende mobbeatferd i barnehagen i hovedsak ledes av enkeltbarn som fungerer som ledere i grupper. Det kan tolkes som at barnas

status i gruppen gir dem makt, og at de bruker denne makten til å utøve begynnende mobbeatferd og få med andre på atferden.

Barn som utøver begynnende mobbeatferd status

Pedagogene ble spurt hvilken status de opplevde at barn som utøvde begynnende mobbeatferd hadde i barnegruppen:

”Han har så sånn stor posisjon i barnehagen, han har alltid venner, alltid noen å være med (...) Men innerst inne tror jeg bare at de er med han for det at han er en kjent person eller hva jeg skal si, kjendis kan jeg ikke kalle han for det men at han er så attraktiv person i barnehagen, at det er derfor de vil være med ham” (Pedagog D).

”Nei altså sånn generelt tror jeg det kan variere (...) tidligere hadde vi ei jente og hun hadde veldig høy status. Hun var sånn kjempe søt jente alle voksne likte henne. Og hun var veldig på det å utestenging blant de andre jentene (...) å hun var sånn alle ville være med og kjempe populær jente så jeg tror nok det kan variere veldig om de har høy status eller ikke når de mobber (...)” (Pedagog C).

Pedagogen ga ett eksempel til:

”Han har alltid noen å leke med fordi de er 4 førskolegutter nå i år som leker sammen. Så han er alltid med og hvis han ikke er her en dag så spør de jo etter han. Men, hvis vi for eksempel skal på tur og vi skal holde 2 og 2 så er det aldri han de velger. De vil aldri være med han alene (...) Så han har nok ikke så veldig høy status blant de eldste guttene der da og det er sikkert fordi han har litt mer voldsom atferd og ja, litt mer kranglete enn de andre og ja, ikke helt klarer å gi like mye kompromisser som de andre i leken og sånt. Men så tror jeg han har en høy status blant de som er mindre enn seg” (Pedagog C).

I disse beskrivelsene ble det brukt flere positivt ladde begreper for å beskrive barnas status i barnegruppen. Eksempel er *stor posisjon, attraktiv, kjendis, kjent person, populær,*

søt, godt likt. Pedagogen D beskrev at barnet hadde en sentral posisjon i barnegruppen, og reflekterte over hvorvidt barnets status gjorde det attraktivt ovenfor de andre barna. I likhet med Pedagog D beskrev Pedagog C i det første eksempelet at jenta hadde høy status og var godt likt av de voksne. I det andre eksempelet beskrev Pedagog C at gutten som utøvde begynnende mobbeatferd ikke hadde høy status blant de gjenvaldrende. Pedagogen beskrev at gutten alltid hadde noen å leke med, men at de andre jevnaldrende guttene ikke valgte dette barnet dersom de skulle leke alene eller eksempelvis gå to og to på tur. Pedagog C reflekterte rundt årsak og beskrev blant annet at barnet hadde en voldsom atferd og var kranglete, samt inngikk ikke kompromisser i leken. Pedagog C trodde derimot at gutten hadde høy status blant barna som var yngre enn seg.

Barn i skolealder som utøver mobbing har vist seg å skåre litt under gjennomsnittet på status (E. Roland 2014; Pettersen 1997; Olweus 2000). I forhold til barn i barnehagealder kan det ut i fra tidligere forskning se ut som at barn som utøver begynnende mobbeatferd ofte har en høy status i barnegruppen (Pettersen 1997; Perren & Alsaker 2006; Vlachou et al. 2011; Dodge 1991). Ut i fra flere av pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de har en relativt sammenfallende forståelse av at barn som utøver begynnende mobbeatferd ofte har høy status i barnegruppen. Proaktivt aggressive barn scorer ofte høyt på evne til ledelse og status, og har evne til å eksempelvis manipulere og kontrollere andre barn (Pepler & Cummings 2016; P. Roland 2011; Perren & Alsaker 2006; Perren et al. 2012; Renouf et al. 2010). Dette kan eksempelvis sees i likhet med Pedagog D beskrivelse av ett barnet med høy status som utøvde begynnende mobbeatferd. Status kan forstås en sosial faktor som bidrar til at barn utøver begynnende mobbeatferd og fortsetter med denne type atferd, da makt kan gi barnet status, og barnets status gir barnet makt og større sjanse for å oppnå ønsket mål (Perren 2000; Salmivalli 2009).

Selv om ett barna har høy status kan en samtidig påpeke at dette ikke nødvendigvis betyr at barnet er godt likt (Bistrong et al., 2016). Proaktivt aggressive barn scorer eksempelvis lavere på sosiale ferdigheter innen empati og prososial atferd (Perren &

Alsaker 2006; Perren et al. 2012; Renouf et al. 2010). Pedagog C beskrev også ett barn som pedagogen opplevde ikke hadde høy status blant jevnaldrende, men blant de yngre. Det ble blant annet benyttet begreper som *voldsom*, *kranglete* og *gir ikke kompromiss* for å beskrive barnets atferd. Ut i fra Pedagog C beskrivelser av barnets atferd, kan det stilles spørsmål til om barnet utøver reaktiv aggresjon. Barn med reaktivt aggresjonsmønster kan ofte ha rollen som både mobber og mobbeoffer, og er ofte mindre populær enn gjennomsnittet (Perren 2000; Vlachou et al. 2011). Det kan være vanskelig å trekke konklusjoner i forhold til barnets atferd, men det er samtidig et viktig element å reflektere rundt. Reaktiv aggresjon er temperamentsstyrt, i motsetning til å proaktiv aggresjon og mobbing hvor handlingene utøves for å oppnå ønsket mål (P. Roland, 2014).

I likhet med tidligere forskning av yngre barn kan det ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk tolkes som at de fleste har sammenfallende forståelse av at barn som utøver begynnende mobbeatferd har høy status i barnegruppen. Det kan også tolkes som at en av pedagogene forstår status som en årsaksforklaring til at barn utøver begynnende mobbeatferd og for at atferden fortsetter. Samtidig kan det se ut til at den ene pedagogen har en forståelse av at utøvers status kan variere og eventuelt avhenge av hvilken type aggresjon barnet utøver.

Barn som blir utsatt for begynnende mobbeatferd status

Pedagogene ble spurt hvilken status de opplevde at barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd hadde i barnegruppen:

"Nei de har jo helt klart en svakere posisjon da enn de som mobber. Det er der den der mobbingen starter da. At de egentlig har mer maktposisjon enn de andre. (...) Så de har helt klart lavere status enn de andre" (Pedagog C).

"De har ikke noen dårlig status de heller(...) Men hun er jo den som bestemmer. Hun styrer veldig masse" (Pedagog B).

I beskrivelsene av statusen til disse barna var svarende varierende, og det ble brukt begreper som *svakere posisjoner* og *jevnbyrdige*. Pedagog C beskrev at barna som ble utsatt for begynnende mobbeatferd hadde lav status, og reflekterte også over om det var i forhold til status og svak posisjon at mobbingen starter. Pedagog B beskrev at barna som ble utsatt for begynnende mobbeatferd ikke hadde dårlig status, men at det likevel var barnet som utøvde begynnende mobbeatferd som fikk bestemme. Det tolkes som at de andre barna har lavere status enn jenta som utøver begynnende mobbeatferd.

Ut i fra flere undersøkelser kan det tyde på at barn som blir utsatt for mobbing er mindre populære og har lavere status en gjennomsnittet i barnegruppen (Olweus 1974; Smith et al. 1999; Olweus 2000; Perren 2000; Perren & Alsaker 2006). En årsak til at barn får eller har lav status, er at andre barn ikke stiller opp og hjelper i mobbesituasjoner da de kan være redde for å selv bli mobbet (Alsaker, 2006). Dette er en ond sirkel, da lav status igjen kan føre til økt risiko for å bli utsatt for mobbing (E. Roland, 2014). Dette kan blant annet sees i sammenheng med Pedagog C refleksjoner rundt status som årsak til mobbing. Camodeca og kollegaer (2015) fant i sin studie at barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd ikke nødvendigvis hadde lav sosial status. Samtidig kan det påpekes at disse barna ofte scorer lavere på lederferdigheter og evne til å sette grenser (Hay et al. 2004; Camodeca et al. 2015; Perren & Alsaker 2006). Dette kan eksempelvis ses i sammenheng med Pedagog B beskrivelse – barna hadde ikke lav status, men de fikk ikke bestemme.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det være vanskelig å trekke konklusjon om hvilke status barn som blir utsatt for begynnende mobbeatferd har i barnegruppen, noe som kan tyde på at pedagogene har ulik forståelse. Det kan tolkes som at de ikke nødvendigvis har dårlig status, men samtidig at disse barna har lavere sosial status en barn som utøver begynnende mobbeatferd. Det fremkom også at en av

pedagogene mente at status var en årsaksforklaring til at begynnende mobbeatferd oppstod.

Hierarki

I forbindelse med status beskrev to av pedagogene hierarki i barnegruppene:

"(...) På en gruppe som jeg er på nå, der var det utrolig mange femåringer som var veldig fysiske. Og det føler jeg henger litt igjen at de som er igjen nå de føler de må nesten stå på stolen for å vise muskler for å bli hørt og sett. Så det har sikkert vært en del sånn hierarki der for de prater fortsatt om han var liksom sjefen, når han ikke var der så var det han og han, og nå er de vekke så nå er det meg (...)" (Pedagog A).

"(...) Det er jo et slags sånn hierarki i forhold til det når de skal leke og sånt så er det jo den som blir mobbet som ofte havner/den som gjerne ingen vil ha med på laget (...) eller hvis de er i lek så er den minst populær. Så det er et slags hierarki system. Så som sagt så er det ofte en leder som gjerne gir roller i lek sant, også gir de seg selv en god rolle også den som blir mobbet får den kjipeste(...)" (Pedagog E).

Begge pedagogene brukte begrepet *hierarki* for å beskrive den sosiale dynamikken i gruppene. Pedagog A beskrev at det eksisterte et hierarki etter en tidligere gruppe som var veldig *fysiske*, og at barna fortsatt pratet om hvem som var og er *sjefen*. Ut i fra disse beskrivelsene og begrepsbruken kan det tolkes som at pedagogen har en forståelse av at det eksisterer et makthierarki, hvor det blir brukt fysisk styrke for å oppnå en lederposisjon. Pedagog E brukte derimot beskrivelser knyttet mer til eksempelvis det å være populær, dele ut roller i lek og så videre. Pedagog E beskrev at barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd ikke fikk være med eller fikk en mindre attraktiv rolle i lek, og at det var lederen som fordelte rollene. Pedagog E beskrev og brukte ordet *leder* for å beskrive barnet som utøvde atferden, og *minst populær* og *mobbet* om barna som blir utsatt, noe som kan tolkes som en forståelse av ujevnheten i maktforholdet mellom barna i forhold til å få bestemme i lek.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det tolkes som at noen av pedagogene har en forståelse av at det eksisterer makthierarki i barnehagen som barna selv kan være bevisst på. Barn i førskolealder er i stand til å forstå og oppdage ubalanse i makt mellom seg selv og andre (Williams et al., 2016). Dersom det er ujevne maktforhold i barnegrupper kan det noen ganger resultere i at det utvikles makthierarki. Hierarkier er derimot ikke synonymt med mobbing, da hierarkier også kan være en sosial organisering av grupper (Perren, 2000). Hierarkiene kan derimot skape miljø og grobunn for mobbing (Williams et al., 2016). Hierarkiene blir opprettholdt ved sosial maktmanipulasjon mot barn som er svakere for oppnå eksempelvis status eller objekt (Williams et al., 2016). Pedagogene beskrev ledere i gruppen, enten i form av fysisk styrke eller status i forhold til det å bestemme i lek. De beskrev også barn som hadde lavere status og lite makt i gruppen, og disse barna ble blant annet beskrevet som barn som ble mobbet. Slike hierarkier er viktige observasjoner fra pedagogene og noe som det er viktig å ha en forståelse og kunnskap om for å kunne stoppe, avdekke og forebygge mobbing. Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk, kan det tolkes som en forståelse av at barnas status gir makt i gruppen, og at de ulike rollene i gruppene danner et slags hierarki som kan gi grobunn for begynnende mobbeatferd.

4.2 Typer begynnende mobbeatferd i barnehagen

Forskning har vist at verbal, fysisk og relasjonell mobbing forekommer i barnehagen (Vlachou et al. 2011; Helgeland & Lund 2017; Midtsand et al. 2004; Vlachou et al. 2013). Ett av forskningsspørsmålene var: *Hvilke typer begynnende mobbeatferd opplever pedagoger forekommer i barnehagen?* I teoridelen ble det skilt mellom fysisk, verbal og relasjonell mobbing. Disse typene fremkom også i analysen og resultatene vil derfor presenteres i henhold til dette.

4.2.1 Verbal begynnende mobbeatferd

"(...) De sier ting som de andre barna blir lei for og så stopper de ikke selv om vi som voksne prøver å snakke mye om det (...) Jeg har hatt eksempler der det var ei som sluttet å spise enkelte ting fordi hun hadde fått beskjed av hun ene venninnen at hun ikke skulle drikke melk og hun skulle ikke ha leverpostei på skiven (...)" (Pedagog A).

"Jeg kan se litt sånn hvisking. At de gjerne erter/sier noe for å så vet du hva hun sa også sånn latterliggjør (...) Ler av og gjentar det som den andre har sagt (...) Det kan være i forhold til klær, at de har feil klær på og at ja, de kan snakke stygt om klærne eller måten de har snakket på." (Pedagog E).

Pedagog A opplevde at barna sa sårende ting, og at det var vanskelig å stoppe. Pedagogen ga eksempel på ei jente som ble dominert av en annen jente. Pedagog E opplevde at barna latterliggjorde og pratet stygt til andre barn. Ut i fra beskrivelsene kan det tolkes som at flere av pedagogene opplever verbal begynnende mobbeatferd, da atferden ble beskrevet med begrepene *erting*, *latterliggjøring*, *verbal*, *snakke stygt* og *hvisking*. Verbal mobbing handler om å bruke verbale virkemidler og dreier seg ofte om ondsinnet erting som vedvarer over tid hvor en eksempelvis karakteriserer offeret på en negativ måte (E. Roland, 2014). Verbal mobbing oppleves også som ekstra virkningsfullt dersom bemerkningene er morsomme og barnet som blir utsatt opplever at det blir ledd av og at det ikke kan forsvare seg (E. Roland, 2014). Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det se ut til de fleste har en forståelse av at verbal begynnende mobbeatferd forekommer i barnehagen.

4.2.2 Fysisk begynnende mobbeatferd

"Jeg ser både verbal og sånn fysisk som de gjør" (Pedagog A).

"(...) De kan være aggressive mot andre barn, slå og jah" (Pedagog D).

I beskrivelsene av typer begynnende mobbeatferd ble det også av to pedagoger nevnt begrepene *fysisk, aggressive, slå*, noe som kan tolkes som at pedagogene har en forståelse av at fysisk begynnende mobbeatferd forekommer i barnehagen. Fysisk mobbing kan som nevnt handle om å ta i bruk fysiske virkemidler mot en svakere part (E. Roland, 2014). Fysisk mobbing er den type mobbing som ofte er blitt hyppigst rapportert om i tidligere studier (Tepats et al. 2010; Midtsand et al. 2004; Alsaker 1997; Monks et al. 2002). Dette kan ha sammenheng med at fysisk mobbing er mer synlig enn eksempelvis relasjonell mobbing (E. Roland 2014; Smith 2005; Tepats et al. 2010). Man vet også at fysisk mobbing er synkende med økende alder, og at det forekommer hyppigere blant yngre barn i eksempelvis barnehagen kontra skolen (Vlachou et al. 2011; Midtsand et al. 2004; Saracho 2016a). Ut i fra disse to pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som en forståelse av at begynnende mobbeatferd forekommer i barnehagen

4.2.3 Relasjonell begynnende mobbeatferd

"Jeg har liksom sett visse tendenser hos noen jenter. Også ekskluderer de, veldig gode på å ekskludere, og liksom dagen etterpå skal de være gode venner å hyggelige og så er de egentlig ikke det. Det er den der hersketeknikken de har drevet med" (Pedagog B).

"Mye utestenging. At de ikke får være med i leken (...)" (Pedagog E).

Pedagogene benyttet begrepene *utestenging* og *ekskludering* for å beskrive atferden. Pedagog B beskrev at barna benyttet seg av såkalt *hersketeknikk* og *ekskludering*, samt Pedagog E beskrev at barn ble utestengt fordi de hadde feil klær. Relasjonell mobbing handler om å skade eller blokkere relasjoner og/eller ryktet til den som blir utsatt (Helgesen 2014; Smith 2005). Atferden pedagogene beskrev kan betegnes som direkte relasjonell mobbing ved at utøveren utfører handlinger som er rettet mot den som blir utsatt (Helgesen, 2014). Relasjonell mobbing forekommer ifølge tidligere studier hyppig i barnehagen, men i en enklere variant enn blant eldre barn på grunn av deres kognitive og sosiale utviklingsnivå (Vlachou et al. 2011; Midtsand et al. 2004; Helgeland & Lund

2017; Saracho 2016b). Blant barn i barnehagen er mobbing ofte mer direkte og knyttet til nåtid eller til provokasjon, eksempelvis som Pedagog E beskrivelse av barn som ble utestengt fordi de hadde feil klær (Saracho, 2016 b). Denne type mobbing kan være vanskelig å oppdage, da den ofte foregår i det skjulte (Tepats et al., 2010). Det kan tyde på at pedagogene er oppmerksomme på og har kunnskap om denne type begynnende mobbeatferd, da de fleste pedagogene nevnte utestenging. Ut i fra beskrivelsene kan det tolkes som at pedagogene har sammenfallende forståelse av at det forekommer relasjonell begynnende mobbeatferd i barnehagen.

Begynnende mobbeatferd blant venner

I forhold til relasjonell begynnende mobbeatferd beskrev flere av pedagogene at de opplevde begynnende mobbeatferd blant venner:

" (...) Av og til så er det den som blir stengt ute men det er liksom ikke den samme personen hele veien men det er den samme personen som driver utestengingen (...) Men så er det så rart for at jeg vet ikke om man kan kalle det mobbing i forhold til at hun er jo venner med disse her og de har jo veldig lyst å være med henne (...)" (Pedagog B).

" (...) Men så er det så rart fordi, de ofte er venner, også det er vennene som mobber hverandre, så er de uvenner også er de venner igjen, så skjer det samme igjen (...) Det er mer frykt enn glede hvis de skal leke med de (...) Jeg har sett barn her som er med, det er bedre å være med de enn på en måte å ikke få være med de for da får jeg meg en karamell eller..." (Pedagog A).

"Det var 4 jenter som var mye med hverandre, 4 førskolejenter. Hun styrte de veldig og utestengte hun ene den ene dagen og hun andre jenta den andre dagen. De gjorde veldig mye av det hun sa for å på en måte være vennen hennes (...) De andre var jo på en måte med da så hvis de utestengte hun ene jenta en dag så var de andre på hun populære jenten sitt lag sant (...) Så jeg tror de gjorde det for å bli godkjent av henne (...)" (Pedagog C).

Flere av pedagogene brukte begreper som *utestenging, frykt, godkjent, mobbing* for å beskrive dynamikken i vennegruppen. Pedagog B og A beskrev situasjonene som underlige. Pedagog B og C beskrev venninnegrupper hvor det var en leder, og at de andre medlemmene i venninnejengen rullerte på å bli med på å bli utstengt. Pedagog B var usikker på om det kunne kalles for mobbing, i og med de var venner. Noen av pedagogene brukte begreper som *godkjent* og *frykt* som årsaksforklaringer til at atferden oppstod. Det kan tolkes som at Pedagog C forstår tilhørighet og behovet for å bli godkjent av lederen som årsak til utestengingen. Videre kan det tolkes som at Pedagog A har en forståelse av at redsel for å selv bli utsatt, eller som pedagogen beskrev som "å få seg en karamell" er årsak til at barna blir med på begynnende mobbeatferd.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de har en forståelse av at noen barn har utfordrende vennskap. Konflikt er en normal del av vennskap, men dersom interaksjonen mellom vennene blir preget av negative samspill slik som pedagogene beskriver, kan dette føre til en negativ dynamikk som kan resultere i mobbing (Perren 2000; Saracho 2016b). Når vennskap fortsetter til tross for at det pågår mobbing blant medlemmene, kan det være risiko for at de voksne ikke ser på det som mobbing og/eller at det gode i relasjonen mellom barna veier opp for det negative (Kvello, 2012). Eksempelvis var Pedagog B usikker på om dette kunne kalles for mobbing, da barna var venner. Dette er ifølge rapporten fra NOVA (Eriksen & Lyng, 2015) er mobbing blant venner et stort problem i skolen, og noen av de vanskeligste mobbesakene handler nettopp om mobbing i vennegrupper. Årsaken til at barn fortsetter å være med i denne vennegruppen kan være mange og komplekse. Eksempel er at noen barn frykter å ikke ha venner og bli alene, eller at barnets selvbilde er så lavt at det tror det ikke fortjener bedre eller at det ikke klarer å finne nye venner (Kvello, 2012). I NOVA rapporten (Eriksen & Lyng, 2015) understrekes det at forståelsen av at barna er venner kan overskygge det som virkelig foregår, nemlig mobbing

Slik en negativ gruppedynamikk kan sees i sammenheng med Erling Roland (2014) sin teori hvor mobbing kan betraktes som en fellesorientering mellom mobberne.

Mobbingen er et resultat av søken etter å skape enighet og velvære i en gruppe, som skaper trygghet og opplevelse av tilhørighet for gruppemedlemmene. E. Roland (2014) påpeker at fellesorienteringer er en normal del av det sosiale livet, men at mobbing som fellesorientering er en negativ måte som går utover et offer. Eksempelvis beskrev noen av pedagogene at en leder fikk med seg andre på å utestenge et annet barn. Dette skaper en intensivitet og en midlertidig trygghet blant gruppemedlemmene som utestenger. Samtidig skapes det en avhengighet; de må konstant skape spenning mellom gruppen og offeret for å ha det bra sammen. Denne negative fellesorienteringen gir ifølge E. Roland (2014) en midlertidig følelse av tilhørighet i gruppen, og kan betraktes som en drivkraft bak mobbingen. Dette kan sees i sammenheng med Pedagog C refleksjoner rundt behov for godkjenning av den populære jenta som årsak til at de andre barna ble med på utestengingen.

De beskrevne negative gruppedynamikkene kan også sees i sammenheng med Søndergaard (2009) teori om sosial eksklusjonsangst. Ifølge Søndergaard (2009) er angsten for å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet en sentral mekanisme og angsten oppstår av usikkerhet blant medlemmene i gruppen, eksempelvis når de forhandler om lekens innhold og hvem som skal bestemme. Usikkerheten fjernes ved å projisere den over på bestemte individer som dermed avvises av gruppen. Ved å ekskludere andre lindres eksklusjonsangsten hos de andre gruppemedlemmene, og følelsen av tilhørighet gjenopprettes. Gjentatt angst for eksklusjon krever nye lindringer, noe som fører til at offeret gjentatte ganger blir utestengt for å gjenopprette tilhørigheten til fellesskapet (Søndergaard, 2009). Dette kan eksempelvis sees i forhold til Pedagog C beskrivelse av at barn ble med på utestenge for å være på lag med den populære jenta. Med utgangspunkt i denne teorien oppstår begynnende mobbeatferd på grunn av angst for å selv bli utestengt, og for å fjerne usikkerheten som eksisterer i gruppen.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de har en forståelse av at begynnende mobbeatferd forekommer i vennegrupper i barnehagen, hvor det utøves relasjonelle former for begynnende mobbeatferd som ekskludering. Det kan tolkes som at pedagogene forstår tilhørighet og frykt som årsaksforklaring for hvorfor begynnende

mobbeatferd oppstår. Dette kan tolkes som en forståelse av begynnende mobbeatferd som fellesorientering eller resultat av eksklusjonsangst (E. Roland 2014; Søndergaard 2009). Noen av pedagogene opplevde denne dynamikken som underlig og var usikre på hvorvidt det kunne betegnes som begynnende mobbeatferd. På en annen side kan en reflektere over om dette kan kalles vennskap dersom det forekommer begynnende mobbeatferd blant medlemmene i gruppen.

4.2.4 Hvilke typer begynnende mobbeatferd forekommer hyppigst

Pedagogene ble spurt om hvilke typer begynnende mobbeatferd som forekom hyppigst. Mange av informantene syntes det var vanskelig å si hvilke typer de opplevde skjedde mest. Det som var interessant var at flere av pedagogene opplevde forskjell mellom gutter og jenter:

"(...) Det er forskjellige typer føler jeg fra gutter til jenter, hos jentene hører jeg at det er mer sånn at de kan nok være mer sånn sårende i det de sier, jeg tror det er mer sånn verbalt og så tror jeg at mobbingen er ganske vanskelig å oppdage fordi den er ikke så synlig (...) Guttene mobber på en annen måte, det er mer sånn fysisk (...) Jeg føler jentene mobber mer på personlighet og utseende, guttene mobbe mer du får ikke være med i leken eller du får ikke komme hjem til meg eller du får ikke komme i bursdagen min" (Pedagog D).

"Si stygge ting eller si stygge ord eller si du får ikke være med å leke fordi du har ikke rosa på deg i dag eller jah, sånne enkle ting. Og hvis det da blir hver dag en ikke får være med å leke fordi hun aldri har rosa på seg sant, så blir det jo mobbing da (...) Litt sånn indirekte mobbing med å si stygge ting eller utestenging mens guttene er kanskje litt mer fysiske da. De kan slå eller slåss litt og sånt (...) Akkurat den utestengingen det kan skje mer i det skjulte da, det er mye mer vanskelig(...)" (Pedagog C).

”Jentene der er litt mer sånn utspekulerte, de kan si ting litt mer i det skjulte for å såre (...) det ser jeg mens gutter, du ser bedre guttene. Og de bruker makt på en annen måte, sånn litt mer sånn fysiske (...)” (Pedagog A).

Både pedagog D, C og A beskrev at de opplevde at gutter og jenter utøvde begynnende mobbeatferd på ulik måte. Pedagog D opplevde at jentene var mer verbale og sårende i det de sa, blant annet med å gå mer på personlighet og utseende, mens guttene var mer fysiske og utestengte verbalt. Også Pedagog C opplevde at jentene brukte indirekte mobbing ved å eksempelvis ekskludere på grunnlag av at barnet hadde feil klær, mens guttene var mer fysiske. Pedagog A opplevde i likhet med de andre pedagogene at guttene var mer fysiske mens jentene var eksempelvis mer verbale i det skjulte for å såre. Alle pedagogene opplevde at jentene opererte i det skjulte og var vanskeligere å oppdage enn guttene. I beskrivelser av jentenes atferd ble det brukt mange og varierte begreper for å beskrive deres atferd som *utestenging, verbalt, sårende, indirekte, skjult og utspekulert*, mens i beskrivelse av guttene var det begrepene *fysisk, slåss og makt* som gikk igjen hos pedagogene.

Pedagogenes beskrivelser kan sees i likhet med funn fra tidligere undersøkelser. I likhet med pedagogenes beskrivelser har det vist seg at fysisk mobbing forekommer hyppigere blant gutter (E. Roland 2014; Monks et al. 2002; Rose et al. 2014; Perren 2000), mens relasjonell mobbing som utestenging forekommer hyppigere blant jenter enn blant gutter (Bistrong et al. 2016; Rigby 1996). Noe som er interessant, er at ut i fra pedagogenes beskrivelser av hvilke typer begynnende mobbeatferd de opplevde i barnehagen, kan det tolkes som at et fåtall av pedagogene opplevde fysisk begynnende mobbeatferd. Pedagogene nevnte oftest jenter i forhold til verbal mobbing men gutter ble også nevnt her. I forhold til verbal mobbing har det i tidligere forskning vist seg å være lite skille mellom jenter og gutter – verbal mobbing forekommer hyppig blant begge kjønn (Bistrong et al. 2016; E. Roland 2014; Rigby 1996). Ut i fra beskrivelsene og begrepsbruken kan dets tolke som at pedagogene har en sammenfallende forståelse av at begynnende mobbeatferd blant jenter forekommer oftest i relasjonell og verbal form, mens blant gutter forekommer den hyppigst som mer fysisk og verbal.

4.3 Årsak til begynnende mobbeatferd i barnehagen

Forståelse av årsaker som ligger bak mobbing er styrende for våre tanker, og kan gjøre at vi kun fokuserer på visse aspekter av mobbing mens vi ser bort fra andre aspekter eller fenomener (E. Roland, 2014). Dette vil ha betydning for pedagogers praksis i forhold til avdekking, forebygging og tiltak mot mobbing. Ett av forskningsspørsmålene var: *Hvilke årsaksforklaringer bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd?* I teoridelen ble det drøftet ulike faktorer i forhold for hvorfor mobbing oppstår. Disse faktorene fremkom også i analysen og resultatene vil derfor presenteres i henhold til dette.

4.3.1 Årsak til at barn utøver begynnende mobbeatferd

Pedagogene ble spurt om hva de trodde var årsaken til at noen barn utøvde begynnende mobbeatferd.

Årsak: Makt og status

"Kanskje mobbing går ganske mye på det å hevde seg selv litt da. Jeg tror barna merker veldig godt hvem som er svakere enn seg selv (...) Det er nok fordi de vil oppnå høyere status enn det de har selv og få mer makt og bestemme over andre. Eller de vil få goder. Men han som tar leker han gjør det jo fordi han vil bestemme og ta for seg det han selv vil. Men slik som hun jenta hun gjør det sikkert for å få høyere status og være populær og ja, styre de andre og/det gjør jo at de ser opp til henne fordi de tør jo ikke si imot henne fordi da er det de som blir utestengt så da er de heller med henne (...)" (Pedagog C).

"(...) Det noen som gjør det fordi da får de en reaksjon og da får de på en måte en bekreftelse på seg selv, på hva de gjør, og noen tror jeg gjør det fordi at de synes det er litt gøy med at de merker at de har en makt og de merker at hvis jeg gjør dette her så er jeg over den personen" (Pedagog A).

Alle pedagogene brukte begrepet *makt* i beskrivelsene av årsaksforklaringer for at barn utøvede begynnende mobbeatferd. I form av makt ble det brukt begreper som *frykt*, *muskler*, *goder*, *bestemme*, *over den personen* og *styre*. Pedagog A beskrev makt som et resultat av å utøve atferden, samt bruk av makt som redskap for å skape frykt og for å heve seg over andre. Pedagog C mente barna merket hvem som var svake, samt at barna benyttet makt for å kunne bestemme over andre eller for å få goder. Flere av pedagogene brukte også begrepene *status* eller *hevde seg*, *være populær* i beskrivelsene. Pedagog C beskrev eksempelvis at begynnende mobbeatferd kunne handle om at barnet ønsket å hevde seg selv, og at barna ønsket høyere status slik de kunne bestemme over andre. Pedagog C ga eksempel hvor det kan tolkes som at ønske om høyere status var årsaken til at barnet utøvde begynnende mobbeatferd. Pedagog C reflekterte også rundt hvordan barnets status kunne påvirke de andre barna og få dem til å delta på utestengning da de andre barna så opp til henne og ikke turte gå imot, i redsel for å selv bli utestengt.

Mobbing kan som nevnt sees på som aggressiv maktdominans fra en sterkere part mot en svakere part, hvor målet til den utøvende sterkere parten er å oppnå et mål eller stimulans (P. Roland, 2011). Ved å utøve negative handlinger mot en svakere part skapes makt over offeret. Dette er ifølge E. Roland (2014) en sterk drivkraft bak mobbing. Dette kan eksempelvis sees i likhet med Pedagog A og C beskrivelse av at barna merket hvem som var sterke og svake. I forhold til barn i barnehage trenger barnet ikke være bevisste på at offeret nødvendigvis er svakere, men at ubalansen i styrkeforholdet bidrar til at de aggressive handlingene lykkes, og barnet lærer at atferden og maktutøvelsen lønner seg (Alsaker, 1997). Pedagogene nevnte ofte makt i forbindelse med status. Ut i fra dette kan det se ut til at barn som utøver begynnende mobbeatferd ofte har høy sosial status i gruppen, og denne statusen bidra til å opprettholde atferden og samtidig som den gir utøveren mer makt, noe som fører til at handlingene lykkes (Boulton 1999; Perren 2000; E. Roland 2014; Pettersen 1997). Mobbing kan her eksempelvis forstås som å utøve negativ atferd for å oppnå sosiale gevinster som status og dermed makt over de andre (E. Roland, 2014).

Ut i fra pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det tolkes som at de har en sammenfallende forståelse av makt og status som sentrale årsaksforklaringer til hvorfor barn utøver begynnende mobbeatferd. Det kan tolkes som at pedagogene har en forståelse av at det utøves begynnende mobbeatferd for å hevde seg selv, få goder som eksempelvis leker og bestemme over andre og status. Det kan også tolkes som at en av pedagogene har en forståelse av at status kan fungere som en beskyttelsesfaktor for utøveren da høy status gjør at andre ikke tørr gå imot og bidrar til at atferden opprettholdes.

Årsak: Sosial kompetanse og dårlig selvtillit

"(...) Jeg tror det har noe med å gjør at de er litt usikre (...) Og de har ofte litt dårlig sosial kompetanse (...) Noen merker selv at de blir såret og da gjør de det tilbake, hvis du sårer meg på den måten så gjør jeg det/og noen blir jo veldig såret mens andre bare bryr seg ikke (...) Og de er ikke så kompetente at de vet ikke alltid helt hvordan de skal gjøre det å da bruker de både frykten og på en måte musklene sine for å utøve det (...)" (Pedagog A).

"(...) Det tror jeg går på selvtillit ofte. Det tror jeg selv om han som er inne hos oss, som har veldig mye makt, så tror jeg fortsatt det går på usikkerhet og på selvtillit (...)" (Pedagog B).

Flere av pedagogene brukte begrepene *dårlig sosial kompetanse, dårlig selvtillit og usikkerhet* i forbindelse med årsaksforklaringer til at barn utøvde begynnende mobbeatferd. Pedagog A sa eksempelvis at barn som utøvde begynnende mobbeatferd ofte hadde litt dårlig sosial kompetanse, og at disse barna ikke var kompetente nok til å vite hvordan de skulle gå frem. Pedagog A nevnte også sårbarhet som en faktor, og beskrev blant annet at barn som selv ble såret og som såret andre for å ta igjen. Pedagog B opplevde at barnet som hadde mye makt var usikker på seg selv og reflekterte rundt barnets selvtillit.

I heftet "Mobbing i barnehagen" (Barne- og familiedepartementet, 2004), NOU 2015:2 "Å høre til" (NOU 2015:2, 2015) samt Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) legges det vekt på sosial kompetanse som tiltak for å stoppe samt forebygge mobbing. Dette kan sees i likhet med pedagogenes beskrivelser av barn som utøver begynnende mobbeatferd som mindre sosialt kompetente. Samtidig har forskning vist at mange barn som mobber er intellektuelt sterke og kan være godt rystet i forhold til sosial kompetanse (Rodkin et al. 2006; Vlachou et al. 2011; Witvliet et al. 2010). Proaktiv aggresjon er som nevnt den typen aggresjon i sterkeste grad predikerer mobbing, og atferden er relativt planlagt, noe som krever bevissthet og god sosial kompetanse fra utøvers side (E. Roland & Idsøe 2001; Card & Little 2007). Mange av barna som utøver proaktiv aggresjon og mobber scorer ofte høyt på lederferdigheter, har stort sosialt nettverk og gode selvorienteringsferdigheter. Samtidig kan det nevnes at de også ofte scorer lavere på prososial atferd og empati (Perren & Alsaker 2006; Perren et al. 2012; Renouf et al. 2010).

Flere av pedagogene beskriver noe som kan tolkes som at barn som utøver begynnende mobbeatferd er usikre på seg selv og har dårlig selvtillit. I forhold til skolebarn er det derimot funnet at barn som mobber scorer gjennomsnittlig på frykt samt selvbilde (E. Roland 2014; Olweus 2000; Olweus 1974). I forhold til skolebarn kan det derfor tyde på at de ikke er så usikre under overflaten som mange kanskje tror. Ut i fra beskrivelsene og begrepsbruken kan det derimot se ut til at flere av pedagogene har en forståelse av at dårlig sosial kompetanse, usikkerhet og dårlig selvtillit er en årsaksforklaring for at noen barn utøver begynnende mobbeatferd.

Årsak: En intensjon om å oppnå noe

"De kjenner kanskje en litt sånn glede inni seg å at de oppnår mer status og at de bestemmer over andre og sånt (...) Jeg tror nok ikke de blir akkurat lei seg for de andre sin skyld for jeg tenker at i forhold til sin egen situasjon så tror jeg ikke de tenker sånn. Hvert

fall hun jenta da hun gjør det nok for sin egen del så kjenner en sånn viss glede kanskje av å gjør det da. At hun får høyere status og at hun får vennene sine med seg” (Pedagog C).

”Det virker jo som hun liker dette her, altså at hun synes det er gøy å få all oppmerksomheten som hun får, jeg vet ikke/jeg tror ikke hun er et vondt barn/ingen barn er vonde altså (...) Jeg tror de er for små til sånne ting (...)” (Pedagog B).

Pedagogene beskrev at de trodde at barna følte *glede, liker dette* og *synes det er gøy* å utøve atferden. Ut i fra Pedagog C beskrivelser kan det tolkes som at barna opplever glede av å oppnå mer status og makt ved utøving av begynnende mobbeatferd. Pedagog C var her opptatt av at barnet tenkte på utfallet i forhold til sin egen del. I likhet med Pedagog C reflekterte Pedagog B om at barnet som utøvde atferden syntes det er *gøy* med oppmerksomheten hun fikk. Pedagog B var opptatt av at dette ikke betydde at barnet er ondt og at det var for ungt til å tenke slik.

Hvorvidt barn i barnehage kan utøve uønsket atferd intensjonelt er som nevnt omdiskutert tema, og det råder skepsis til at små barn kan slå, erte plage og skade andre barn intensjonelt og systematisk (Lund & Helgeland 2016; P. Roland 2014). Samtidig kan pedagogenes svar sees i likhet med E. Roland (2014) som beskriver at målet med aggresjonsutøvelsen ved proaktivt aggresjon og mobbing nettopp det å oppnå en stimulans i form av eksempelvis makt og status. E. Roland (2014) påpeker også at følelsen av å lykkes kan gi en ekstra belønning for utøveren, eksempelvis glede og oppmerksomhet. Ut i fra beskrivelser og begrepsbruken kan det tolkes som at pedagogene har en forståelse av at en årsaksforklaring er at barna får glede og oppmerksomhet gjennom å oppnå noe ved å utøve begynnende mobbeatferd.

4.3.2 Årsak til at barn blir utsatt for begynnende mobbeatferd

Pedagogene ble spurt om hva de trodde var årsaken til at noen barn blir utsatt for slike negative handlinger.

Årsak: Sårbarhet

"De er gjerne et lett offer, at de ikke tørr å stå imot når de får/altså de får noen til å gråte så gjerne det gjør det litt ekstra spennende å fortsette med det, de som erter eller plager eller mobber. Men kanskje det er noen som ikke har så mye selvtillit og ikke så mye selvhverdelse. Det er det gjerne som er litt mer forsiktige (...)." (Pedagog E)

"Det er de som er ganske sjenerte (...) det er de som godtar alt. Som synes alt er greit. Han kan for eksempel lure de med leker også sånn truing da for å oppnå det han vil ha. Å de barna bare gir etter til han. Det er ingen som protesterer, og de barna som protesterer de går han ikke til, de vet han om, så han tar de som synes alt er greit (...) Men de trenger ikke være sånn sjenerte sånn generelt inne på avdelingen men de tar ikke en kamp, de tar ikke en diskusjon med ham (...)" (Pedagog D).

De fleste av pedagogene brukte begreper som *sjenert, forsiktig, lette offer, lite selvtillit, lite selvhverdelse* for å beskrive barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd.

Pedagog E og D beskrev eksempelvis faktorer som å ikke tørre å stå imot, godta atferden de blir utsatt for eller være sjenert/forsiktig som årsak til at noen barn ble utsatt for begynnende mobbeatferd. Andre faktorer som ble nevnt var dårlig selvtillit, og blant annet Pedagog E reflekterte rundt selvtillit og selvhverdelse som årsak til at noen barn ble utsatt. Disse beskrivelsene kan sees i sammenheng med funn fra tidligere undersøkelser som tyder på at barn som blir utsatt for mobbing ofte har dårligere selvbilde, lavere selvtillit, vansker med å sette grenser, engstelige og forsiktige (Vlachou et al. 2011; Pepler & Cummings 2016; Perren & Alsaker 2006; Salmivalli 2009; Perren 2000; Alsaker 1997).

I likhet med tidligere forskning kan det ut i fra pedagogenes beskrivelser tolkes som at de fleste har en forståelse av at ulike former for sårbarhet er årsaksforklaring for at noen barn blir utsatt for begynnende mobbeatferd.

Årsak: Språk

" (...) I fjor så hadde vi en sånn sterk guttegruppe, og da var det spesielt ett barn som hadde litt språkutfordringer, og det la de jo andre merke til da (...) Jeg tror ikke de tenkte sånn på selv at de var stygge med han men de syntes det var morsomt å på en måte erte han for å sin egen del og at han ble irriterte (...)" (Pedagog C)

" (...) Også litt det som jeg har snakket om tidligere språk og misforståelser (...)" (Pedagog E)

Noen av pedagogene brukte begrepet *dårlig* språk i forhold til barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd. Pedagog E nevnte dårlig språk, og Pedagog C beskrev ett barn som ble utsatt for begynnende mobbeatferd på grunn av språkutfordringer. Dette kan sees i sammenheng med tidligere forskning hvor det har kommet frem at dårlig utviklet språk er en risikofaktor for å bli utsatt for mobbing (Helgeland & Lund 2017; Bistrong et al. 2016; Lund 2015). Pedagog C opplevde at de andre barna la merke til språkutfordringen og syntes det var morsomt å erte barnet da de fikk en reaksjon. Pedagog C trodde at barna ikke tenkte over at de var slemme, men at atferden fortsatte på grunn av responsen de fikk. En vet at barn som reagerer eller som oppfattes som sårbare har større risiko for å bli utsatt for mobbing (Bistrong et al., 2016). Dette kan henge sammen med at barn etter hvert lærer hvilke barn som er lette og hensiktsmessige offer (Bistrong et al., 2016). Dette kan sees i sammenheng med Pedagog C sin beskrivelse.

Ut i fra noen av pedagogenes beskrivelser og begrepsbruk kan det tolkes som at dårlig utviklet språk forstås som en årsaksforklaring i forhold til å bli utsatt for begynnende mobbeatferd. Det kan også tolkes som at en pedagogene har en forståelse av at barnets reaksjonsmønster kan være en årsak til at barnet blir utsatt for begynnende mobbeatferd.

Årsak: Å skille seg ut

"Hvis det er litt sånn ulikheter i gruppen og sånt så merker jo barna det veldig fort. Eller hvis de har litt sånn sære interesser eller, de aldri vil leke med de lekene som på en måte flertallet leker med å sånt (...) barna merker jo veldig fort at noe er annerledes med de. Og da kan de være at de kanskje ler av de eller holde de utenfor eller trykker de lengre ned på en måte på grunn av det (...)" (Pedagog C)

"Se annerledes ut og ikke ha de samme likhetene" (Pedagog E)

Pedagogene brukte flere begreper knyttet til å skille seg ut, som *ulikheter, sære interesser, se annerledes ut, ikke ha samme likheter* i sine årsaksforklaringer. Pedagog E sa blant annet at det å se annerledes ut og å ikke ha de samme likhetene kunne være en årsak til at barn ble utsatt. Pedagog C mente at barna raskt oppdaget ulikheter, og trakk frem eksempler som sære interesse eller andre lekepreferanser enn flertallet i barnegruppen som årsaksforklaring. I forhold til barn som blir utsatt for mobbing er det en vanlig oppfattelse at de skiller seg ut eller har ytre avvik (Pettersen, 1997). Olweus (1974) fant derimot ingen markant sammenheng mellom ytre karakterstikka som klær, utseende, dialekt og lignende og mobbing. Olweus (1974) forklarte dette med at mobbere leter etter årsaker for å mobbe, og alle har en eller annen form for avvik.

Ut i fra Pedagog C beskrivelse kan en samtidig stille spørsmål til om andre lekepreferanser kan være en årsaksforklaring på at noen barn står i risiko for å bli utsatt for begynnende mobbeatferd. En kan også stille reflektere rundt barnets lekekompetanse og evne til å forstå lekekoder. Barn som har vansker med å forstå lekekoder er i risikozonen for å bli ekskludert fra lek med jevnaldrende (Helgeland & Lund, 2017). Det er det også funn som tyder på at barn som ofte trekker seg unna lek med andre barn ofte er i risiko for å bli utsatt for mobbing (Schwartz 1995; Perren 2000; D. G. Perry et al. 1988; Helgeland & Lund 2017). Samtidig kan barnets unnvikende atferd i forhold til lek med jevnaldrende være et resultat av at det blir utsatt for mobbing (Perren, 2000). Unnvikende atferd i forhold til lek med andre barn kan med andre ord

være en årsak til at barn blir utsatt for begynnende mobbeatferd samt en effekt av å bli utsatt for begynnende mobbeatferd.

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan en se likheter med tidligere forskning i forhold til unnvikende atferd og det å bli utsatt for begynnende mobbeatferd. Ut i fra beskrivelsene og begrepsbruken kan det tolkes som at det å skille seg ut på en eller annen måte, eksempelvis i forhold til lekepreferanser forstås som en årsaksforklaring av noen av pedagogene. Å skille seg ut kan en stille spørsmål om er en årsaksfaktor da det ikke støttes opp av forskning i forhold til ytre avvik. Samtidig kan en også reflektere rundt hvorvidt andre lekepreferanser er en risikofaktor, eller om det er et resultat av å bli utsatt for begynnende mobbeatferd.

Årsak: Reaktiv aggresjon

”De vet ikke helt hvordan de skal være, de kan være litt dårlige sosialt (...) Noen av de er jo veldig såre selv, de er kjempe tøffe mot andre men med en gang noen gjør pittelitt mot de, så kan det være sånn de har ødelagt ørten tegninger men hvis noen bare kommer borti eller bare går forbi og så vidt borti uheldig så raser hele verden sammen.” (Pedagog A).

Pedagog A brukte begreper som *såre, tøffe, usikre, dårlige sosialt*, noe som kan tolkes som en forståelse av at utsatte barn fremstår som tøffe, men oppfattes også som sårbare og at de har dårlig sosial kompetanse. Barn som blir mobbet er ofte mer sårbare enn andre (Midtsand et al., 2004). Som nevnt kan barn som blir utsatt for begynnende mobbeatferd i barnehage ofte ha forsinket utvikling kognitivt, samt dårligere selvbilde og lavere selvtillit (Helgeland & Lund 2017; Bistrong et al. 2016; Vlachou et al. 2011). Disse faktorene kan bidra til at de blir et lett offer da det gir større og lettere suksessfaktor for utøveren (Salmivalli 2009; Vlachou et al. 2011). Samtidig kan dårlig selvbilde, dårlig sosial kompetanse og andre sårbarheter være både en risikofaktor og en ettervirkning av mobbing (E. Roland, 2014).

Pedagog A beskrev at barna viste stor sårbarhet og reaksjon dersom de selv ble utsatt for noe de oppfattet som negativ atferd fra andre. Denne reaksjonen og atferden kan tolkes som reaktiv aggresjon, da det kan virke som at barnet opplever eksempelvis uhell fra andre som målblokkering eller provokasjon som fører til sinne (Vitaro & Brendgen 2005; P. Roland 2014). Reaktiv aggresjon skiller seg som nevnt fra proaktiv aggresjon og mobbing ved at den er såkalt varmlodig og temperamentstyrt, i motsetning til at en ønsker å oppnå et mål (P. Roland, 2014). De har ofte et stort temperament, er fysiske og er lette å irritere, og står i fare for å få negative reaksjoner fra omgivelsene og bli utsatt for mobbing (P. Roland 2014; Vlachou et al. 2011; Bistrong et al. 2016). Barn med reaktivt aggresjonsmønster står også i fare for å bli karakterisert som mobbere selv, samtidig som de også er offer (P. Roland 2014; Vlachou et al. 2011). Samtidig må det også tas i betraktning at barn i barnehage som nevnt befinner seg i en utviklingsfase, hvor aggressiv atferd er en normalt del av utviklingen (Drugli 2008; Tremblay 2010).

Ut i fra beskrivelsene og begrepsbruken kan en stille spørsmål til om pedagogen har en forståelse av at utøvelse av reaktiv aggresjon kan være en årsaksforklaring for å bli utsatt for begynnende mobbeatferd.

4.3.3 Miljø

Noe som er interessant i forhold til pedagogenes årsaksforklaringer er at det kan tolkes som at de i hovedsak tillegger barnet årsaken til at de utøver eller blir utsatt for begynnende mobbeatferd. Det åpne spørsmålet om hva de tror er årsaken til at barn utøver eller blir utsatt for begynnende mobbeatferd har individrettete svar, og den sosiale prosessen som er på avveie nevnes ikke. Som nevnt er mobbing et komplekst fenomen som påvirkes av den sosiale konteksten, og det finnes flere bakgrunnsfaktorer og variabler som forklarer hvorfor mobbing oppstår (Perren 2000; Olweus 2000) . Forskjeller mellom barn som mobber eller som blir mobbet er en variabel, men samtidig spiller også egenskaper i miljøet eller systemet de er en del av en viktig rolle (Olweus,

2000). Mobbing går forbi den dyadiske utfordringen mellom utøver og offer, og derfor er det viktige å ha kunnskap og kompetanse om alle mekanismer som ligger bak atferden for å få en mer fullstendig forståelse av hvorfor mobbing oppstår (Olweus 2000; Saracho 2016b). Lund (2015) beskriver i forskningsrapporten "Hele barnet, hele løpet" at mobbing av barn i barnehagen er "handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet" (Lund, 2015, s. 45). Med dette settes det fokus på viktigheten av å utvide forståelsen av de utfordrende sosiale prosessene som eksisterer i barnegrupper i barnehagen, både mellom barn og barn og voksne hvor mobbing foregår. Ut i fra dette kan en stille spørsmål til om pedagogene har manglende forståelse for deres egen rolle og dens betydning for det sosiale miljøet i barnegruppen

4.4 Aktualitet i utdanning og barnehagen

Ett av forskningsspørsmålene var: *I hvilke grad opplever pedagogene at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen?* Dette forskningsspørsmålet vil bli belyst ut i fra individuelt nivå i forhold til utdanning, samt kollektivt i forhold til felles oppfatning i barnehagen.

4.4.1 Utdanning

Pedagogene ble spurt om hvordan de syntes utdanningen deres hadde bidratt til kompetanse i forhold til begynnende mobbeatferd:

"Nei (...) På studiet mitt så var det jo mye om inkludering da, det er jo bra da men akkurat det med mobbing... og ordet mobbing brukte vi jo ikke" (Pedagog E).

"Vi hadde jo ingenting på utdannelsen om mobbing og det var egentlig ikke mye snakk om mobbing i det heletatt på utdannelsen. Men vi lærte jo mye om sosial kompetanse og jah, lek og sånt (...) men akkurat mobbeatferd var det ikke så mye snakk om" (Pedagog C).

Pedagogene opplevde at utdannelsen deres i liten eller ingen grad hadde bidratt til kunnskap om begynnende mobbeatferd. Pedagog C sa blant annet at de ikke hadde om mobbing i det hele tatt, men fortalte at de hadde mye om sosial kompetanse og lek. Pedagog E nevnte at de hadde mye om inkludering, men at ordet mobbing ikke ble brukt i utdannelsen.

Pedagogene ble også spurt om de syntes det var behov for mer kunnskap og kompetanse i barnehagen i forhold til mobbing:

"Ja (...) men vi prater faktisk mye om det avdelingsmøter/eller har pratet om det på avdelingsmøter (...) men vi trenger nok mer kunnskap om det for å hvite hva vi skal brukte tid på da" (Pedagog D).

"Ja det hadde vært veldig greit å få vite mer om det og hva du skal se etter og hvordan du skal håndtere det" (Pedagog A).

Alle pedagogene ønsket mer kunnskap og kompetanse om begynnende mobbeatferd i barnehagen, samtidig som samtlige poengterte at de jobbet med å forsøke å avdekke og forebygge mot mobbing. Både pedagog D og A ønsket mer kunnskap og kompetanse om begynnende mobbeatferd, med tanke på hva de skulle bruke tid på, hva de skulle se etter og hvordan det skulle håndteres.

Noen av pedagogene nevnte at det ble fokusert på inkludering og sosial kompetanse i utdannelsen. Dette kan sees i sammenheng Rammepleanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), heftet "Mobbing i barnehagen" (Barne- og familiedepartementet, 2004) og NOU "å høre til" (NOU 2015:2, 2015) hvor det legges vekt på utvikling av sosial kompetanse som tiltak for å forebygge mot mobbing, samt forebygging av diskriminering og fremme inkludering. Pedagogene i denne undersøkelsen var ferdigutdannet for 6-16 år siden. Barne- og familiedepartementet sluttet seg til Manifest mot mobbing i 2003, og mobbing ble også da et tema i barnehagen. En kan stille spørsmål til det manglende fokus på

temaet i utdannelsen, da mobbing var ett tema i barnehagen før samtlige var ferdigutdannet. Ansatte i barnehage har et stort ansvar for å avdekke, forebygge og stoppe mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever samtidig at alle som jobber barnehage har kunnskap og kompetanse nok til å kunne avdekke mobbing, jobbe forebyggende og stoppe begynnende mobbeatferd (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016). Dette forutsetter også at pedagogene har nok kunnskap om hvilke mekanismer som ligger bak barnets atferd, og finne ut hva som trigger og kan resultere i at begynnende mobbeatferd i barnehagen oppstår (Helgeland & Lund, 2017).

Ut i fra pedagogenes svar kan en tolke det som at utdannelsen i liten eller ingen grad har bidratt til kunnskap om mobbing, og at pedagogene synes det er behov for mer kunnskap og kompetanse på området, eksempelvis i forhold til håndtering.

4.4.2 Barnehagen

Pedagogene ble spurt om de diskuterte begynnende mobbeatferd i plenum i barnehagen:

”Vi har snakket om det/ikke mobbing men uønsket atferd og destruktive handlinger, det har vi hatt en del oppe nå i ledergruppen. (...) Så det er noe vi prater om men ikke på grunn av mobbing eller erting det er mer på grunn av utrolig dårlig lek, destruktiv lek, de ødelegger ting bare for å ødelegge ting og slik som det (...)” (Pedagog A).

” Vi har ikke snakket om det i plenum tror jeg men vi har tatt det opp på et pedledermøte en gang. Var litt sånn/dette med om det er mobbing i barnehagen eller ikke. Det var litt snakk om det, snakket litt om hva vi syntes og jah, slik. Men vi har ikke hatt det i plenum med alle, det har vi ikke” (Pedagog C).

”Nei men vi snakker faktisk mye om det på avdelingsmøter, der vi tar opp enkelte barn og posisjonene til barna inne på avdelingen (...)” (Pedagog D).

Ifølge Pedagog A pratet de ikke om mobbing i barnehagen men de hadde fokus på destruktive handlinger og uønsket atferd i ledergruppen. Pedagog A påpekte at fokuset deres ikke var mobbing men destruktiv lek. Pedagog C sa at de ikke pratet særlig om det i plenum men at de på pedagogiskledermøter hadde tatt opp hvorvidt det finnes i mobbing i barnehagen eller ikke. Pedagog D fortalte også at de ikke diskuterte mobbing i plenum i barnehagen, men at de pratet mye om mobbing på avdelingsmøter i forhold til enkeltbarns posisjoner i barnegruppen.

Flere av pedagogene svarte at de diskuterte begynnende mobbeatferd på ledermøter eller avdelingsmøter, mens ingen av pedagogene fortalte at de pratet om det i plenum. Det kan stilles spørsmål til hvorvidt barnehager klarer å skape en felles forståelse og heve kunnskaps- og kompetansenivået til alle ansatte i barnehagen dersom mobbing diskuteres kun på møter med pedagoger eller enkelte avdelingsmøter. Det kan det nevnes at to av pedagogene jobbet i samme barnehage, men svarte relativt ulikt på flere av spørsmålene, eksempelvis hvor ofte de opplevde begynnende mobbeatferd og hva de la i begrepet. Ved å reflektere og diskutere fenomenet i plenum kan en belyse flere sider av saken (Lund, 2014). Dersom dette ikke gjøres er det fare for privat praksis hvor personlige fortolkninger preger praksis for hva som betegnes for mobbing og hvordan det forebygges og stoppes (Lund, 2014). Ut i fra svarene i denne studien kan det virke som at temaet mobbing i liten grad diskuteres i plenum, og at barnehagen dermed i liten grad bidrar til kunnskap om begynnende mobbeatferd. Det kan med dette argumenteres for at det er et stort behov for å få temaet mobbing på agendaen, og som i større grad bør drøftes blant alle ansatte i barnehagen.

Aggresjon, annen negativ atferd og begynnende mobbeatferd

Pedagogene ble videre stilt spørsmål om de skilte mellom annen negativ atferd, aggresjon og begynnende mobbeatferd i barnehagen:

"Ja men det er gjerne litt vanskelig skille og å se. Det har ofte vært diskusjon om det er utestenging eller om det er mobbing da (...) Nei det med mobbing er liksom litt nytt. Så tidligere har vi jo alltid sakt utestenging, så nå i det siste har vi brukt mobbing da" (Pedagog E).

"Ja eller, det er jo ikke alltid, selv om et barn er aggressivt så er det ikke alltid han lar det gå utover andre barn. Så det er jo med en gang aggresjonen går utover andre barn at det blir mobbing da, og hvis det blir på en måte/eller gjentatt mot de samme barna. Men så er det jo selvfølgelig at de som mobber har eller kan ha en aggresjon i seg da, så det kan jo gå litt opp i opp, men det er jo ikke alltid at barn med aggresjon mobber. Så det er kanskje det som blir skille da, jeg vet ikke" (Pedagog C).

"Jeg tror ikke vi tenker på det som mobbing (...) Jeg tror vi tenker på det som aggresjon (...) Men sånn generelt over huset og andre barnehager så tror jeg det går mye på aggresjon og at det ikke er snakk om mobbing før det går ganske langt. Kanskje for langt" (Pedagog D).

Svarene fra pedagogene var varierte. Pedagog C påpekte at selv om et barn var aggressivt så var det ikke alltid mobbing, men at barn som mobber hadde eller kunne ha aggresjon i seg. Pedagog C beskrev at aggresjonen måtte gå utover andre barn over tid for at det skulle være mobbing. Pedagog D påpekte at de ikke tenkte på det som mobbing men aggresjon, og trodde også at det var flere som tenker på barnas handlinger som aggresjon og ikke mobbing før det var gått for langt. Pedagog E fortalte at de hadde diskutert skillet mellom utestenging og mobbing, og sa at skillet kunne være vanskelig å se. Pedagogen fortalte også at de hadde benyttet seg av begrepet utestenging, og at mobbing først hadde kommet på banen nå i senere tid.

Noen av pedagogene mente at de skilte mellom aggresjon og mobbing, men påpekte samtidig at de opplevde skillet utfordrende. Å ha kunnskap om forskjellen mellom aggresjon og mobbing er viktig for å kunne avdekke, forebygge og stoppe mobbing (P. Roland, 2011). Kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon i barnehagen er viktig da disse aggresjonstypene krever ulik håndtering samt har ulike årsaker til at det oppstår (P. Roland, 2011). Å kunne skille aggresjon fra mobbing kan være utfordrende, spesielt

blant barn i barnehagealder hvor fysisk utagering og aggresjon er en normal del av barnets utvikling (Drugli 2008; Tremblay 2010). Som Pedagog C påpekte på kan skillet mellom aggresjon og mobbing være utfordrende, da all mobbing har aggresjon i seg, men ikke all aggresjon er mobbing (Midtsand et al., 2004). Reaktiv aggresjon kan refereres til som sinnedrevet, mens proaktiv aggresjon dreier seg om aggresjon som med overlegg er rettet for å oppnå et mål eller utbytte og har stekt sammenheng med mobbing (Dodge 1991; P. Roland 2014; E. Roland & Idsøe 2001). Det er derfor viktig at ansatte i barnehage får nok kunnskap og hvilke mekanismer som driver mobbing og hva som ligge bak andre negative handlinger og aggresjon (E. Roland, 2014). Dersom barnet viser vedvarende aggresjon er det viktig at de ansatte i barnehagen har kunnskap og kompetanse om aggresjon for å kunne identifisere og legge til rette for at barnet får en positiv utvikling (Tremblay, 2010). Jo raskere barn som utøver aggressiv atferd og/eller bruker aggresjon for å få kontroll over, engste og skade andre barn blir identifisert og får hjelp, jo mer sannsynlig er det at man klarer å stoppe denne negative utviklingen (Pepler & Cummings, 2016).

For å kunne skille mellom aggresjon og mobbing bør de ansatte ha kunnskap til å identifisere hvilke intensjoner og motivasjon som ligger bak barnets handlinger, dynamikken mellom utøver og den som blir utsatt (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016). Det kreves kunnskap om hvilke mekanismer som ligger bak atferden, triggerer i miljøet som kan resultere i mobbing (Helgeland & Lund, 2017). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen er tidkrevende og ikke minst komplekst arbeid. Kunnskap og forståelse blant alle ansatte om temaet mobbing er en helt avgjørende faktor for å kunne oppnå en forebyggende effekt, da det er dette som skaper grunnlaget for å skape gode tiltak (P. Roland, 2014). Ved å utvikle et felles begrepsapparat vil personalet lettere kunne identifisere atferd, bli sikrere i håndtering og tiltak. Dette krever samtidig at barnehagene jobber konsist: tiltakene må henge sammen og personale må opptre etter de samme prinsippene over tid (P. Roland, 2014). Mobbing og aggresjon kan reduseres raskt og mye dersom pedagogene og øvrig personal har kunnskap og kompetanse på området, noe som krever felles kompetansebygging og felles refleksjonsarbeid over tid (E. Roland 2014; P. Roland 2014).

Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at skillet mellom aggresjon, annen negativ atferd og mobbing oppleves som utfordrende for samtlige av pedagogene. Det kan også tolkes som at bruken av begrepet mobbing er relativt nytt for noen i barnehagesammenheng, og at det er eller har vært mer fokus på annen negativ atferd og aggresjon. Ut i fra dette kan det tolkes som at pedagogene opplever å ha delvis kunnskap om begynnende mobbeatferd kontra annen negativ atferd og aggresjon, men at skillet oppleves som utfordrende. Ut i fra dette kan en argumentere for et større fokus og behov for mer kunnskap og kompetanse om begynnende mobbeatferd i barnehagen.

5. Avslutning

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvilke forståelser pedagoger har av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Det ble tatt sikte på å få frem hva pedagogene la i begrepet begynnende mobbeatferd samt hvilke begreper pedagogene brukte om fenomenet. Det ble også tatt sikte på å få frem hvilke typer begynnende mobbeatferd pedagogene opplevde forekom i barnehagen samt hvilke årsaksforklaringer pedagogene beskrev i forhold til å bli utsatt for og utøve begynnende mobbeatferd. Videre ble det fokusert på å få frem hvorvidt pedagogene opplevde de hadde kunnskap om begynnende mobbeatferd i forbindelse med deres utdanning samt kollektivt i barnehagen. Dette ble undersøkt med følgende problemstilling:

Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?

Konklusjonsdelen bygges opp ved å oppsummere funnene for hvert forskningsspørsmål. I tillegg vil det bli gitt anbefalinger til videre forskning.

1. Hvilke begreper bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?

Pedagogenes begrepsbruk kan tyde på at de hadde ulike forståelse av begynnende mobbeatferd som begrep. Flere av pedagogene brukte begreper knyttet til systematikk i handlingene når de beskrev hva de la i begrepet begynnende mobbeatferd og skillet mellom begynnende mobbeatferd og konflikt. Andre pedagoger la vekt på begreper som kan tolkes som intensjon om å skade. Ifølge Olweus (1992) inneholder mobbing dimensjonene systematikk, intensjon om å skade og ujevnt maktforhold. Begrepsbruken rundt systematikk og intensjon kan tolkes som at pedagogene hadde en forståelse av at begynnende mobbeatferd var det samme som mobbing, og ikke en forløper til mobbing. Samtidig nevnte ingen av pedagogene begreper knyttet til makt. Ifølge Olweus (1992) kan handlingene ikke defineres som mobbing dersom partene er jevnbyrdige. Det ble poengtert at manglende forståelse av maktdimensjonen i mobbebegrepet kunne være problematisk i forhold til å skille konflikter fra mobbing. Det kan derimot tolkes som at

forståelsen økte i løpet av intervjuet, da begrepsbruken kan tyde på at barn som utøvde begynnende mobbeatferd hadde mye makt, høy status og fungerte som ledere, noe som samsvarer med teorien og tidligere forskning (Olweus 1992; E. Roland 2014; Perren 2000; Hawley 2007; Perren & Alsaker 2006; Vlachou et al. 2011). Svarene om makt og status var varierende i forhold til barn som ble utsatt. Det kan likevel tolkes som at pedagogene hadde en forståelse av at disse barna hadde mindre makt og lavere status enn barn som utøvde begynnende mobbeatferd. Begrepsbruken til noen av pedagogene kan også tyde på at de hadde en forståelse av at det eksisterte hierarkier i barnegruppene, noe som kan sees i sammenheng med teorier som understreker at dette kan gi grobunn for mobbing (Williams et al. 2016; Perren 2000).

Pedagogene svarte at de opplevde begynnende mobbeatferd alt fra daglig til månedlig. Ut i fra begrepsbruken ble det stilt spørsmål til om den observerte atferden var begynnende mobbeatferd, samt om pedagogene kunne identifisere begynnende mobbeatferd. I likhet med tidligere forskning kan det ut i fra begrepsbruken tolkes som at rollen som utøver forstås som stabil mens hvem som ble utsatt varierte (Vlachou et al. 2011; D. G. Perry et al. 1990; Bistrong et al. 2016). Begrepsbruken rundt motiv kan tolkes som at de hadde en forståelse av at atferden og handlingene ikke var så systematiske i forhold til hvem som ble utsatt, noe som kan sees i likhet med tidligere forskning (Monks 2003; Alsaker 1997; Bistrong et al. 2016). Denne forståelsen kan være utfordrende i forhold til avdekking i praksis, da pedagogene vektla systematikk i forhold til utøver og utsatt, samt intensjon i handlingene i begrepet begynnende mobbeatferd. Samtidig ble det stilt spørsmål til om begynnende mobbeatferd kunne omhandle om bare noen av dimensjonene, og ikke nødvendigvis alle tre dimensjonene fra mobbebegrepet (Lund 2015; Olweus 1992).

Ut i fra pedagogenes begrepsbruk kan det tolkes som en sammenfallende forståelse av at det forekom fysisk, relasjonell og verbal begynnende mobbeatferd i barnehagen, noe som kan sees i likhet med tidligere forskning (Vlachou et al 2011; Helgeland & Lund 2017; Midtsand et al 2004; Alsaker 1997). Samtidig nevnte kun to av pedagogene fysisk begynnende mobbeatferd, og det ble stilt spørsmål til om denne typen atferd forstås

som begynnende mobbeatferd, eller om den forekom sjeldnere. Begrepsbruken kan tyde på en forståelse av at jenter hyppigst utøvede verbal og relasjonell begynnende mobbeatferd. Guttene utøvede fysisk og verbal oftest. Disse funnene kan sees i likhet med tidligere forskning (Monks et al. 2002; Rose et al. 2014; Bistrong et al. 2016; Rigby 1996). I likhet med teori av E. Roland (2014) og Sønndergaard (2009) kan det kan tolkes som at noen av pedagogene hadde en forståelse av at begynnende mobbeatferd utøvdes blant venner hvor frykt og tilhørighet var sentrale mekanismer.

Spørsmålene knyttet til årsaksforklaringer kan tyde på at pedagogene en hadde relativt sammenfallende forståelse. I forhold til å utøve begynnende mobbeatferd var makt og status sentrale begreper, som kan sees i sammenheng med teori og forskning (E. Roland 2014; Alsaker 1997; Boulton 1999; Perren 2000). Det ble også brukt begreper knyttet til dårlig selvtillit og dårlig sosial kompetanse, hvilket står i kontrast til tidligere forskning (Rodkin et al. 2006; Vlachou et al 2011; Witvliet et al. 2010) men som vektlegges i Rammeplanen (2011), i heftet "Mobbing i barnehagen" (Barne- og familiedepartementet, 2004) og i NOU "Å høre til" (NOU 2015:2, 2015). Begreper knyttet til sårbarhet ble vektlagt blant alle pedagogene som risikofaktor for å bli utsatt, samt dårlig språk, andre lekepreferanser og reaktiv aggresjon- Dette kan også knyttes opp mot tidligere forskning og teori (Vlachou et al. 2011; Pepler & Cummings 2016; Perren & Alsaker 2006; Salmivalli 2009; Perren 2000; Helgeland & Lund 2017; Bistrong et al. 2016; Perren 2000; Lund 2015). Hvorvidt det å skille seg ut er en faktor, kan en derimot stille spørsmål til da det ikke kan støttes opp av forskning. Noe som er interessant er at ingen av pedagogene vektla begreper knyttet til miljøet.

2. Hvilken typer begynnende mobbeatferd opplever pedagoger forekommer i barnehagen:

Med utgangspunkt i pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de hadde en sammenfallende forståelse av at det forekom fysisk, relasjonell og verbal begynnende mobbeatferd i barnehagen. Dette kan sees i likhet med tidligere forskning (Vlachou et al 2011; Helgeland & Lund 2017; Midtsand et al 2004; Alsaker 1997). Samtidig nevnte kun to av pedagogene fysisk begynnende mobbeatferd, og det ble stilt spørsmål til om denne

typen atferd forstås som begynnende mobbeatferd, eller om den forekom sjeldnere. Det kom også frem at de opplevde at jenter utøvde verbal og relasjonell begynnende mobbeatferd hyppigst mens guttene oftest utøvede fysisk og verbal, hvilket kan sees i likhet med tidligere forskning (Monks et al. 2002; Rose et al. 2014; Bistrong et al. 2016; Rigby 1996).

3. "Hvilke årsaksforklaringer bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd?"

Makt og sosiale gevinster som status er sterke drivkrefter bak mobbing (E. Roland, 2014). Alle pedagogene vektla makt og status som årsaksforklaring i forhold til utøving av begynnende mobbeatferd. Andre faktorer som ble nevnt av noen pedagoger var dårlig sosial kompetanse og dårlig selvtillit. Denne forståelsen samsvarer ikke med tidligere forskning da det har vist seg at barn som mobber ofte kan være svært sosialt kompetente og at de scorer gjennomsnittlig på selvbilde (Rodkin et al. 2006; Vlachou et al. 2011; Witvliet et al. 2010). Samtidig kan dette sees i sammenheng med Rammeplanen (2011), NOU "Å høre til" (NOU 2015:2, 2015) og "Mobbing i barnehagen" (Barne- og familiedepartementet, 2004) hvor sosial kompetanse er vektlagt. Det kan tolkes som at noen av pedagogene forstod intensjon i form av glede og oppmerksomhet som årsaksforklaring, hvilket kan sees i sammenheng med teori i teorikapittelet (E. Roland, 2014).

Som det fremkommer i teorikapittelet er sårbarhet, vansker med å sette grenser, dårlig språk og passivitet i lek risikofaktorer for å bli utsatt for mobbing (Vlachou et al. 2011; Pepler & Cummings 2016; Perren & Alsaker 2006; Salmivalli 2009; Perren 2000). Dette kan sees i likhet med pedagogenes beskrivelser, da alle pedagogene vektla ulike former for sårbarhet samt språk, passivitet og andre lekepreferanser. Samtidig kan det i forhold til beskrivelsene reflekteres ut i fra tidligere forskning rundt hvorvidt barnas reaksjon på atferden kunne være en årsaksforklaring (Helgeland & Lund 2017; Bistrong et al. 2016; Lund 2015). I forhold til forskjellige lekepreferanser kan det stilles spørsmål til hvorvidt barns passivitet i lek med andre kan skyldes manglende lekekompetanse, eller er en unnvikelsesstrategi og resultat av å bli utsatt for begynnende mobbeatferd (Perren

2000; Schwarts 1995; Perry et al. 1988; Helgeland & Lund 2017). Det kan også tolkes som at en av pedagogene hadde en forståelse av at reaktiv aggresjon var en årsaksforklaring, noe som også kan sees i sammenheng med tidligere forskning (P. Roland 2011; Vlachou et al. 2011; Bistrong et al. 2016).

Pedagogenes årsaksforklaringer tilegner i hovedsak barnet årsaken. Dette kan tolkes som manglende forståelse for pedagogenes egen rolle og deres betydning for det sosiale miljøet. Svarene var i hovedsak individrettede, og den sosiale prosessen som er på avveie ble ikke nevnt. Mobbing er et komplekst fenomen som påvirkes av den sosiale konteksten (Perren, 2000). Mobbing går forbi den dyadiske utfordringen mellom utøver og offer, og det er viktig at pedagoger har kunnskap om hvilke mekanismer som ligger bak atferden for å få en mer fullstendig forståelse av hvorfor atferden oppstår (Olweus 2000; Saracho 2016b). Det ble poengtert viktigheten av å utvide forståelsen ved de utfordrende sosiale prosessene som eksisterer i barnehager, både mellom barn, og mellom barn og voksne, hvor mobbing foregår (Lund, 2015).

4. I hvilken grad opplever pedagogene at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen?

Forskningsspørsmålet ble undersøkt på individuelt nivå i forhold til utdanning, samt kollektivt i forhold til hvorvidt begynnende mobbeatferd diskuteres i barnehagen i plenum. Pedagogene i denne undersøkelsen oppga at mobbing ikke var et tema i utdannelsen. Dette kan en sette spørsmålsteget ved da pedagogene var ferdigutdannet for 6-16 år siden, og barnehager sluttet seg til Manifest mot mobbing i 2003. Alle pedagogene opplyste at de ønsket mer kunnskap om temaet. Avdekking og forebygging av mobbing er et tidkrevende og komplekst arbeid som avhenger av at pedagogene har nok kunnskap og kompetanse om fenomenet (P. Roland, 2014). Man kan med dette understreke viktigheten av at pedagoger får kunnskap om temaet i utdannelsen for å kunne jobbe i tråd med Rammeplanen og andre nasjonale lovføringer. Med dette kan en tolke det som at pedagogene i liten grad opplever at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen fra utdannelsen.

Det kom frem at begynnende mobbeatferd i liten grad ble diskutert i plenum i barnehagene, men at det ble diskutert på avdelingsmøter eller ledermøter. Dette ble også belyst ved at to av pedagogene som jobbet i samme barnehage svarte relativt ulikt på spørsmål om forekomst av begynnende mobbeatferd og hva de la i begrepet. Det ble med dette stilt spørsmål til hvorvidt barnehager klarer å skape en felles forståelse av fenomenet, og heve kunnskapsnivået til alle ansatte i barnehagen, dersom temaet kun diskuteres isolert. Faren er blant annet at det utøves privat praksis hvor personlige fortolkninger preger personalets handlinger og oppfattelse av hva som kan betegnes som begynnende mobbeatferd (Lund, 2014). De fleste pedagogene mente de skilte mellom aggresjon, annen negativ atferd og begynnende mobbeatferd, men samtlige påpekte at dette var et utfordrende skille. For å kunne skille mellom aggresjon og begynnende mobbeatferd kreves det kunnskap om mekanismene bak atferden (P. Roland, 2011). Begrepsbruken vår rundt disse hendelsene og situasjonene får følger for hvordan vi forstår og ser atferden (Kristensen, 2014). Ved å ikke bruke de rette begrepene kommer vi i risiko for å undervurdere alvorlighetsgraden av atferden og hendelsene som skjer i barnehagen (Newgent et al, 2009). Man kan påpeke viktigheten av å utvikle felles kunnskap, kompetanse og begrepsapparat for at ansatte i barnehagen skal kunne identifisere atferd og bli sikrere i håndtering og tiltak (P. Roland, 2014). Ut i fra pedagogenes beskrivelser kan det tolkes som at de i liten grad opplever at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i plenum i barnehagen.

Innspill til videre forskning ut i fra studiens funn

Mobbing har vært et spennende tema å jobbe med, og det er et stort behov for videre forskning. Hensikten med studien var å få informasjon om hvordan begynnende mobbeatferd forstås som fenomen og begrep, samt eventuelt avdekke områder hvor det er behov for mer kunnskap. Som nevnt tidligere er dette en studie med tidsbegrensninger, som er basert på en kvalitativ forskningsmetode med et lite utvalg. Funnene fra denne studien kan derfor ikke generaliseres. Det kunne derfor vært spennende å forske videre innenfor temaet forståelse av begynnende mobbeatferd med

et større utvalg informanter. Det kunne også vært interessant å inkludert både assistenter og fagarbeidere i studien for å undersøke om det er forskjell på hvordan de forstår begynnende mobbeatferd. Barnehagen er en arena med ulike personer som har forskjellige bakgrunner, og det kunne derfor vært interessant å undersøkt hvordan dette preger deres forståelse. Dette kunne gitt ett mer helhetlig inntrykk av forståelser i barnehager.

Måten begrepet og atferden forstås på kan få følger for praksis i forhold til avdekking, forebygging og håndtering av begynnende mobbeatferd (Kristensen, 2014). Avdekking, forebygging og håndtering av mobbing er tidkrevende og komplekst arbeid som avhenger av at hele personalet i barnehagen har nok kunnskap og en felles forståelsesramme av fenomenet og begrepet (P. Roland, 2014). Funnene fra denne studien kan tyde på at det er et behov for mer kunnskap og kompetanse om begynnende mobbeatferd som begrep og fenomen blant pedagoger, i utdannelsen og i barnehagen som arena. Funnene i denne studien kan også gi innsikt i områder det bør forskes mer på, samt gi en pekepinn for hvor det er behov for mer kunnskap og kompetanse. Eksempelvis kom det frem at pedagogene tillegger barnet årsaken til at begynnende mobbeatferd oppstår. Ut i fra denne studien kan det dermed tyde på at det er behov for mer kunnskap og kompetanse om den sosiale prosessen mellom barn – barn og barn – voksne som er på avveie der hvor mobbing foregår. For å generalisere funnene kunne det også vært en fordel å kombinert kvalitativ metode og kvantitativ metode. Dette hadde krevd en større tidsramme men hadde styrket forskningen.

Referanser

Alsaker, F. D. (2003). *Bullies and their victims. Bullying among children – and how to deal with them*. Bern: Hans Huber.

Alsaker, F. D. (1997). Undersøkelser om mobbing i barnehager i Bergen og Sveits. I R. J. Pettersen (Red.), *Mobbing i barnehagen* (s. 27-54). Oslo: SEBU forlag.

Aronson, E. (2011). *The social animal*. New York: Worth Publishers.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 19. November 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Barne- og familiedepartementet (2004). *Mobbing i barnehagen. Et temahefte for deg som arbeider i barnehagen*. Barne- og familiedepartementet: Oslo.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences and Control*. USA: McGraw-Hill.

Besag, V. E. (2006). Bullying Among Girls: Friends or Foes? *School Psychology International*, 27(5), 535-551.

Bistrong, E., Bradshaw, C., & Morin, H. (2016). Understanding Bullying Among Preschool-Aged Children. I O. N. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education* (s. 61-86). Charlotte, N.C: Information Age Publishing, INC.

Boulton, J. M. (1999). Concurrent and Longitudinal Relations between Children's Playground Behavior and Social Preference, Victimization, and Bullying. *Child Development, 70*(4), 944-954.

Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk Ordbok* (3. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Camodeca, M., Caravita, S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310-321.

Camodeca, M., & Taraschi, E. (2015). Like father, like son? Link between parents' moral disengagement and children's externalizing behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*(1), 173-191. Doi: 10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0173

Card, N. L., & Little, T. D. (2007). Differential Relationships of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? In Patricia H. Hawley, Todd D. Little & Philip C. Rodkin: *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 107-135). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993-1002.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. Pepler & K. Rubin (Red.), *The development and treatment of Childhood aggression* (s. 201-218) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.

Evans, B. (2012). Bullying: Can it begin in preschool? *HighScope Extensions*, 25(3), 1–8.

Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø : Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA rapport 14/15). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljoe>

Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children`s friendships. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (Red.), *Peer relationships in child development* (s. 46-70). New York: Wiley.

Hawley, P. H. (2007). Social Dominance in Childhood and Adolescence: Why Social Competence and Aggression May Go Hand in Hand. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodking (Red.), *Aggression and Adaption: The Bright Side to Bad Behavior* (s. 1-29). Mahawah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.

Helgesen, M. B. (Red.). (2014). *Mobbing i barnehagen: et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, A., & Lund, I. (2017). Children`s Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141.

Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.

Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2016). Peer Victimization in Early Childhood. I O. N. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education* (s. 105-128). Charlotte, N.C: Information Age Publishing, INC.

Kristenen, M. Ø. (2014) Kampen om mobbebegrepet. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen* (s. 32-51). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

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

Kvello, Ø. (2012). *Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor*. Hentet 25. Januar fra:
https://www.udir.no/upload/MMM/Kvello_vennskap.pdf

Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn, and Aggressive/Withdrawn Children during Early Grade School. *Child Development*, 70(4), 910-929.

Lund, I., & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen; annerkjennelse som forebygging*. Oslo: Pedlex AS.

Lund, I. (Red.). (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Forskningsrapport 2015). Hentet 11. Oktober fra
<http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>

Lund, I. (2014). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen* (s. 114-127). Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red.), *The*

SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (s. 214-250). London: Sage

Midtsand, M., Monstad, B., & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. DMMH Publikasjonsserie nr. 2. Trondheim: DronningMaudsMinne.

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.

Monks, C. P., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458-476.

NESH publikasjon (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 02.11.16 fra:

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

Newgent, R. A., Lounsbery, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A., & Boughfman, E. M. (2009). Differential Perceptions of Bullying in the Schools: A Comparison of Student, Parent, Teacher, School Counselor and Principal Reports. *Journal of School Counseling*, 7(1), 1-33.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Olweus, D. (2000). *Mobbing i skolen: hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet

Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.

Pepler, D., & Cummings, J. (2016). Bullying in Early Childhood. I O. N. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education* (s. 35-59). Charlotte, N.C: Information Age Publishing, INC.

Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaker, F. D. (2012). Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children`s mental health and bullying roles. *Journal for Educational Reseach Online*, 4(1), 99-123.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(1), 165-176

Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behaviour, peer relationships, and social status*. (Doktorgradsavhandling, Universität i Bern). Hentet 21. Oktober 2016 fra http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf

Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perception of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61(5), 1310-1325.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.

Pettersen, J., R. (Red). (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.

Regjeringen (2016, 15.01). *Partnerskap mot mobbing (2016-2020)*. Hentet 02.

November fra :

<https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>

Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Bolving, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Perusse, D., & Seguin, J. R. (2010). Relationships between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors. *Social Development*, 19(3), 535-555.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15*(2), 175-204.

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. (2002a). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research, 44*(1), 55-67.

Roland, E. (2002b). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behaviour, 28*(3), 198-206.

Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour, 27*(6), 446-462.

Roland, E. (1983). *Strategi mot mobbing*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 466-479). Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-94). Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd*. Stavanger: Senteret for Atferdsforskning.

Rose, C. A., Richman, D. M., Fetting, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J. L. (2014). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254.

Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi – planer – tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.

Saracho, O. N. (2016a). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. doi: 10.1007/s10643-016-0793-y

Saracho, O. N. (Red.). (2016b). *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education*. Charlotte, N. C: Information Age Publishing, INC.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. Utg). London: Sage.

Smith, P. (2005). Definition, types, and prevalence of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Red.), *Taking Fear out of Schools* (s. 14-21). Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., Morita, Y., Jager-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R.F., & Slee, P. (Red.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Størksen, I. (2013, 17.06). Mobbing i barnehagen? Hentet 09. Desember fra:
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/mobbing-i-barnehagen/kronikker-og-innlegg-om-mobbing-i-barnehagen/mobbing-i-barnehagen-article80988-17890.html>

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. I E. Jensen & S. Brinkmann (Red.), *Fællesskab i skolen – utfordringer og muligheter* (s. 45-78). København: Akademisk Forlag.

Tepats, S. G., Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 1675-1679.

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

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the «Original Sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.

Universitetet i Stavanger. (2016, 23.11). Når små barn blir ertet eller utestengt. Hentet 19. November fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/konsekvenser-av-mobbing/naar-smaa-barn-blir-ertet-eller-utestengt/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 03.04). Hva vet vi om mobbing i barnehagen. Hentet 20. November 2016 fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/trivsel/hva-vet-vi-om-mobbing-i-barnehagen/>

Vaaland, G. S., Idsøe, T., & Roland, E. (2010). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.

Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). New York: Guilford Press.

Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*, 2013(2013), Article ID 301658, 8.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329.

Williams, A. J., Smith, D., & Winters, R. (2016). Applying Olweus' Conceptualization. I O. N. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education* (s. 87-104). Charlotte, N.C: Information Age Publishing, INC.

Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., & Goossens, F. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development, 19*(2), 285-303.

VEDLEGG 1

Intervjuguide – semistrukturert intervju

1. Gå igjennom informasjonsskriv
2. Skriv under på samtykkeskjema
3. Informer om lydopptaker

Problemstilling:

Hvilke forståelser har pedagoger om mobbeatferd i barnehagen?

Forsknings spørsmål:

1. *Hvilke begreper bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd?*
2. *Hvilke årsaksforklaringer bruker pedagoger om begynnende mobbeatferd?*
3. *Hvilke typer begynnende mobbeatferd opplever pedagoger forekommer i barnehagen?*
4. *I hvilken grad opplever pedagogene at de har kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen*

1. Bakgrunns spørsmål

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

2. Forståelse av begrepet begynnende mobbeatferd

1. Hva legger du i begrepet begynnende mobbeatferd?
2. Hva synes du er forskjellen mellom konflikt og begynnende mobbeatferd?

3. Typers begynnende mobbeatferd i barnehagen

1. Hvilke typer begynnende mobbeatferd opplever du skjer i barnehagen?
 - Du nevnte noe om (Fysisk)..kan du utdype dette?
 - Du nevnte noe om (Verbal)... kan du utdype dette?
 - Du nevnte noe om (Relasjonell), kan du utdype dette?
2. Hvilke typer begynnende mobbatferd opplever du skjer mest i barnehagen?

4. Begynnende mobbeatferds systematikk i barnehagen

1. Hvor ofte opplever du at begynnende mobbeatferd skjer i barnehagen?
(daglig/ukentlig)
2. Opplever du at enkeltbarn eller grupper av barn utøver begynnende mobbeatferd?
 - Opplever du at dette barnet/disse barna ved gjentatte anledninger utsetter det/de samme barnet/barna for slike negative handlinger

5. Makt/avmakt blant barn som utøver eller blir utsatt for begynnende mobbeatferd

1. Hvordan opplever du maktforholdet mellom barnet/barna som utøver begynnende mobbeatferd og barn som blir utsatt for slike negative handlinger?

6. Barn som utøver eller er utsatt for begynnende mobbeatferds status i barnegruppen

1. Hvilken status opplever du at barn som utøver begynnende mobbeatferd har i barnegruppen?
2. Hvilken status opplever du at barn som blir utsatt for slike negative handlinger har i gruppen?

7. Årsak til begynnende mobbeatferd i barnehagen

1. Hvorfor tror du noen barn utøver begynnende mobbeatferd?

- Du sa noe om (individ/miljø). Kan du utdype dette?
 - Hva tror du barna/barnet får ut av å utøve denne atferden?
2. Hvorfor tror du noen barn blir utsatt for slike handlinger?
- Du sa noe om (Individ/miljø), kan du utdype dette?

8. Kompetanse om begynnende mobbeatferd i barnehagen

1. Hvordan synes du utdanningen din har bidratt til kunnskap om begynnende mobbeatferd?
2. Synnes du det er behov for mer kunnskap og kompetanse i barnehagen i forhold til mobbing?
3. Diskuteres begynnende mobbeatferd i plenum i barnehagen?
 - Skiller dere mellom annen negativ atferd, aggresjon og begynnende mobbeatferd?

9. Annet

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

VEDLEGG 2



Henning Plischewski
Nasjonalt senter for læringsmjø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51324 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51324</i>	<i>Begynnende mobbeatferd i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Henning Plischewski</i>
<i>Student</i>	<i>Elena Sørnes</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elena Sørnes helena_sornes1990@hotmail.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at opplysningene anonymiseres ved transkribering slik at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Lydopptak slettes innen prosjektslutt.

VEDLEGG 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

"Begynnende mobbeatferd i barnehagen"

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk ved Læringsmiljøsentret – Universitetet i Stavanger. Formålet med min studie er å belyse hvilke forståelser pedagoger i barnehage har av begynnende mobbeatferd, ut i fra deres beskrivelser av fenomenet. Min problemstilling er som følger: *Hvilke forståelser har pedagoger om begynnende mobbeatferd i barnehagen?*

Jeg benytter meg av tilgjengelighetsutvalg, og har derfor kontaktet flere styrere i barnehager for å høre om de har aktuelle pedagoger som kan tenke seg å delta. Jeg har som krav at deltakerne er pedagoger i barnehage og jobber med barn i alder 3-6 år. Jeg ønsker å intervju pedagoger da disse besitter faglig kunnskap som er relevant for min studie. Min studie kan bidra til å øke forståelsen for hva slags kunnskap og kompetansebehov barnehager har, samt gi innsikt i eksisterende forståelser av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Deltakernes bidrag i denne studien er viktig og verdifull for å kunne få kunnskap om begynnende mobbeatferd i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer intervju med pedagoger. Intervjuet vil bestå av spørsmål som omhandler pedagogens beskrivelser av begynnende mobbeatferd i barnehagen. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuene vil vare i ca 45 minutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og navn og arbeidsplass blir anonymisert. Det innhentes ikke personlige opplysninger som bosted, alder, etnisitet og

lignende, kun utdanningsbakgrunn og hvor lenge personen har jobbet i barnehage. Kun jeg (Helena Sørnes) og veileder (Henning Plischewski) har tilgang til intervjuene. Lydopptak, transkriberinger og koder vil bli oppbevart separat i hver sin låste skuff, og slettet ved avsluttet prosjekt. Deltakerne skal ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.16 (innleveringsdato). Lydfiler og koder vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Helena Sørnes på telefon: 41267157 eller mail: helena_sornes1990@hotmail.no (nb: legg merke til .no – IKKE .com) eller veileder: Henning Plischewski på 51832970/91600671.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)