



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap,
Spesialpedagogikk

Vår-semesteret, 2018...

Åpen

Forfatter: Cecilie Jonassen Obrestad

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marianne Torve Martinsen

Tittel på masteroppgaven: Hvordan praktiserer barnehagen håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelser – Med fokus på voksenrollen

Engelsk tittel: How does kindergartens handle and follow-up bullying and offensive behaviour – Focusing on the adult influence

Emneord: Mobbing, voksenrollen, relasjoner, selvrefleksjon, anerkjennelse, den autoritative voksne, mobbebegrepet, trange og romslige samspillsmønstre

Antall ord: 31454.....
+ vedlegg/annet: 2.....

Stavanger, 12.06.2018
dato/år

FORORD

«*Det er ikke ungene, det er oss. Det er oss i møte med ungene*». Dette er et sitat som går igjen flere ganger i løpet av intervjuene i denne studien. Heldigvis finnes det bevisste og reflekterte voksne i barnehagen som evner å se sitt eget bidrag i samspill med barn, og ta ansvar for relasjonen. Barn er en sårbar gruppe, og er prisgitt oss voksne som skal være sammen med dem i løpet av en lang dag i barnehagen. Det er blitt satt altfor lite fokus på voksenrollen i forhold til mobbing i barnehage. Det er ikke nødvendigvis en selvfølge at man er en god voksen i møte med barn, selv om man har de faglige kvalifikasjonene som etterspørres. Gode relasjoner med trygge voksne er en forutsetning for barns trivsel i barnehagen, og er derfor også helt sentralt i arbeidet mot mobbing.

Å skrive denne oppgaven har vært en lang og krevende prosess, med både oppturer og nedturer. Først og fremst har det vært lærerikt, og har gitt meg en enda større overbevisning om at hvordan vi som voksne møter barn er det desidert viktigste nettopp når man skal arbeide med barn.

Jeg vil først og fremst takke de fire informantene mine for deres positive innstilling, åpenhet og ærlighet. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt noe av.

Jeg vil takke min veileder Marianne Torve Martinsen for gode innspill, råd og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært godt å ha deg i ryggen.

Jeg vil også takke mine gode studievenninner Hanne, Grethe og Silje. Vi har delt opp- og nedturer, glede og frustrasjoner. Først og fremst har vi hatt mye «lått og løye».

Til slutt vil jeg takke mannen min Livar for støtte og tålmodighet, for at du alltid passer på at jeg har papir og blekk til printereren, og for at du har tro på meg og det jeg holder på med.

Innhold

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
1 SAMMENDRAG	6
2 INNLEDNING	7
2.1 Bakgrunn og relevans for studien	7
2.2 Problemformulering og forskningsspørsmål	8
2.3 Oppgavens struktur	8
2.4 Avgrensning	9
2.5 Styringsdokumenter:.....	9
3 TEORETISK PERSPEKTIV	11
3.1 KAMPEN OM MOBBEREGREPET.....	11
3.1.1 Mot en utvidet forståelse av mobbing i barnehagen.....	11
3.1.2 Voksne som mobber – hva sier forskningen?	13
3.2 DEN VIKTIGE VOKSENROLLEN I MØTE MED MOBBER I BARNEHAGEN.....	14
3.2.1 Tydelige og varme voksne	14
3.2.2 Holdningsarbeid og refleksjon i møte med mobbing i barnehagen.....	15
3.2.3 Betydningen av gode og trygge relasjoner.....	15
3.3 RELASJONSFORSTÅELSE.....	16
3.3.1 Gjensidighet i relasjoner.....	17
3.3.2 Den voksnes bidrag	18
3.3.3 Voksnes definisjonsmakt	18
3.3.4 Selvrefleksjon	19
3.3.5 Selvrefleksjon i relasjon.....	19
3.3.6 Selvgrensning.....	20
3.3.7 Personalets relasjonskompetanse.....	20
3.3.8 Relasjoners betydning for hjernens utvikling.....	21
3.3.9 Små barn og stress	22
3.4 ANERKJENNELSE	22
3.4.1 Hva er krenkelse?	23
3.4.2 Subjekt -subjekt og subjekt – objekt	23
3.5 DEN AUTORITATIVE VOKSNE.....	24
3.5.1 Det autoritative perspektivet i praksis	25
3.6 BARNEHAGEPERSONALET'S RELASJONELLE PRAKSIS.....	25
3.6.1 Romslige og trange samspillsmønstre.....	25
3.6.2 Omsorgsarbeid og personlighet	27

3.6.3	Distansert relasjon, fravær av interaksjon	27
3.6.4	Pedagoger som ikke er empatiske.....	28
3.6.5	Relasjoner i barnehageorganisasjonen	28
3.6.6	Felles verdigrunnlag og felles fokus	29
4	METODEDEL	30
4.1	VALG AV METODE	30
4.1.1	Forskningsdesign:	30
4.1.2	Kvalitativ metode:	31
4.1.3	Fenomenologi.....	32
4.1.4	Hermeneutikk.....	32
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	33
4.2.1	Intervjuerens kvalifikasjoner	34
4.2.2	Intervjuguide	35
4.2.3	Utvalg.....	35
4.2.4	Gjennomføring av intervjuene	36
4.3	OPPGAVENS VITENSKAPELIGHET	37
4.3.1	Førforståelse.....	37
4.3.2	Validitet og reliabilitet.....	38
4.3.3	Forskningsetikk.....	38
4.3.4	Bearbeiding og analyse.....	40
4.3.5	Tverrsnittsbasert og kategoribasert inndeling	40
4.3.6	Overførbarhet og mulige feilkilder.....	42
5	RESULTATER	43
5.1	HVORDAN OPPFATTES OG OPPLEVES MOBBING I BARNEHAGEKONTEKSTEN?	44
5.2	RELASJONER MELLOM VOKSNE OG BARN	48
5.3	HVORDAN KAN VOKSENROLLEN PÅVIRKE BARNETS OPPLEVELSE AV Å KJENNE SEG VERDIFULL?	51
5.4	REFLEKSJONER RUNDT CASENE.....	58
6	DRØFTING	61
6.1	HVORDAN OPPFATTES OG OPPLEVES MOBBING I BARNEHAGEKONTEKSTEN?	61
6.2	RELASJONER MELLOM VOKSNE OG BARN	64
6.3	HVORDAN KAN VOKSENROLLEN PÅVIRKE BARNETS OPPLEVELSE AV Å KJENNE SEG VERDIFULL?	68
6.4	REFLEKSJONER RUNDT CASENE.....	74
7	KONKLUSJON	77
7.1	Forslag til videre forskning	78

8	REFERANSER	79
9	VEDLEGG.....	83
9.1	Vedlegg 1.....	83
9.2	Vedlegg 2.....	86

1 SAMMENDRAG

I denne studien settes søkelyset på de voksnes ansvar i relasjonen til barn og hvordan dette står sentralt i arbeidet mot mobbing i barnehagen. Studien bygger på fire pedagogers refleksjoner og erfaringer. God relasjonskompetanse handler om å være bevisst egne bidrag i relasjoner. Selvrefleksjon og avgrensning kan bidra til å forklare hva som ligger bak våre begrunnelser og handlinger. Det kan være ubehagelig å sette søkelyset mot voksne som av ulike grunner ikke ser betydningen av varm og tydelig voksenledelse, og dermed selv kan bli en opprettholdende faktor for mobbing. Begrunnelsene er derfor mange for å arbeide med personalets bevissthet rundt hva som skjer i samspill mellom voksne og barn.

«Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre ti og være en betydningsfull person for fellesskapet» Med utgangspunkt i denne definisjonen fra forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet; mobbing i barnehagen» (Lund et al., 2015), rettes søkelyset videre mot hvordan nettopp voksenrollen kan krenke barnets opplevelse av tilhørighet og følelsen av å være betydningsfull for fellesskapet. Hvilke holdninger råder i barnehagene i forhold til denne tematikken, og hvordan kan barnehagene arbeide med disse holdningene?

Dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 2009), er brukt for å forstå relasjoner ut fra et gjensidig og prosessuelt perspektiv. Annen teori som belyser studiens tematikk er den autoritative voksenrollen (Baumrind, 1991), trange og romslige samspillsmønstre (Bae, 2009a), anerkjennelse (Honneth & Holm-Hansen, 2008; Lund & Helgeland, 2016; Schibbye & Løvlie, 2017), relasjoners betydning (Drugli, 2017; Pianta, 1999), varm og tydelig voksenledelse i arbeidet mot mobbing (Idsøe, Roland, & Søbstad, 2017; Lund, 2014b), omsorgsarbeid og personlighet (Gotvassli, 2006).

For å belyse de spørsmål oppgaven reiser, er det brukt en kvalitativ tilnærming i form av intervju. Utvalget består av fire pedagoger fra tre ulike barnehager. Det fremkommer av studiens resultater at mobbing er et begrep som er anerkjent og godtatt i barnehagen. Det gis inntrykk av en grunnleggende innsikt og bevissthet på relasjonsbygging mellom voksne og barn. Det blir sett på som betydningsfullt å arbeide med holdningsarbeid og veiledning i forhold til voksenrollen, da alle informantene samtykker i at voksne kan krenke barn gjennom sin væremåte.

2 INNLEDNING

I dette kapittelet vil bakgrunnen for valg av tema bli redegjort for, og studiens relevans. Valgt problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål vil bli presentert, og det vil bli redegjort kort om studiens oppbygning, struktur og avgrensning. I tillegg vil de viktigste offisielle styringsdokumentene som forplikter barnehagene å arbeide med mobbing, bli presentert avslutningsvis i kapittelet.

2.1 Bakgrunn og relevans for studien

Barnehagen blir i dag sett på som en del av et livslangt læringsløp, og 91 % av alle barn i alderen 1-5 år har i dag plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2018). Mobbeatferd har fått stadig større oppmerksomhet internasjonalt i løpet av de siste tiår, innen både politikk og forskning. Forskningen har imidlertid først og fremst vært rettet mot skole, og bare unntaksvis fokusert på barn i barnehagealder (Idsøe et al., 2017).

Bakgrunnen for dette prosjektet bygger på egen yrkeserfaring gjennom 15 år i barnehage, der et stadig sterkere engasjement rundt voksenrollen har bygget seg opp. Barn i barnehage er en spesielt sårbar gruppe fordi de er henvist til å delta på de voksnes premisser i det sosiale livet i barnehagen (Helgesen, 2014). Når mobbing oppstår i barnehagen, kan det ha flere årsaker. Blant annet kan det handle om enkelte voksnes holdninger (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). Hvordan vi som voksne gjennom vår væremåte påvirker barns opplevelse av seg selv og hverdagen sin, har derfor fått hovedfokus i denne oppgaven. Tydelige, varme og autoritative voksne er nødvendig i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing. Videre er å skape gode relasjoner med barn helt essensielt i dette arbeidet. Kvaliteten på barnets relasjoner til voksne er viktig for barnets utvikling. Barn utvikler empati og styrker sin selvfølelse i relasjoner, men kan også bli utrygge og utagerende i relasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017).

Barnehagen skal bidra til blant annet barns følelse av egenverd, og forebygge mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studier har vist at mobbing ikke alltid blir tatt på alvor av barnehagepersonalet (Lund et al., 2015). Voksne kan selv bli en opprettholdende faktor for mobbeaktivitet, ved å ha manglende kunnskap om mobbing, ved å overse, bagatellisere og ved å være lite sensitive og tilstedeværende (Idsøe et al., 2017).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at barnehagen skal møte barnets behov for omsorg, trygghet, anerkjennelse og tilhørighet, og sikre at alle får ta del i og medvirke i fellesskapet. Med dette som bakgrunn er det viktig å sette fokus på voksenrollen i

barnehagen, og hvordan vi som voksne kan påvirke barnets følelse av å kjenne seg verdifull, og være en betydningsfull person for fellesskapet.

2.2 Problemformulering og forskningsspørsmål

Temaet for denne studien er voksenrollen i barnehagen, og hvordan de voksnes ansvar i relasjonen til barn står sentralt i forhold til mobbing. Den valgte hovedproblemstillingen er som følgende:

Hvordan praktiserer barnehagen håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelser – med fokus på voksenrollen.

Studiens fokus har vært å belyse fire utvalgte pedagogers erfaringer og refleksjoner rundt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan barnehagen jobbe med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
2. Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

2.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1:

I innledningen blir studiens bakgrunn og relevans gjort rede for, etterfulgt av problemformulering og forskningsspørsmål. Så vil oppgavens struktur og avgrensning bli presentert, i tillegg til en kort presentasjon av de mest sentrale styringsdokumentene som forplikter barnehagene å arbeide med mobbing.

Kapittel 2:

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Innledningsvis vil en kort redegjørelse av bakgrunnskunnskap, begrepsavklaring og tidligere forskning knyttet til temaet mobbing i barnehagen, bli lagt fram. Følgende vil relevant teori knyttet til forskningsspørsmålene bli presentert.

Kapittel 3:

I studiens metodedel vil det bli redegjort for valg av metode og forskningsdesign. Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag tar utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Hvordan datainnsamlingen ble utført, og hvordan dataene ble bearbeidet og tolket vil bli forklart, før studiens validitet og reliabilitet blir presentert.

Kapittel 4:

I dette kapittelet vil studiens funn bli presentert.

Kapittel 5:

Her blir studiens funn drøftet opp mot det teoretiske rammeverket.

Kapittel 6:

Studiens konklusjon presenteres, med utgangspunkt i funn og drøfting. Det vil også gis forslag til videre forskning.

2.4 Avgrensning

Studiens fokus er ikke mobbing i mellom barn, men hvordan voksenrollen kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull i barnehagehverdagen, og på denne måten selv være en opprettholdende faktor for mobbeaktivitet. Studien er avgrenset til å belyse de fire informantenes refleksjoner og erfaringer rundt forskningsspørsmålene. Teoretisk sett er det flere måter å nærme seg voksen/barn relasjonen. Denne studiens innfallsvinkel er å sette søkelyset på relasjonens betydning for barns selvfølelse, og valget har derfor falt på Løvlie Schibbys dialektiske relasjonsteori som utgangspunkt for relasjonsforståelse.

2.5 Styringsdokumenter:

Det er i Norge i løpet av de siste årene, utgitt flere offisielle dokumenter som forplikter barnehagen å jobbe med mobbing. Alle disse dokumentene understreker økt oppmerksomhet på og behov for kunnskap om mobbeatferd i barnehagen og hvordan det kan bygges en arena for forebygging av denne problematikken. (Idsøe et al., 2017). Manifest mot mobbing, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og Lov om barnehager, er førende plandokumenter for det arbeidet som utrettes i barnehagen (Kristensen, 2014).

Manifest mot mobbing: Et forpliktende samarbeid som skal styrke det lokale arbeidet for et godt lærings- og oppvekstmiljø. Det første manifestet ble underskrevet av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik med flere i 2002, og gjaldt fram til 2004. Det er i ettertid utarbeidet en rekke manifest og tiltaksplaner for å avdekke, forebygge og stoppe mobbing blant barn og unge. Manifestene er underskrevet av representanter for regjeringen, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen.

Det siste manifest mot mobbing, utgikk ved nyttår 2015, og ble da erstattet av et nytt Partnerskap mot mobbing for perioden 2016-21. dette partnerskapet består av Sametinget, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for barnehagen, Foreldreutvalget for grunnskolen, KS, Fagforbundet, Skolenes landsforbund, Skolelederforbundet, Elevorganisasjonen, Norsk

Lektorlag, Private Barnehagers landsforbund og Kristne Friskolers Forbund på vegne av friskoleorganisasjonene (Ertesvåg, 2016, 26. desember).

I 2003 sluttet Barne- og familiedepartementet seg til Manifest mot mobbing.

Utdanningsforbundet tok også til orde for at barnehagesektoren skulle delta i kampen mot mobbing. De poengterte at alle institusjoner måtte ha kunnskap, beredskap og strategier for å ta tak i dette samfunnsproblemet (Kristensen, 2014).

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

Djupedalsutvalget: I 2015 kom NOU rapporten «Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø». Utvalget foreslo i utredningen en rekke tiltak for å redusere antallet elever som blir mobbet, krenket, trakassert og diskriminert i skolen. Det ble foreslått endringer i regelverket, bruk av pedagogiske virkemidler samt forslag til organisatoriske endringer. Utredningen viser til FN's barnekonvensjon, og barns grunnleggende menneskerettigheter. Når barn blir utsatt for mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering i skolen, blir disse rettighetene brutt. Prinsippet om barnets beste var et viktig prinsipp i utvalgets vurderinger, og fikk betydning for hvilke tiltak som ble foreslått (Kunnskapsdepartementet, 2015). Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, vedtok også å styrke innsatsen for læringsmiljøet i barnehagene, og regjeringen ville at ny Rammeplan skulle sette tydeligere krav til barnehagens antimobbearbeid.

I August 2017 tredde den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i kraft. Den nye rammeplanen legger enda større vekt enn før på mobbeproblematikken, og er tydeligere på barnehagens forpliktelser. Den spesifiserer at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap gjennom å *«forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing og krenkelser og uheldige samspillsmønstre»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under punktet livsmestring og helse blir det påpekt at *«Barnehagen skal bidra til barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette»* (Ibid.).

3 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens fokus er voksnes ansvar for relasjonen til barn, og hvordan voksenrollen kan krenke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull og betydningsfull for fellesskapet. Det vil derfor bli redegjort for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som kan bidra til å belyse disse temaene. Innledningsvis vil det bli gjort et forsøk på begrepsavklaring i forhold til mobbebegrepet, og hvordan ulike definisjoner og tilnærminger har bidratt til en utvidet forståelse av mobbing. Videre blir fokuset rettet mot voksenrollen, og de voksnes bevissthet rundt eget bidrag i relasjoner til barn. For å belyse dette er Schibbyes (2009) dialektiske relasjonsteori brukt, i tillegg til teori om anerkjennelse, selvrefleksjon, den autoritative voksenrollen, trange og romslige samspillsmønstre. Avslutningsvis vil det bli løftet fram noen aspekter som kan bidra til å forklare hvorfor voksenrollen bevisst eller ubevisst kan krenke barns opplevelse av å kjenne seg verdifulle.

3.1 KAMPEN OM MOBEBEGREPET

Diskusjonen rundt *hvordan* og *om* begrepet mobbing kan brukes og overføres til barnehagekonteksten har vært en del av samfunnsdebatten rundt mobbing som fenomen (Lund et al., 2015). At barnehagebarn mangler modenheten som skal til for å utføre bevisste og systematiske negative handlinger mot andre barn, synes å ha vært en utbredt oppfatning (Helgesen, 2014). Det kan være komplekst og vanskelig å avgjøre om små barn utøver negative handlinger med intensjon, og Trembley (2010), påpeker at nettopp intensjonskriteriet i aggresjonsbegrepet har begrenset forskningen på mobbing i tidlig alder (Tremblay, 2010). Nome (2014), hevder at dagens nye barndomsparadigme, åpner opp for å identifisere mekanismer som dette hos barn tidligere enn det tradisjonelle utviklingspsykologiske paradigmet tillot (Nome, 2014). Mange barnehageansatte opplever også mobbebegrepet som fremmed, og at den tradisjonelle forståelsen av mobbebegrepet ikke passer inn i barnehagekonteksten (P. Roland, 2014; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

3.1.1 Mot en utvidet forståelse av mobbing i barnehagen

Mobbing kan defineres og forstås på ulike måter, og det pekes på to hovedtilnærminger: den individorienterte og den gruppeorienterte (Helgesen, 2014). Den individorienterte, tilnærmingen bygger på individpsykologiske og personlighetsorienterte teorier, og forklarer mobbing som en relasjon mellom en svak og en aggressiv person. Relasjonen kan også involvere flere personer i form av støttespillere for den som mobber (Ibid.).

Dan Olweus, som er en av de fremste mobbeforskerne i Norge og Skandinavia, definerer mobbing slik: *«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 overfor den eller de som plager han eller henne»* (Olweus, 1992).

En annen norsk mobbeforsker, Erling Roland, definerer mobbebegrepet slik: *«mobbing er 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).

Gjentakelse, ubalanse i maktforhold og å kunne identifisere en mobber og et offer er sentralt i disse definisjonene. Det er også mobbingens intensjon om å skade eller såre (Helgesen 2014). Denne antagelsen har blant annet medført at fokuset har blitt satt på barn i skolepliktig alder. Olweus vektlegger også gruppeprosesser, men de individuelle kjennetegn ved mobber og mobbeoffer gis fortrinn i forståelsen av årsaker og prosesser (P. Roland, 2014).

Den andre tilnærmingen forstår mobbing som et gruppefenomen, og bygger på sosiokulturelle, sosiologiske, antropologiske og poststrukturelle teorier (Hansen, 2011). Mobbing blir gjennom denne tilnærmingen forstått som et sosialt og kulturelt fenomen som oppstår gjennom mange ulike og sammenvevde krefter, og representerer et alternativ til den individorienterte forståelsen (Helgesen, 2014). Danske forskere, blant annet Søndergaard (2009), betegner mobbing som sosiale prosesser på avveie. Oppmerksomheten flyttes fra barns egenskaper til en vektlegging av konteksten barna er en del av og sosiale prosesser. Det fokuserer på gruppekulturer og gruppeprosesser istedenfor enkelte barns personlighetstrekk (Søndergaard, 2008). Mobbing som gruppefenomen omtales også av Pikas (1976), Salmivalli (1996), Bjørk (1999) og O`Connel, Pepler og Craig (1999).

Det har vært en internasjonal diskusjon rundt Olweus (1992) sin definisjon av mobbing, om hvorvidt denne kan overføres til barnehagekonteksten. Dette først og fremst på grunn av intensjonskriteriet (Idsøe et al., 2017). Dette har dannet grunnlag for å utvikle en annen og ny type begrep til bruk i barnehagekonteksten. I grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelsers (UDIR, 2016), er mobbing i barnehagen definert slik:

«Barn utsettes for negative hendelser fra andre i lek og samspill, der de opplever å ikke være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund & Helgeland, 2016). Denne definisjonen har

blitt integrert i den nye rammeplanen for barnehager (2017), og sentralt står negative hendelser og det å ikke oppleve sosial tilhørighet og inkludering i et fellesskap (Idsøe et al., 2017).

I forskningsrapporten: «*Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*» (Lund m.fl. er denne definisjonen blitt utvidet, og voksenrollen er her blitt framtrædende. Rapporten definerer mobbing slik: «*Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet*» (Lund et al., 2015).

Begrepene «gjentatt» og «over tid» er utelatt i begge disse definisjonene. Dette er gjort på bakgrunn av at det ses på som problematisk i forhold til små barn at handlinger som defineres som mobbing må vare over tid eller gjentas. Her vektlegges helheten i barnehagehverdagen og barnets livssituasjon. Definisjonen er knyttet til barnehagens kontekst og vektlegger barnets opplevelse av krenkelse knyttet til ekskludering fra fellesskapet og de voksnes rolle i forhold til inkludering (Ibid.). I *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* (UDIR, 2016), blir det påpekt at mobbeproblematikken må forstås i lys av både individ og system. Å forstå at kompliserte gruppeprosesser virker i et gjensidig samspill med individet er sentralt i dette (Idsøe et al., 2017). Ut fra denne utviklingen ser man tegn til et paradigmeskifte i forhold til å forstå mobbing. Fra individuell aggresjon til et sosialt og kulturelt fenomen som påvirkes gjennom mange og ulike og sammenvevde krefter (Helgesen, 2014). At voksenrollen nå tillegges betydning i forhold til mobbing, må også kunne ses på som en utvikling og et paradigmeskifte.

3.1.2 Voksne som mobber – hva sier forskningen?

Utdanningsdirektoratets veileder «Barns trivsel – voksnes ansvar», påpeker at voksnes bevissthet rundt egen væremåte er viktig for å være forbilder for barna. Personalet skal være gode rollemodeller ved å være bevisste på både hvordan de snakker til barna, og hvordan de snakker sammen og til hverandre når barn er tilstede. Barn er naturlig sensitive for hvordan de voksne omtaler dem og opptrer overfor dem (UDIR, udatert). Voksne som mobber barn, er et sårbart og lite omtalt tema. Det er ingen klare tall fra barnehagen i forhold til dette, men i skolen er det gjort elevundersøkelser der det blant annet kom fram at 1,7 % av elevene oppga at de ble utsatt for mobbing fra voksne, 5,3 % oppga at de ble utsatt for krenkelser fra voksne, og bare 28 % av de som opplevde krenkelser fikk hjelp fra voksne (Wendelborg, Røe,

Federici, & Caspersen, 2015). Lund (2014), har også gjort en undersøkelse der ungdom som droppet ut av videregående ble intervjuet om mobbing. Flere ungdommer i denne undersøkelsen fortalte historier fra barnehagen der de hadde blitt utsatt for mobbing fra voksne (Lund, 2014a). I forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet; Mobbing i barnehagen», framkommer det at 1,3 % av de ansatte i de utvalgte barnehagene svarer at «barn fortjener å bli mobbet» og 7,5 % mener at «barna selv har skyld i at de utsettes for mobbing» (Lund et al., 2015). Schwartz mfl. (2007) har gjort studier på at barn kan lære mobbing ved å være vitne til voksne som mobber barn. Dette kan eksempelvis være dersom den voksne kjefter, skriker, truer og straffer istedenfor å ta initiativ til problemløsning, sette grenser på en fornuftig måte og følge opp med positive interaksjoner (Idsøe et al., 2017). Hughes, Cavell og Wilson (2001), viser i sin forskning at barn bruker de voksne som en referanse for å finne ut hvilke barn de vil være sammen med og ikke. Studien viser at barn liker best de barna som er godt likt av de voksne i barnehagen (Hughes, Cavell, & Willson, 2001). Blant eldre barn er det også gjort studier som viser at når en voksen begynner å omtale et barn positivt og gjøre hyggelige aktiviteter sammen med det, vil barnegruppen slutte å avvise dette barnet. Ved å legge opp til et positivt samspill, og slik sikre at alle barn blir inkludert i fellesskapet, kan senere mobbeatferd i barnegruppen hindres (Drugli, 2017; Vlachou et al., 2011).

3.2 DEN VIKTIGE VOKSENROLLEN I MØTE MED MOBBING I BARNEHAGEN

3.2.1 Tydelige og varme voksne

Uavhengig av hva vi arbeider med i barnehagen, vil det alltid være de voksnes holdninger som ligger til grunn for de handlinger som utføres (Lund, 2014b). Noen barn vil streve mer enn andre, og når de ikke får til samspill og lek med andre barn, trenger de hjelp fra oss voksne. Vår forståelse av barn og barns atferd legger grunnlaget for hvordan man ser, handler, reflekterer og evaluerer egen praksis. De voksnes ansvar i relasjonen til barn vil derfor stå sentralt i arbeidet mot mobbing i barnehagen (Ibid.).

Barnesyn, oppdragelseskultur, forskning og normer har gjennom tidene vekslet i synet på relasjonens innhold mellom barn og voksne. Tidligere tiders ideal om den autoritære voksne som tar kontroll over alle områder i barnets liv, og gir svært lite rom for barnets medbestemmelse, er i dag i stor grad erstattet av at en ser på barnet som subjekt og aktør. Vi har i dag en grunnleggende holdning til barnet som aktivt handlende subjekt med rett til medbestemmelse. Vårt barnesyn skal være preget av åpenhet, respekt og anerkjennelse. Dette skal også gjenspeiles i alle våre utdanningsinstitusjoner, faglitteratur, stortingsmeldinger og

rammeplan for barnehagene (Lund, 2014b). Man ønsker å tro at alle som jobber med barn innehar denne holdningen. Det er ubehagelig og vanskelig å ta innover seg at barn kan utsettes for mobbing i barnehagen uten at voksne griper aktivt inn for å forhindre dette. Det er en ubehagelig å sette søkelyset på at voksne kan bidra til mobbing gjennom manglende kunnskap, bagatellisering, ignorering, ved å legge skylden på barnet eller gjennom liten tilstedeværelse.

3.2.2 Holdningsarbeid og refleksjon i møte med mobbing i barnehagen

Dersom det tas utgangspunkt i begrepene *negative hendelser*, *gjentatt over tid* og *ujevnt maktforhold* fra de etablerte mobbedefinisjonene, og legger til Lund mfl. (2015) sin vektlegging av å være en betydningsfull person for fellesskapet, kan man se at barnehageansatte så vel som ansatte i skole kan utsette barn for mobbing. Dette gjennom å gi barn en opplevelse av manglende tilhørighet i fellesskapet og manglende trygghet (Lund & Helgeland, 2016). Holdningsarbeid er viktig i barnehagen for å forebygge mobbing. De voksne i barnehagen har et ansvar i møte med kolleger som krenker barn, og et ansvar for å si ifra, stoppe og beskytte barn.

Mobbing i barnehagen kan være et vanskelig tema å ta opp i personalgruppen. Spesielt i tilfeller der voksne er med på å opprettholde denne type atferd. Lund (2014), hevder at refleksjon er et av de mest undervurderte pedagogiske redskapene man har. Konstruktiv refleksjon kan styrke relasjoner mellom barn, mellom ansatte og ikke minst mellom voksne og barn. God refleksjon fremmes blant annet av åpenhet og raushet for andres synspunkter, og kunne oppmuntre og sette pris på andres kritiske motargumenter. Det handler om evne til å se seg selv, egne holdninger og verdier i et metaperspektiv, og ha evnen til å sette sin egen skråsikkerhet til side. Voksne som har begått feiltrinn i møte med barn, trenger å bli konfrontert med dette. Refleksjon i slike tilfeller både kan og skal være utfordrende, og kan føre til ubehagelige realitetsoppdateringer for noen medarbeidere. Gjennom åpenhet og raushet overfor hverandres feiltrinn, og bruk av konstruktiv refleksjon, kan man på tross av dette få til en positiv endring, som vil komme barna til gode (Lund, 2014b).

3.2.3 Betydningen av gode og trygge relasjoner

Barns sosiale utviklingsprosess i barnehagen skal foregå med hjelp av deltakende og empatiske voksne med god relasjonskompetanse (Utdanningsdirektoratet, Udatert). Barn vil kjenne seg trygge eller utrygge på bakgrunn av de erfaringene de har fra relasjoner til voksne, og de vil kjenne når voksne vil dem vel (Lund, 2014b). Drugli (2017), hevder at hver relasjon

et barn inngår i som er rimelig stabil, vil utgjøre et miniativmiljø for barnet. Det vil både legge et grunnlag for den videre utviklingen, og få betydning for hvordan barnet fungerer og trives i øyeblikket. Jo bedre og tryggere en relasjon med en voksen er, jo større positiv betydning vil den få for barnet. Gode relasjoner bør være et sentralt fundament for arbeidet i barnehagen. De daglige samspillsituasjonene vil da bidra til at barn får oppleve læring, mestring, utvikling og positive sosioemosjonelle erfaringer (Drugli, 2017). I følge Pianta (1999), er relasjoner selve nøkkelen til gode samspills og læringsmuligheter. Han hevder at relasjoner mellom voksne og barn fungerer som en risikofaktor for utvikling. Gode relasjoner til signifikante andre, som eksempelvis voksne i barnehagen, har betydning for barnets emosjonelle, kognitive, språklige og sosiale utvikling, og kan også ha en kompenserende og forebyggende funksjon. Dette gjelder særlig barn som har relasjoner til voksne som er preget av å være «fattige» eller konfliktfulle. (Pianta, 1999). Gode relasjoner bidrar både til livskvalitet her og nå, og har både en reparerende og forebyggende funksjon (Drugli, 2017).

Schibbye og Løvlie (2017) skriver at relasjonen kan anses som et utgangspunkt for større sosiale perspektiver. De mener blant annet at regler og påbud alene ikke bidrar til en mobbefri skole. Det kreves målrettet arbeid med å skape gode og trygge relasjoner mellom alle individer på skolen. Man må starte med gode forhold mellom enkeltmennesker for å få en inkluderende kultur (Schibbye & Løvlie, 2017). Dette kan man ta med seg videre over i barnehagekonteksten. Barn har bedre forutsetninger for å bli åpne, trygge og tillitsfulle dersom de føler seg sett verdsatt og sett. Dette bidrar til at de igjen vil kunne møte andre med større grad av respekt, forståelse og innlevelse. Relasjonen blir i dette perspektivet en nødvendig begynnelse på et samfunn som tar vare på hverandre (Ibid.). Mobbing vil møte dårlige vekstforhold i en barnehage der de voksne stadig tør å stille kritiske og åpne spørsmål til seg selv, samtidig som det relasjonelle arbeidet som fremmer god lek, humor og trygghet styrkes (Lund, 2014b).

3.3 RELASJONSFORSTÅELSE

Filosofen Martin Buber antyder at det er i relasjonen mennesket blir til menneske. Vi fødes inn i et forhold, et du og et jeg, og eksisterer ikke som isolerte individer. Vi lever våre liv i relasjoner, og blir oss selv i relasjonen til andre. Det kan knyttes til vår overlevelse, denne evnen til å skape bånd til andre mennesker, både som individ og som art. Grunnleggende sett er vi relasjonsvesener (Buber, 1993, i Schibbye og Løvlie, 2017). Møtet med den andre, blir av Buber beskrevet som et vågestykke. Med dette mener han at samtidig som man investerer

seg selv, så taper man samtidig noe av styringen og kontrollen over det som skjer. Møtet mellom et jeg og et du er basert på gjensidighet, der begge parter er aktive og deltakende. I dette møtet blir noe nytt til, som ingen av de involverte partene hadde tenkt ut på forhånd eller planlagt. Man kan derfor ikke møte den andre uten å selv være deltakende og tilstedeværende, med omkostningene dette medfører (Kristiansen, 2011).

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2011), skriver at selvet bør beskrives som prosesser av sansinger og opplevelser som «tilhører» individet. Et hovedprinsipp er at begrepet «det relasjonelle selv» må forstås som relasjonelle prosesser som peker i to retninger: *innover* i selvet og *utover* i relasjonen. Indre relasjonelle prosesser kan forstås som individets dialoger med seg selv, mens de ytre forstås som dialoger med andre. Disse indre og ytre relasjonelle prosessene henger sammen, og står i et dialektisk forhold til hverandre. De skaper hverandres forutsetninger gjennom å vise til hverandre og si noe om hverandre. I praksis kan dette beskrives med at man eksempelvis sier til seg selv at man ikke liker en annen person, som da vil komme til uttrykk gjennom hvordan man handler i forhold til den andre. De negative følelsene vil uttrykke seg i relasjonen, enten den andre merker det eller ikke (Schibbye, 2009).

Barnet søker helt fra fødselen av noen som kan forstå, støtte og ta vare på seg. Vi skaper et nett av relasjoner gjennom livet som holder oss oppe på uvurderlig vis. Vi mennesker trenger hverandre og er knyttet til hverandre. Vi skaper gjensidige forutsetninger for hverandre. Hvordan jeg oppfører meg, vil påvirke den andres atferd, som igjen vil påvirke meg. Våre opplevelser, handlinger og følelser kan derfor ikke forstås uavhengig av de mellommenneskelige samspillene vi er en del av (Schibbye & Løvlie, 2017). Denne relasjonsforståelsen skiller seg fra tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning, som forklarer samspillet ut fra egenskaper i individer (Bae, 2009b). Når vi skal forsøke å forstå barn og barns forhold til oss voksne, blir dette relasjonelle perspektivet særlig viktig. Barnet rustes for tilværelsen gjennom sine tidlige nære relasjoner. Kunnskap om relasjon har derfor stor betydning, for å kunne støtte barnet på best mulig måte i sin tidlige utvikling (Schibbye & Løvlie, 2017).

3.3.1 Gjensidighet i relasjoner

Barnets selvforståelse og følelsesliv skapes og utvikles gjennom forholdet til andre, og når mennesker møtes skapes gjensidige forutsetninger. Vi skaper sammen et rom, som betinger vår utvikling, våre opplevelser og respons. Vi er knyttet sammen på usynlig vis, og det er en gjensidighet her som vi ikke kommer utenom. En persons nærvær skaper psykologiske

betingelser for dem denne personen står i relasjon til, og motsatt. Vi blir hele tiden påvirket av andre, samtidig som vi selv påvirker (Schibbye & Løvlie, 2017). Barn kan agere forskjellig i henhold til de ulike relasjonene de befinner seg i. For eksempel kan et barn oppfattes som trassig og vanskelig av en person, mens en annen person vil oppfatte barnet som snill og samarbeidsvillig. Det er derfor svært vanskelig å karakterisere barnet «i seg selv» fordi vi lever i komplekse nettverk av relasjoner som vil prege vår opplevelsesverden til enhver tid.

3.3.2 Den voksnes bidrag

Ofta omtaler vi barn med «merkelapper». Vi kan oppleve barn som «tøffe», «engstelige», «vanskelige», «frekke», «tilpasningsdyktige» osv. Dette kan lett bli et både ufullstendig og ensidig fokus fordi en ikke tar hensyn til den voksnes bidrag i samspillet. For å få en mest mulig nyansert forståelse av barnet, må man stille spørsmål både ved samspilletts rolle, og om atferden kan være en respons eller et tilsvarende (Schibbye & Løvlie, 2017). Å vende oppmerksomheten mot seg selv, og være villig til å utforske sine egne bidrag i samspill, er en stadig utfordring. Å kunne stille spørsmål ved om det er noen egenskaper ved en selv som får fram gitte reaksjoner hos barn som for eksempel eget temperament eller usikkerhet, vil være viktig her. Hvilke følelser settes i gang hos meg i møte med barnet? Våre handlinger påvirker ikke bare andre, de vil også komme tilbake til oss gjennom andres reaksjon på oss.

3.3.3 Voksnes definisjonsmakt

Samspillserfaringer påvirker barns selvopplevelse og selvutvikling. Begrepet definisjonsmakt viser til den mektige posisjonen voksne har i forholdet til barn og deres opplevelse av seg selv (Bae, 1996). Definisjonsmakt fremstår på ulike måter. Måten voksne setter ord på barns handlinger og opplevelser, svarer på barnets kommunikasjon og hva man som voksen reagerer og ikke reagerer på, er prosesser der definisjonsmakt utøves. Maktposisjonen den voksne står i overfor barnet kan brukes for å fremme barns selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og andre. På den andre siden, kan den brukes på måter som underminerer barns selvstendighet og selvrespekt (Ibid.). For at vi som voksne ikke skal utøve definisjonsmakt som krenker barn, forutsettes det at man er spesielt oppmerksomme på barnets opplevelse av seg selv, relasjonen og situasjonen. Da kan man oppnå mest mulig likeverdige relasjoner (Tholin, 2014).

Når mobbing oppstår, kan det være lett å definere barna inn i «de gode» og «de onde». Da blir mobbeofferet en som må beskyttes og den som mobber må irettesettes (Lund, 2014b). Barn kan også betegnes som skyldige i egen offerrolle, eller som ufølsomme og lite empatiske.

Christoffersen (2014), bruker betegnelsen å skape fortellinger om barn. Hun skriver at gjennom pedagogens verdensbilde, presenteres og defineres hva man moralsk sett bør og ikke bør gjøre i barnehagen. Dette betegnes som en ekstern kraft som virker normdannende og skaper den moralske virkelighet som barna lærer seg å navigere i og etter (Christoffersen, 2014). Dersom et barn blir definert av de voksne som «trassig», «vanskelig» eller «aggressiv», vil disse «fortellingene» danne grunnlag for forståelsen av barnet, og bidra til å skape rammene rundt måten barnet danner sin identitet på. Dersom kjefting, irettesetting, sinne og straff blir en del av normen mot et spesielt barn, vil også de andre barna lære at dette er riktig å gjøre. Resultatet kan bli at relasjonene som dannes med barnet som følge av dette, kan føre til en negativ spiral av utstøtelse og eksklusjon (Ibid.). Med dette som bakgrunn er det av stor betydning med refleksjon og dialog rundt voksnes definisjonsmakt i forhold til barn (Lund et al., 2015). Dette blir også omtalt av Idsøe og Roland (2017), som skriver at voksne kan bidra til å forsterke mobbeatferd ved å kalle et barn for en mobber. Ved at mobbing blir individfokuset, og ikke forstått som et sett med handlingsmønstre, kan dette hindre at hensiktsmessige problemløsningsstrategier blir iverksatt (Idsøe et al., 2017).

3.3.4 Selvrefleksjon

Et viktig skritt for å kunne forstå barns atferd og opplevelse i forhold til deg selv, er å kunne ransake egne følelser. Dette for å finne ut om disse på en eller annen måte bidrar til situasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017). Det er imidlertid ikke alltid lett å erkjenne egne bidrag i relasjoner med andre. Ved å ha evne til selvrefleksjon kan man stille spørsmål som handler om hvordan man selv bidrar til andres oppførsel, og hvordan andre påvirker en selv. Relasjonsforståelse og økt bevissthet kan gi oss noen nye rammer og perspektiver å jobbe ut fra, selv om det ikke løser alle problemer i de komplekse mellommenneskelige samspillene som relasjoner er. Selvrefleksjon handler om vår evne til å ha tanker om egne tanker, følelser om egne følelser, og forestillinger om egne forestillinger, og se seg selv som en aktør i en større sammenheng (Ibid.).

3.3.5 Selvrefleksjon i relasjon

Å ha evnen til å reflektere over og ha innsikt i egne opplevelser, gjør det mulig å også kunne ane noe om andres indre liv. Den andres opplevelse er ikke nødvendigvis lik ens egen, men den andre vil likevel ha et forhold til sin egen opplevelse, slik en selv har. Fordi begge kan forholde seg til det man selv opplever, har man et viktig fellesskap som er grunnleggende på veien mot en god relasjon (Schibbye & Løvlie, 2017). Dersom man som voksen på en bevisst måte klarer å bruke selvrefleksjon, er det mulig å stille seg utenfor en situasjon, få et

overblikk, og se og forstå sitt eget bidrag i relasjonen på en bedre måte. Det gir muligheter for å se hvilke premisser og forutsetninger som spilles inn i relasjonen. I forhold til å arbeide med barn, er det sentrale spørsmålet *hva er mitt bidrag?*. Ved hjelp av selvrefleksjon kan man ta et steg til siden å erkjenne at man eventuelt er inne i et negativt mønster, og at man selv bidrar til at det er slik. Slike refleksjoner kan lede an til en god samtale med barn om hvordan man opplever situasjonen. Eks: «Nå kjente jeg at jeg ble veldig sint på deg, og da ble du kanskje både redd og lei deg...». Selv om man ikke kan forvente at barn skal kunne ta de voksnes perspektiv fullt ut, er det viktig å sette ord på egne opplevelser. Dette kan hjelpe barnet å bli mer reflektert rundt egen opplevelse, og etter hvert den voksne sin, og er derfor en sentral del av utviklingen (ibid.).

3.3.6 Selvavgrensning

Begrepet selvavgrensning stammer fra familieteori, og handler om å kunne skille mellom egne opplevelser og andres. Dette kan være å kunne skille mellom egne og andres behov, følelser, ønsker, indre forestillinger, lyster, tanker og meninger (Schibbye & Løvlie, 2017). Selvavgrensning er uløselig knyttet til selvrefleksjon. Først når man klarer å se relasjonens dynamikk på avstand, er det mulig å sortere ut følelser som hvem er sint, hvem er lei seg, hvem er redd. Altså å kunne skille mellom egne og andres følelser. I et samspill er det ikke alltid like lett å se hvilke tanker og følelser som hører hjemme hvor (Ibid.). Et eksempel på dette kan være en mor som av ulike grunner strever med å levere barnet sitt fra seg i barnehagen. Hun klarer derimot ikke å vedkjenne seg at uroen er hennes, og klarer derfor ikke å skjerme barnet som «overtar» hennes uro, og derfor også blir urolig i forbindelse med leveringssituasjonen i barnehagen. Manglende selvavgrensning og svak selvrefleksjon henger sammen. Ved å være reflektert, er det mulig å innse hva som er egne følelser, og videre innse at det er avgjørende å avgrense disse følelsene som sine egne (Ibid.).

3.3.7 Personalets relasjonskompetanse

En helt sentral del av jobben til barnehageansatte, er å kunne inngå i rimelig gode relasjoner med alle barn. Alle som jobber med barn bør ha god kunnskap om relasjoners betydning, hvordan etablere gode relasjoner og utvikle dem (Drugli, 2017). Relasjonskompetanse henger sammen med personalets faglige kompetanse, og omfatter relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon. Faglig kompetanse og relasjonskompetanse utgjør til sammen en persons yrkeskompetanse. Barnehagepersonalet skal i tillegg til å være faglig oppdaterte, også jobbe bevisst med relasjonene mellom seg selv og barna, og den menneskelige samhandlingen i barnehagen (Ibid.). Ifølge Juul og Jensen (2002), innebærer

relasjonskompetanse blant annet å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet, se barnet på dets egne premisser og kunne tilpasse sin egen atferd til barnet (Drugli, 2017). God relasjonskompetanse handler om å være bevisst eget bidrag i relasjoner. Dette vil være spesielt viktig i samspill med barn som vekker negative reaksjoner hos den voksne, for å unngå at samspillet kommer inn i et uheldig mønster. Relasjonskvalitet og spesielt det å streve med relasjoner til barn, er et tema som bør løftes fram i personalgruppen og settes på dagsordenen som et sentralt tema for faglig oppdatering, veiledning og refleksjon (Ibid.).

3.3.8 Relasjoners betydning for hjernens utvikling

Alle mennesker er født med ulike biologiske forutsetninger som vi bringer med oss inn i våre relasjonelle samspill. Den rådende tankegang er at både arv og miljø er viktige i forhold til personlighetsutviklingen. Arv bestemmer våre gener, men man vet nå at genene samhandler med omgivelsene. De blir «skrudd av og på» i takt med ytre opplevelser. Genene kommer til uttrykk i nettverk av gjensidig påvirkning, de opererer med andre ord ikke i et vakuum. Mellommenneskelige samspill skjer altså innenfor rammene av våre biologiske forutsetninger, men kan også prege disse i stor grad (Schibbye & Løvlie, 2017). Temperament eller lynne regnes som medfødt, men likevel konkluderer mange studier med at også miljøet har stor betydning for utvikling av temperament. Særlig i relasjoner og samspill innad i familien ser det ut til at lynnet utvikler seg. Relasjoner spiller altså inn og preger det biologiske utgangspunktet. Utviklingen skjer i en form for samspill mellom de biologiske forutsetningene og relasjonelle prosesser (Ibid.)

Rundt år 2000 ble det rettet fokus på relasjoner gjennom en rekke utgivelser på psykologifeltet (Schibbye & Løvlie, 2017). Nevropsykologien kom med den oppsiktsvekkende konklusjonen at hjernen er sosial, som innebærer at hjernens utvikling er uløselig knyttet til våre relasjoner. Kvaliteten på disse relasjonene er dessuten avgjørende for en funksjonell og sunn utvikling. Hjernen er påvirkelig og foranderlig livet igjennom. Den utvikler seg kontinuerlig i en fin balanse mellom vårt gitte biologiske utgangspunkt og et nettverk av sosiale erfaringer. Hjernen er altså avhengig av interaksjon med andre hjerner for å utvikle seg (Ibid.). Spedbarnets uferdige hjerne er svært tilpasningsdyktig og påvirkelig. Den bygger sine strukturer gjennom interaksjoner med andre, og sikrer god og sunn utvikling gjennom interaksjon. Særlig skjer det en enorm utvikling i hjernen når barnet er mellom 6 og 12 måneder. Viktige forbindelser mellom ulike områder av hjernen blir etablert i denne perioden, og denne utviklingen står i sterk sammenheng med barnets positive interaksjoner med sine nære omsorgspersoner. Gjennom positive interaksjoner vil hjernen produsere stoffer

som dopaminer og beta-endorfiner som fremmer dens vekst og utvikling. Motsatt vil negative interaksjoner, gjøre barnet stresset og urolig. Blant annet vil adrenalin, som er et stresshormon øke, og videre hemme produksjonen av gode stoffer. For at hjernen skal få en sunn utvikling, er den med dette som bakgrunn, avhengig av gode relasjonelle opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017). Hjernens grunnleggende utvikling er avhengig av kvaliteten på den omsorgen barnet får de første årene. Gode relasjoner mellom barn og omsorgspersoner er av spesielt stor betydning. Dette vil innebære at også barnehagepersonale bidrar til å «bygge» de grunnleggende strukturene i barns hjerne (Drugli, 2017).

3.3.9 Små barn og stress

Det er særlig erfaringer som igangsetter stressreaksjoner hos små barn som har vist seg å være skadelige, og kan ha konsekvenser for hvordan man senere i livet er i stand til å takle motgang (Berg-Nielsen, 2010). De første leveårs erfaringer har trolig langt større betydning for hvordan man reagerer på ulike påvirkninger, enn tidligere antatt grad (Ibid.). Små barn i barnehage har ofte et høyere stressnivå enn hjemmeværende barn. Stressnivået kan derimot senkes dersom barnets behov og signaler blir møtt av en imøtekommende og oppmerksom voksen. Små barn trenger hjelp til å håndtere sine stressreaksjoner og cortisolnivå, for å ivareta en sunn utvikling av hjernen (Berg-Nielsen, 2010). Ifølge Richard Bowlby (2007), har nevrologer observert at viktige strukturer i småbarns hjerne, blir formet gjennom deres følelsesmessige erfaringer, og at både de mest positive og mest negative påvirkninger på hjernen kommer som et resultat av sosiale og følelsesmessige relasjoner (Bowlby, 2007). Små barn har ekstremt skjøre hjerner som utvikles svært hurtig, og mange forskere uttrykker bekymring for barn 0-3 år som har økt kortisolnivå hver dag. Bekymringen handler om at hjernen vil tilpasse seg det kronisk forhøyede kortisolnivået, noe som igjen kan påvirke evnen til å kontrollere følelser og atferd gjennom oppveksten (Ibid.). Med dette som bakgrunn er gode relasjoner mellom barn og omsorgspersoner, og kvaliteten på omsorgen barnet får de første årene av stor betydning for hjernens utvikling.

3.4 ANERKJENNELSE

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig hentet fra Hegels filosofi. Han gir ingen direkte definisjon, men sier at anerkjennelse handler om å «se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, styrke og erkjenne (Lund & Helgeland, 2016). Den tyske sosial- og moralfilosof Axel Honneth, har tatt utgangspunkt i Hegels filosofi og utviklet en teori om anerkjennelse. Her viser han til anerkjennelsens grunnleggende betydning for utvikling av god psykisk helse, og hvordan barns utvikling av selvrespekt, selvtillit og selvverd er avhengig av anerkjennelse. I følge Honneth

(2008), er det tre former for anerkjennelse. Disse er: Primærrelasjoner (kjærlighet og vennskap), rettsforhold (rettigheter) og verdifelleskap (solidaritet). Som tre tilsvarende anerkjennelsesmåter oppgir han emosjonell hengivenhet, kognitiv respekt og sosial verdsetting (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Han viser videre til tre former for ringeakt som fungerer som negative ekvivalenter til de tilsvarende anerkjennelsesforholdene. Ekskludering, krenkelse og nedverdiggelse er eksempelvis ekvivalentene som tilsvarer verdifelleskapet og den sosiale verdsettingen, og kan derfor gi de sosiale aktørene en sosial erfaring av å ikke være anerkjent (Ibid.). Primærrelasjoner handler om de tidlige og nære relasjoner. Først og fremst foreldre-barn relasjonen, men også relasjonene som utvikles mellom voksne og barn i barnehagen. Han trekker fram viktigheten av at barnet møter en betingelsesløs kjærlighet, fri for vurderinger og fortolkninger fra de voksne. Barnets erfaringer med gjensidighet og anerkjennelse danner grunnlaget for utvikling av selvtillit og evne til å inngå i relasjoner og samspill. Negative erfaringer vil danne grunnlag for manglende trygghet og lav selvtillit. Dette kan oppstå dersom barn opplever krenkelser som mobbing. Dette kan igjen medføre utfordringer i forhold til emosjonell og sosial utvikling (Lund & Helgeland, 2016). Ifølge Schibbye og Løvlie (2017), går en anerkjennende væremåte hånd i hånd med et overordnet menneskesyn. En sentral dynamikk i gode relasjoner er knyttet til anerkjennelse, og forutsetningen for anerkjennelse er evnen til å ta andres perspektiv. Man kan ikke definere eller bestemme over andres opplevelse, men man kan anerkjenne andres rett til sin egen opplevelse, og dermed den andres verdi som menneske. Barnets indre opplevelse og følelse er i fokus. Å anerkjenne innebærer å forstå, se, verdsette og bekrefte den andre (Schibbye & Løvlie, 2017).

3.4.1 Hva er krenkelse?

Anerkjennelse og krenkelse er to fenomener på samme skala, ifølge Honneths teorier. Han skiller mellom krenkelser i form av tydelige lovregulerte straffbare handlinger, og krenkelser som kan være mer utydelige eller usynlige. Barn kan krenkes i forhold til behovet for trygghet, ubetinget aksept og utviklingsmuligheter (Honneth & Holm-Hansen, 2008). I barnehagen kan krenkelser komme til uttrykk på ulike måter. Det kan være latterliggjøring, avvisning, fiendtlige blikk, neglisjering eller språklige krenkelser. Dersom barn opplever å bli systematisk oversett av de andre barna i barnehagen, eller av de voksne, vil dette kunne gi en opplevelse av å ikke være anerkjent som en del av fellesskapet (Lund & Helgeland, 2016).

3.4.2 Subjekt -subjekt og subjekt – objekt

To ulike menneskesyn ligger til grunn for tanken om anerkjennelse. Disse tilsvarer to væremåter i relasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017). Det kan skiller mellom å møte den andre

som subjekt eller som objekt. Subjekt – subjekt holdningen tilsvarer å ha en anerkjennende holdning. Å oppleve seg selv som et subjekt vil si å ta tak i seg selv som et eget individ, et *jeg*. I barnet kan man se dette komme til uttrykk som viljestyrke, *jeg vil* og *jeg kan*. Å få tak i sin egen følelse av tilstedeværelse, vilje og handlekraft, få tak i egne emosjoner, egne grenser og behov er å utvikle seg til å bli et subjekt. Det handler om å eie sin egen opplevelse. Et objekt er en ting, og en ting har verken et eget indre liv eller selvforståelse. Å behandle andre som objekter, vil da si å frata dem deres subjektive selvstendighet og stemme. Å bli behandlet slik er krenkende. Man forhøyer da seg selv over den andre, og behandler den andre som om han/hun mangler både innsikt og refleksjon. Den andre blir fratatt sin selvråderett og sin egen opplevelse av seg selv og virkeligheten. Barn og eldre er sårbare grupper av mennesker som lett kan bli behandlet som objekter. Voksne har stor definisjonsmakt over barn. Når man setter definerende merkelapper på barn som «snilt», «rolig», «hissig», «egenrådig» osv, inntar man en subjekt – objekt holdning, og anerkjenner ikke den andre (Ibid.).

3.5 DEN AUTORITATIVE VOKSNE

En autoritativ voksenstil blir av sentrale mobbeforskere som Olweus (1993) og E. Roland (2014), anbefalt for å forebygge og stoppe mobbing. Det autoritative perspektivet er en verdenskjent teori (Sommer, 2003), og bygger på Baumrinds (1991) modell om ulike oppdragerstiler. Modellen handler om å kombinere relasjonsbygging til barna med læring av grenser og normer, og bygger på to hoveddimensjoner, relasjonsvarme og krav/kontroll. Det er kombinasjonen av grensesetting og relasjonsbygging som ser ut til å gi best virkning når det gjelder barns utvikling (P. Roland, 2014). Ifølge Baumrinds teori, utøver den autoritative forelder fast kontroll, men hemmer samtidig ikke barnet med restriksjoner. Den autoritative forelder, både håndhever sitt perspektiv som voksen, men gjenkjenner samtidig barnets individuelle interesser og særegenheter. Barnets nåværende kvaliteter blir bekreftet, men det blir også satt standarder for framtidig atferd (Baumrind, 1997).

Mens relasjonsbygging handler om å etablere relasjoner til barn som er preget av forståelse, varme og positiv perspektivtaking, handler kontroldimensjonen om hvordan man som voksne formidler krav og grenser i samspill med barna. Dersom samspillet med de voksne er positivt, vil barna gradvis lære akseptabel atferd og de normer som gjelder i barnehagekonteksten (P. Roland, 2014). Baumrind sier at de operasjonelle definisjonene av de fire prototypene i modellen – autoritativ, autoritær, ettergivende og avvisende/forsømmende, avviker noe avhengig av den sosiale kontekst, utviklingsperiode og vurderingsmetode, men deler likevel flere viktige funksjoner (Baumrind, 1991). Krav og grenser skal ikke formidles gjennom

kjefting, avstraffelse og frustrasjonspreget grensesetting, men være preget av en grunnleggende varme og respekt overfor barna (P. Roland, 2014).

3.5.1 Det autoritative perspektivet i praksis

På grunn av mange kombinasjoner mellom de to hoveddimensjonene, kan det imidlertid være komplisert og vanskelig å sette modellen ut i praksis. Når bygges det relasjoner, og når skal det settes krav og grenser? Dette er en krevende dynamikk å forholde seg til for personalet i barnehagen. Det autoritative perspektivet kan tenkes både på både på individ, team og organisasjonsnivå. I arbeidet mot mobbing er det sentralt at disse tre nivåene henger sammen (Ibid.). Det kreves utstrakt bruk av refleksjon og samarbeid i kollegiet for å oppnå best mulig implementering av den komplekse balansegangen mellom de to hoveddimensjonene i modellen (Ertesvåg & Roland, 2013). Mobbeforsker E. Roland (2014), bruker også det autoritative perspektivet i forbindelse med klasseledelse. En autoritativ leder baserer seg på omsorg og rasjonelle argumenter, men arbeider samtidig målrettet overfor dem som bli ledet. Å bygge tillitt er selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative lederen (E. Roland, 2014).

3.6 BARNEHAGEPERSONALET'S RELASJONELLE PRAKSIS

Relasjonen mellom voksne og barn skaper forutsetning for utvikling og læring, og kan sees på som selve bærebjelken, og den viktigste enkeltvariabelen i det pedagogiske arbeidet i både barnehagen og skolen (Bae, 2009a; Pianta, 1999). Begrunnelsene er mange for å arbeide med å øke barnehagepersonalets bevissthet rundt hva som skjer i det daglige samspill mellom voksne og barn. I tillegg til å bidra til barns utvikling, kan det føre til økt profesjonalitet hos yrkesutøverne (Bae, 2009a).

3.6.1 Romslige og trange samspillsmønstre

For at barn skal kunne medvirke som subjekter ut fra egne premisser, er det grunnleggende at menneskene som finnes rundt dem er forståelsesfulle og deler deres engasjement. Berit Bae (2009) skriver om hvordan kvalitative aspekter ved voksen/barn samspill skaper forutsetninger for barns deltagelse. Ikke alle samspillserfaringer er like konstruktive, og Bae bruker metaforene romslige og trange samspillsmønstre som redskap for å avdekke forskjeller og kvaliteter i samspillsprosesser (Bae, 2009a).

Gjennom en dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2009), forstås relasjoner utfra et gjensidig og prosessuelt perspektiv. Søkelyset rettes da mot hvordan flere parter bidrar og er påvirkelige for hverandres innspill i et samspill. Dette gir mulighet for å se hvordan barn

bidrar, samtidig som bildet av hva som skjer i relasjoner, blir både mangfoldig og komplekst (Bae, 2009a).

Romslige samspillsmønstre kjennetegnes blant annet gjennom lyttende og mottagelige samspillsmåter fra den voksne, hvor barnas innspill blir velvillig fortolket og tatt imot med forståelse. Det er i disse prosessene det gis rom for barn til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger (Ibid.). Gjennom tilstedeværelse og opplevelsesmessig nærvær skapes forutsetninger for at barn opplever at deres opplevelser har verdi. *Jeg har noe interessant å fortelle, og er verdt å lytte til.* Romslige samspillsmønstre kan også komme til uttrykk ved at den voksne prøver å forstå barns opplevelser og perspektiv, uten at dette nødvendigvis blir sagt eksplisitt. Å klare å forstå barns perspektiv er blitt problematisert av blant annet Johansson (2003). Hun hevder at våre muligheter til å fullt ut forstå barns perspektiv, intensjoner og uttrykk for mening er begrensede, og kunnskapen vi har tilegnet oss er kompleks og neppe fullstendig. I tolkningen av barns væremåte gjelder det derfor å se hele situasjonen, der både andre barn og den voksne inngår, og være åpen for den kompleksiteten og tvetydigheten som er karakteristisk for vår livsverden. Selv om det blir definert hva som studeres, gjenstår fenomenet og dets innhold som et åpent spørsmål (Johansson, 2003).

I forhold til grensesetting innenfor romslige samspillsmønstre, trer den voksne fram som et tydelig subjekt, avgrenser sin oppmerksomhet og deler sin opplevelse av situasjonen uten å kommunisere noen form for nedvurdering av barna (Bae, 2009a). Barnegrupper kjennetegnes ofte av variasjon og raske skift, der det kan være vanskelig å fange opp barns ulike intensjoner, og å være følelsesmessig tilgjengelig. Bae bruker uttrykket «å hente seg inn igjen», når den voksne reflekterer rundt sin egen samspillsmåte, og innser at den eventuelt fungerte ubehagelig for barnet opplevelsesmessig. Hun tolker det slik at voksnes selvrefleksivitet er en forutsetning for å holde det dialogiske rommet åpent for barns deltagelse (Ibid.).

I motsetning til romslige samspillsmønstre, gir det mening å si at trange samspillsmønstre svekker barns energi og lyst til deltagelse. Rammen for konstruktiv dialog kan også være tilstede innenfor trange mønstre, men den opplevelsesmessige stemningen er fjernere og mindre «levende» (Bae, 2009a). Den voksne kommuniserer gjennom et tonefall og stemmeleie som er lite engasjert og uttrykksfullt i forhold til barnas innspill. Dette kombinert med mindre fokusert kommunikasjon i forhold til kroppsholdning og blikkontakt, bidrar til å gi barn mindre støtte til å samle oppmerksomhet og delta i dialog. Barn reagerer ulikt i slike trange prosesser. Spesielt barn med en lavmælt og forsiktig samspillsstil, synes å være

følsomme overfor de voksnes måte å kommunisere på. Det vil alltid være noen barn som trenger mer støtte enn andre for å bli aktivt deltagende i en dialog i en barnegruppe. Med dette som bakgrunn er økt bevissthet rundt ulikheter i samspillsstiler av stor betydning. Dette for å hjelpe de barn som trenger mest støtte, til å delta og erfare at de har innflytelse i det sosiale felleskapet de befinner seg i (Ibid.).

3.6.2 Omsorgsarbeid og personlighet

Barnehager skiller seg på mange vis fra andre arbeidsplasser ved at den ansattes personlighet spiller en svært stor rolle, i forhold til både produkt og prosess. Gotvassli (2006), skriver at både egen personlighet og handlemåte vil påvirke samarbeidsforholdet i barnehagen i sterk grad. Når man arbeider med barn, må man arbeide med både det faglige og det personlige ved seg selv. For å være en profesjonell pedagog kreves det at man både forholder seg til sitt fag, teori og erfaring, samtidig som man forholder seg reflekterende til sin personlighet.

Personlighetsstrukturen vil komme fram i relasjonene og kontakten med andre mennesker. Å arbeide profesjonelt krever å finne en passende overlapping mellom sin faglige identitet og personlige identitet. Den personlige identiteten består blant annet av intelligens, temperament, livserfaring, oppdragersyn og egen livssituasjon. Alt dette er viktige personlige forhold ved oss selv som tas i bruk når man arbeider med barn og forholder oss til barns atferd.

Personligheten kan ses på som en del av verktøyet for faget. De «offentlige» og tette samarbeidsrelasjonene kan føre til at det blir utfordrende å forholde seg til medarbeiderne på faglig grunnlag (Gotvassli, 2006).

3.6.3 Distansert relasjon, fravær av interaksjon

Å være avgrenset handler om å være i stand til å skille mellom hva som foregår i en selv og i den andre (Schibbye & Løvlie, 2017). Det motsatte kan være å innta en distansert holdning og væremåte i forhold til mennesker vi skal inngå i relasjon med (Tholin, 2003). Å arbeide med barn fordrer et personlig engasjement, vi må bry oss og vise interesse. Samtidig trenger man en viss distanse for å kunne gjøre gode faglige vurderinger, ta nødvendige rettferdighetshensyn og personlige hensyn. Distansen skal derimot ikke være en unnskyldning for å unndra seg personlig ansvar. Grunnlaget for godt samspill og gode relasjoner forsvinner dersom man forholder seg til barn med distanse (Ibid.). Å innta et distansert forhold til barn kan være en form for forsvarsmekanisme eller overlevelsesmekanisme fra den voksnes side. Det kan henge sammen med en opplevelse av å bli utfordret eller truet på egen sårbarhet. Noen ganger kan det også ha sammenheng med stort arbeidspress, som kan bidra til

ansvarsfraskrivelse. Tholin (2003) skriver at manglende omsorgsrelasjoner må «diagnostiseres» for å kunne motvirke disse (Tholin, 2003).

3.6.4 Pedagoger som ikke er empatiske

Egne erfaringer og egen kunnskap og innsikt danner grunnlag for kompetanse i forhold til barneomsorg og samvær med andre. Å velge et omsorgsyrke kan for noen oppleves som en måte å kompensere for egne mangler på (Ibid.). Imidlertid kan det være vanskelig å vise omsorg for andre dersom man selv ikke fått eller opplevd hva omsorg er følelsesmessig. Killen (1999), peker på noen punkter som kan hindre helse- og sosialpersonell i å gi profesjonell hjelp. Disse er: Vanskeligheter med å skille profesjonelt og personlig ansvar, fornektning og projisering av ansvar, behovet for kontroll, behov for tilfredsstillelse fra klienten, og til slutt egen aggresjon og fornektning og hemming av denne (Killen 1999, i Tholin, 2003). Mennesker har en rekke overlevelsesstrategier og mekanismer som preger handlinger, holdninger og vurderinger på irrasjonelt vis (Tholin, 2003). Schibbye og Løvliens (2017) begreper om selvrefleksjon og avgrensning, som også blir omtalt av Bae (1996), kan bidra til å avklare hva som ligger bak våre begrunnelser. Selverkjennelse av sitt eget følelsesmessige grunnlag er viktig for å skille mellom egne og andres opplevelser.

3.6.5 Relasjoner i barnehageorganisasjonen

Nøvik (2013), skriver i sin masteroppgave «Vennskap og profesjonalitet» at barnehagekollegiet er i en spenning mellom følelsesmessig distanse og nærhet. I følge Nøvik har den kollegiale samhandlingens betydning for det profesjonelle arbeidet sjeldent blitt analysert. Kunnskap om den kollegiale samhandlingen i lys av vennskap, betraktes i denne studien som noe som kan være et viktig bidrag til å forstå barnehageorganisasjonens profesjonelle arbeid bedre (Nøvik, 2013). Studien konkluderer med at når de voksne imøtekommer hverandre på en positiv måte, blir de også gode rollemodeller og emosjonelt tilgjengelige for barna. Derimot kan for nære vennsapsrelasjoner virke ødeleggende for det profesjonelle arbeidet, og kan gå på bekostning av den profesjonelle balansegangen mellom det private og det distanserte. Informantene omtaler profesjonalitet som å følge reglementet og være emosjonelt distansert, samtidig som de beskriver emosjonell tilgjengelighet og personlighet som en viktig del av den profesjonelle kompetansen. Nøviks studie peker på at de ansatte opplever et særlig krysspess mellom disse (Ibid.).

Både personlige relasjoner i privatlivet og arbeidsrelasjoner i organisasjoner reguleres av uformelle spilleregler og ikke uttalte forventninger. Haslebo (2004), skriver at det enkelte

organisasjonsmedlem inngår i et mangfold av relasjoner. De er del av mange kryssende allianser, og ved siden av de formelt definerte arbeidsrelasjoner, vil det utvikles et mangfold av vennskapelige og fortrolige relasjoner. Et særtrekk med kommunikasjon innen organisasjoner, er at den finner sted i flere ulike kontekster samtidig, og at risikoen for kontekstklarhet da er stor. Eksempelvis kan en medarbeider som forteller en opplysning videre, ha en formening om at opplysningen ble fortalt innenfor en arbeidsrelasjon, og at det derfor var legitimt å fortelle det videre. Den andre personen kan derimot være av den oppfatning at opplysningen ble delt innenfor en vennsrelasjon. Følelsen av å kjenne seg forrådt og «dolket i ryggen» kan da lett oppstå (Haslebo, 2004).

3.6.6 Felles verdigrunnlag og felles fokus

I rapporten «Hele barnet – hele løpet» (Lund et al., 2015), fremkommer det blant annet at ca. hver fjerde ansatte i de undersøkte barnehagene, mener at fokuset på mobbetemaet er til dels overdrevet og unødvendig. Dette kan være en indikator på at personalet ikke har den nødvendige felles forståelsen for mobbing (Idsøe et al., 2017). Sprikende holdninger kan skape uenighet innenfor personalgruppen om hvordan ulike handlinger skal håndteres, og kan videre føre til usikkerhet og utydelig håndtering. Ansatte i barnehager har også ofte et sprikende utdanningsnivå, som kan gi utfordringer i forhold til kompetanse- og kapasitetsbygging i personalet. Det er viktig å utvikle en felles forståelse blant de ansatte som sikrer kvalitet både når det gjelder kunnskaper, holdninger og forståelse i forhold til håndtering og forebygging av mobbing (Ibid.). Bae (2009), trekker fram betydningen av felles kompetanseutviklingsprosesser i personalgruppen, og hvordan dette synes å bidra til en opplevelse av faglig fellesskap. Dette gjelder både innenfor den enkelte barnehage, men også på tvers av institusjoner innen en kommune. Gjennom å ha deltatt på eksempelvis en felles planleggingsdag, gis det anledning til å drøfte eksempler ut fra samme teoretiske perspektiv. Når alle i en personalgruppe forholder seg til de samme teorisynspunktene, gis det mulighet for at hver enkelt ansatt kan danne seg oppfatninger og delta i teoretiske diskusjoner. Felles fokus og rom for diskusjoner der det er høyde for både likhet og ulikhet, vil styrke personalgruppens opplevelse av likeverdighet. Gjennom kompetanseutviklingsprosesser får en mulighet til å bli mer bevisst sine egne styrker og svakheter (Bae, 2009b). Et felles fokus og en felles forståelse ser ut til å være en nøkkelfaktor i forhold til kvalitetsforbedring i pedagogiske organisasjoner som skoler og barnehager (Roland & Westergård, 2015).

4 METODEDEDEL

Dette kapittelet vil redegjøre for hvilken metode som ble brukt, og de metodiske valg som ble gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Kapittelet vil inneholde en presentasjon av valgt metode, hvor metoden blir begrunnet og forklart. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien, som inneholder både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, vil så bli presentert. Videre vil det kvalitative forskningsintervju bli gjort rede for, da dette er den valgte metode for datainnsamling, i tillegg til bearbeiding og tolkning av data. Studiens troverdighet, validitet, reliabilitet og mulige feilkilder vil bli vurdert avslutningsvis i kapittelet.

4.1 VALG AV METODE

4.1.1 Forskningsdesign:

En skisse eller plan for hvordan en undersøkelse/prosjekt skal legges opp kalles en design. Designen beskriver retningslinjer for hvordan forskeren har tenkt å utføre prosjektet, og blir valgt ut fra formålet med studien. Retningslinjene skal beskrive hva som er studiens fokus, hvor den skal finne sted, hvem som er aktive deltakere, og hvordan den skal utføres. Prosjektets design må gi grunnlag for fleksibilitet, og må kunne endres på grunnlag av informasjonen dataene gir. En fleksibel design gir mulighet for å tilpasse metodebruken og innsamling av nye data til resultater fra prosjektets tidligste faser (Thagaard, 2013).

Denne studiens forskningsdesign støtter seg på Maxwells (2008), interaktive modell som består av fem sirkler som gjensidig påvirker hverandre. Sirkelen i midten henviser til forskningsspørsmålet, og de fire sirklene som omkranser denne, henviser til mål, teoretisk innramming, metoder og validitet (Maxwell, 2008).

Forskningsspørsmålet, den innerste sirkelen, danner selve utgangspunktet i designen. Det har i hovedsak to hovedoppgaver, som er å hjelpe å fokusere studien, og gi veiledning for hvordan studien skal gjennomføres. Det sentrale her er hvilke spørsmål undersøkelsen skal forsøke å svare på, og hvordan disse spørsmålene er knyttet til hverandre (Ibid.). Problemstillingen bidrar både til å gi retning og til å avgrense det videre arbeidet (Thagaard, 2013). En utfordring i forhold til forskningsdesign er å formulere forskningsspørsmålet som forbinder alle de andre komponentene i modellen, og som da følgelig vil virke inn på disse (Maxwell, 2008).

Mål peker på hvorfor studien er verdt å gjøre, og hvorfor resultatene eventuelt vil være viktige (Maxwell 2009). Å søke ny innsikt og kunnskap som er relevant i forhold til foreliggende kunnskap på området, kan være et overordnet mål. Hvorfor man ønsker å gjøre en studie kan

være inspirert både av forskningslitteratur eller mer personlige mål basert på egne erfaringer (Thagaard, 2013).

Teoretisk innramming innebærer teorier, oppfatninger og tidligere forskningsresultater som kan brukes til veiledning og informasjon i studien. Forskeren må stille spørsmål ved hvilken litteratur, tidligere studier og personlige erfaringer som vil være hensiktsmessig å ta i bruk for å forstå menneskene eller tilfellene man studerer (Maxwell, 2008). Den teoretiske innrammingen viser til hvordan forskeren forstår og oppfatter det aktuelle fenomenet, og hvordan allerede eksisterende teori og forskning skal brukes i prosjektet (Thagaard, 2013).

Videre må forskeren ta et valg om hvilke metoder som vil være mest hensiktsmessige å bruke i henhold til problemstillingen. Observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse metodene, er velegnede valg når metoden innebærer å utvikle data fra feltarbeid. (Ibid.) Hvilke teknikker og tilnæringer vil være hensiktsmessige å bruke for å samle og analysere data, og hvordan vil disse utgjøre en integrert strategi (Maxwell, 2008).

Validitet er knyttet til tolkning av data, og henviser til gyldigheten av tolkningene forskeren kommer fram til. Validitet kan vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatet av undersøkelsen representerer virkeligheten man har studert. Ved å kritisk gjennomgå analyseprosessen, styrker forskeren validiteten (Thagaard, 2013).

4.1.2 Kvalitativ metode:

I denne masteroppgaven er det benyttet en kvalitativ tilnærming som metode. Å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, er en viktig målsetting for kvalitative tilnæringer. Gjennom en kvalitativ tilnærming søker man å gå i dybden, og vektlegger betydning. Tradisjonelt er denne metoden forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de som studeres, først og fremst gjennom bruk av intervju eller deltakende observasjon (Thagaard, 2013). Gjennom en slik nær kontakt, gir kvalitative tilnæringer grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, med fylldige data om personer og situasjoner som bakgrunn.

Fortolkning har stor betydning i kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren fortolker og analyserer de sosiale fenomener som studeres. Det er av stor betydning at de prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning, blir presisert, tydeliggjort og eksplisitt definert. Fremgangsmåter under datainnsamling må gjøres rede for, hvordan analysene er utført og hvordan resultatene er tolket. Dette handler om forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet (Ibid.).

Hvilken metode man velger, henger tett sammen med hvilket tema man studerer og hvilken type problemstilling det fokuseres på. Skal man studere sensitive og personlige emner, er kvalitativ metode spesielt godt egnet. Dette gjelder særlig dersom forskningsspørsmålet betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Også dersom studiet omhandler et tema det er lite forskning på fra før, er kvalitativ metode et godt alternativ. Dette fordi det da vil stilles særlig store krav til fleksibilitet og åpenhet.

4.1.3 Fenomenologi

I denne kvalitative studien er det brukt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til analysen. Fenomenologi er et filosofisk perspektiv som baseres på grundige beskrivelser og analyser av bevisstheten med fokus på forskningsdeltakernes livsverden. Man søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning, og ser bort fra deltakernes forhåndskunnskap (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Det var den tyske filosofen Hegel, som først benyttet dette begrepet. Han vektla å forstå hvordan menneskene ble bevisste seg selv, ved hjelp av spesielle bevissthetsnivå (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2011). En fenomenologisk studie utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2013). Den tar tak i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Refleksjoner forskeren selv gjør seg rundt egne erfaringer, kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Det sentrale innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de man studerer, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Ibid.).

4.1.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster innen humaniora. En hermeneutisk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av meningen i en tekst (Kvale et al., 2015). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivåer, det finnes ikke bare en sannhet. Tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det som studeres, er en del av. Delene må forstås i lys av helheten. I forhold til samfunnsvitenskapelige tilnærminger, der fortolkning har en sentral plass, representerer hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken foreskriver derimot ikke en bestemt forskningspraksis, slik empiribaserte tilnærminger gjør. Hensikten er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Når intervjuetekster tolkes, kan det ses på som en dialog mellom forsker og tekst, der forskeren studerer meningen teksten formidler (Ibid.). Gilje og Grimen (1995), skriver om den hermeneutiske sirkel, som kort forklart peker på forbindelsene mellom det som skal fortolkes,

forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Sirkelen betegner at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes og omvendt. Hvordan et fenomen skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Gilje & Grimen, 1995).

4.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

Denne studiens hovedfokus har vært å belyse fire utvalgte pedagogers erfaringer og refleksjoner rundt voksenrollen i barnehagen. Hvordan den voksnes ansvar i relasjonen til barn står sentralt i arbeidet mot mobbing, og hvordan voksnes væremåte kan påvirke barns opplevelse av å kjenne seg verdifull. Intervju ble valgt som metode, på bakgrunn av at dette er hensiktsmessig når man skal studere sensitive og personlige emner som betinger et tillittforhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Hensikten med å gjøre et kvalitativt forskningsintervju, er å innhente omfattende og fyldig informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke perspektiver og synspunkter de har på temaene som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Ibid.).

Thagaard (2013), beskriver to ulike perspektiver på hva intervjudata sier noe om, et positivistisk og et konstruktivistisk ståsted. Innenfor det positivistiske ståstedet gir intervjudataene informasjon om intervjupersonenes «ytre» verden. Intervjupersonen beskriver innenfor dette perspektivet kunnskaper, hendelser og synspunkter som representerer tidligere erfaringer, og forskeren blir nærmest en «nøytral» mottaker av intervjupersonens erfaringer. Innenfor det konstruktivistiske ståstedet, anses intervjudata som et resultat av den sosiale interaksjonen mellom forsker og intervjupersonen, som begge bidrar til den kunnskap og de perspektiver som fremkommer i intervjusituasjonen. Intervjuet preges av den konteksten som intervjusituasjonen presenterer (Thagaard, 2013).

I denne studien ble det benyttet semistrukturert intervju for innsamling av data. Denne intervjuformen, som står i relasjon til fenomenologisk filosofi, søker å hente inn beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, der hensikten er å fortolke betydningen av fenomenene som beskrives (Kvale et al., 2015). Denne intervjuformen skal være preget av åpenhet i forhold til endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, slik at det er mulighet for å forfølge historiene og de spesifikke svarene som gis. Det kan ses på som en planlagt men fleksibel samtale (Ibid.). Flexibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersons forutsetninger. Det kan være av stor betydning at forskeren er åpen for samtaleemner som

ikke var planlagt i forkant. Intervjuer med en fleksibel struktur, preges av interaksjonen mellom forsker og intervjuperson, noe som også er viktig for resultatet (Thagaard, 2013).

Under ett av de tre intervjuene som ble gjennomført i denne studien, var det to personer til stede. Dette fordi den assisterende styreren som skulle intervjues ønsket å ha med seg en person i tillegg, som hun mente kunne bidra med viktig informasjon i forhold til temaet for studien. Når flere personer er tilstede under et intervju, kan det betegnes som et gruppe- eller fokusgruppeintervju. Kvale og Brinkmann (2015), skriver at en fokusgruppe som regel består av seks til ti personer. Ut fra dette kan det vel neppe hevdes at to personer utgjør en fokusgruppe, men det setter likevel intervjusituasjonen i en særstilling. Når flere personer er tilstede under et intervju, kan man få ulike diskusjoner dem imellom. De ulike medlemmene gir respons på hverandres synspunkter, og ulike holdninger kan synliggjøres. Slike diskusjoner kan bidra til å utdype de temaer som er relevante for prosjektet (Thagaard, 2013). En bakdel kan derimot være at man kan se en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes, mens andre blir holdt tilbake. Det er derfor viktig at man som forsker oppmuntrer alle til å delta, passer på at det ikke er den samme personen som hele tiden har ordet, og styrer diskusjonen på en hensiktsmessig måte.

4.2.1 Intervjuerens kvalifikasjoner

En intervjusituasjon stiller allsidige krav til den som intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015), fremhever at intervjuerens kompetanse er basert på en kombinasjon av faglig ekspertise, håndverksmessig dyktighet og trening i å mestre sosiale relasjoner. Intervjueren er selv forskningsinstrumentet, og bør ha gode kunnskaper om temaet som skal undersøkes. I tillegg bør han/hun mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktig og ha øre for intervjupersonens språkstil (Kvale et al., 2015). Som intervjuer må man hele tiden treffe beslutninger på stedet. Hva man skal spørre om og hvordan, hvilke deler av svarene skal man forfølge videre, og hvilke ikke. Noen ganger kan svarene utvikle seg til å gå langt utover det spørsmålet handler om, som ble erfart under intervjuene i denne studien. Man skal da kunne ta styringen, avbryte digresjonen, og få intervjuet tilbake i «rett spor». Andre ganger kan slike digresjoner føre til interessante bidrag for intervjuet. Som forsker er det da viktig å kjenne formålet med intervjuet, for å kunne vurdere hvilke svar som bør følges opp videre og ikke.

Intervjusituasjonen skal oppleves som positiv for den som intervjues. Det kvalitative intervju er preget av en asymmetrisk relasjon (Ibid.). Ved at forskeren formidler positive tilbakemeldinger til det som fortelles, bidras det til å skape fortrolighet i intervjusituasjonen

(Thagaard, 2013). Å være vennlig, følsom og åpen er noen av kvalifikasjonskriteriene. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver for et vellykket intervju. Erfaring i å håndtere sosiale situasjoner er også av stor betydning.

4.2.2 Intervjuguide

Å utforske de temaer man ønsker å få informasjon om, er en viktig målsetting med kvalitative intervjuer. Å stille spørsmålene på en slik måte at intervjupersonene blir invitert til å reflektere over temaene vi spør om, er derfor viktig. I tillegg ønsker man å oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 1). Grunnlaget i intervjuguiden er hovedspørsmålene. Disse presenterer de temaene man ønsker å få besvart under intervjuet, og utledes fra problemstillingen (Thagaard, 2013). Gjennom oppfølgingsspørsmål får man mer detaljert informasjon, og mer nyanserte kommentarer til de temaene, begrepene og begivenhetene man ønsker å vite mer om. Oppfølgingsspørsmålene utledes fra hovedspørsmålene. Det ble vektlagt å formulere åpne spørsmål for å oppmuntre og invitere intervjupersonen til å presentere sine meninger, synspunkter og refleksjoner.

Å stille spørsmål rundt temaer som kommer opp underveis i intervjuet, og å utdype temaer som intervjupersonen bringer opp, kan være et dilemma i forhold til å følge de retningslinjene intervjuguiden foreskriver (Ibid.). Et annet dilemma er knyttet til forholdet mellom å innta en lyttende holdning på den ene siden, og ta initiativ til å føre samtalen videre på den andre siden. For å få informasjon om intervjupersonenes autentiske erfaringer, er det spesielt viktig med åpne spørsmål (Silverman 2011, i Thagaard, 2013).

Intervjuguiden ble ikke delt ut til informantene i forkant av intervjuene. Dette fordi det var ønskelig at svarene var mest mulig spontane, og at spørsmålene ikke skulle prege informantene i for stor grad i forkant.

4.2.3 Utvalg

Utvalget i denne studien består av to styrere, en assisterende styrer og en sosionom. Studiens formål har vært å belyse hvordan voksenrollen kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull, og hvordan den voksnes ansvar i relasjonen til barn står sentralt i arbeidet mot mobbing. På bakgrunn av at kunnskaps- og holdningsarbeid må starte på ledernivå i barnehagen, ble det vurdert som mest hensiktsmessig å intervjuere styrere for å belyse studiens forskningsspørsmål. Intensjonen var å finne informanter som kunne bidra med kunnskap, erfaringer og refleksjoner rundt voksenrollens betydning i forhold til mobbing.

Valget falt på fire ulike barnehager i to ulike kommuner. I kvalitative studier er det avgjørende utvalgsprinsippet at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Utvalgets størrelse og utforming vurderes i forhold til de analytiske mål man har med prosjektet. En retningslinje er at antall deltagere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, som både er tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2013). I forhold til tidsrammen var det mest hensiktsmessig å ha et utvalg på fire informanter, for dermed å ha mulighet å gå i dybden og gjøre grundige analyser. Kvale og Brinkmann (2015), argumenter for at det er mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt ut fra en analyse av bare et fåtall eksempler eller tilfeller. Dette fordi hvert eksempel på et fenomen er en forekomst som sier noe om nærværet av ett sett kulturelle forståelser som nettopp nå er tilgjengelige for kulturens medlemmer (Denzin, 2001, i Kvale et al., 2015).

Barnehagene ble valgt ut via de to ulike kommunenes nettsider. Utvalgets størrelse tatt i betraktning, ble det så godt det lot seg gjøre, gjort et strategisk utvalg for å presentere noe av barnehageinstitusjonens kompleksitet. Det var ønskelig å få med både mannlige og kvinnelige styrere med ulik arbeidserfaring, samt barnehager innen både offentlig og privat sektor. Det ble sendt ut informasjonsbrev, (Vedlegg 2) via mail, med forespørsel om intervju til fire ulike barnehager. Informasjonsbrevet inneholdt en kort presentasjon av tema for prosjektet, metoden som ville bli brukt, samt informasjon om anonymisering og taushetsplikt. Det ble etter kort tid mottatt svar fra tre av barnehagene. De stilte seg positive til å delta i prosjektet, og ga tilbakemelding på at de syntes det var en spennende og viktig problemstilling som var valgt. I en av barnehagene satte styrer meg i kontakt med sin assisterende styrer, som hun ønsket deltok på intervjuet i stedet for seg selv. Assisterende styrer foreslo så via mail at en person til deltok. Hun så på det som hensiktsmessig i forhold til studiens tema, da den aktuelle personen hadde jobbet med implementering av «Være sammen» programmet i barnehagen og voksenrollen spesielt. Utvalget bestod da av fire personer.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Via mail ble det avtalt dato og tid for gjennomføring av intervjuene, som ble gjennomført i de aktuelle barnehagene. Selve intervjuene foregikk på de ulike styrernes kontor eller møterom. Det ble skrevet under på et informert samtykke, og opplyst om anonymisering og rett til å trekke seg fra prosjektet. Forskningsprosjekter som inkluderer personer skal bare settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, 2006). Fritt samtykke vil si at det er avgitt uten ytre press, og at det er informert betyr at deltakerne i prosjektet er orientert om hva deltakelsen innebærer (Thagaard, 2013).

Deltakerne samtykket i at det ble benyttet lydopptak under intervjuene. Fordelen med å bruke lydopptak er at alt som sies blir bevart og finnes ordrett på lydfilen. Forskeren kan derfor fullt ut konsentrere seg om intervjupersonen og det som blir sagt. Notater vil gi langt mindre fylldige data, da det er umulig å få med seg alt som blir sagt, og vil også bidra til å redusere den personlige kontakten mellom forsker og informant (Ibid.).

Intervjuguiden var et viktig redskap under intervjuene for å følge de temaer som forskningsspørsmålene la opp til. Det ble også flere ganger stilt tilleggsspørsmål til det informantene uttrykte. Det ble vektlagt å stille åpne spørsmål, og å innta en åpen og lyttende holdning. Utvikling av troverdighet og tillit under intervjuet danner grunnlag for at intervjupersonen kan fortelle åpent om sine erfaringer. Å klare å etablere en god og tillitsfull atmosfære under intervjusituasjonen er av stor betydning for intervjuets resultat (Thagaard, 2013). Tilbakemeldinger fra intervjupersonene som « *Dette var kjempekjekt*», og «*nå er jeg så inspirert til møtet jeg skal ha senere i dag*», ga en pekepinn på at intervjusituasjonen opplevdes positiv og inspirerende for deltakerne.

4.3 OPPGAVENS VITENSKAPELIGHET

4.3.1 Førforståelse

Bakgrunnen for denne studien var et engasjement og en interesse for voksenrollen i barnehagen i forhold til mobbing, og hvordan vi som voksne gjennom vår væremåte kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull. Både på bakgrunn av egen yrkeserfaring gjennom mange år i barnehage, og gjennom studier, ble det gått inn i studiens tema med en førforståelse. Innen hermeneutikken er det en grunntanke at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1995). Førforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse. Dette fordi at når vi skal fortolke enten en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, må man starte med visse ideer om hva som skal ses etter. Har man ikke det, vil man ikke vite hva oppmerksomheten skal rettes mot, og undersøkelsene våre vil ikke ha noen retning. En aktørs førforståelse kan bestå av flere komponenter. Gilje og Grimen (1995), nevner språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer som viktige komponenter aktøren bringer med seg i samhandling med andre, og i sine forsøk på å fortolke ulike fenomener (Ibid.). Det er av betydning at forskeren reflekterer over sitt eget ståsted og hvordan egne reaksjoner kan påvirke forskningsprosessen og dermed også resultatene (Thagaard, 2013).

4.3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og om gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til. Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål ved om tolkningene som er gjort er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Ibid.). Silverman (2011), bruker begrepet gjennomsiktighet (transparency), som innebærer at forskeren tydeliggjør for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjoner som fremkommer, og på denne måten tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger (Silverman, 2013). Validiteten styrkes ved at forskeren kritisk gjennomgår analyseprosessen. Det skal kunne spesifiseres hvordan det er kommet frem til den forståelsen som prosjektet resulterer i (Thagaard, 2013).

Reliabilitet er knyttet til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I utgangspunktet refererer begrepet reliabilitet til repliserbarhet, som handler om at en annen forsker som bruker samme forskningsmetode, vil komme fram til samme resultat. Nøytralitet blir fremhevet som et relevant forskningsideal innen denne forskningslogikken, og resultatene skal ses på som uavhengig av relasjonene mellom de som studeres og forskeren. I lys at dette reises spørsmålet om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (Ibid.).

4.3.3 Forskningsetikk

«Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH 2016:12). Innenfor forskningsetikken innebærer dette at som enkeltindivider, har man integritet og interesser som ikke kan settes til side i forskningens navn. I forhold til å både gagne samfunnet eller å oppnå økt innsikt gjennom forskning, skal dette ikke gå på bekostning av respekten for menneskeverdet. NESH fremhever at forskning kan fremme menneskeverdet, men også true det. Med dette som bakgrunn, skal forskning verne og personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger (NESH, 2016).

Ute i felten kan det oppstå en nær kontakt mellom forsker og personer som studeres, spesielt i forbindelse med intervju- og/eller observasjonsforskning. Dette vil stille spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Thagaard (2013), nevner spesielt tre etiske retningslinjer i forbindelse med forskningsetikk, og disse er: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

Prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke, danner utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt (Ibid.). Informantene har også rett til å avbryte sin deltakelse til

enhver tid, uten at dette skal få noen negative konsekvenser (NESH, 2016). Informert samtykke vil si at deltakerne i et forskningsprosjekt skal informeres om undersøkelsens overordnede formål, og om både mulige risikoer og fordeler ved å delta (Kvale et al., 2015). Å sikre en viss kontroll over egen deltakelse ligger bak prinsippet om informert samtykke. En etisk implikasjon i forhold til dette, er blant annet at man som forsker ikke vet på forhånd hvilke innsikter dataene vil gi, og kan derfor på forhånd informere om hvordan dataene vil bli tolket og analysert (Thagaard, 2013).

Kravet om konfidensialitet innebærer at deltakerne i et forskningsprosjekt må anonymiseres når resultatene av undersøkelsen presenteres, og stiller krav til hvordan forskeren håndterer informasjonen som blir delt (Ibid.). Forskeren må hindre formidling og bruk av informasjon som kan skade enkeltpersoner, og deltakerne har krav på at all informasjon de deler, blir behandlet konfidensielt. Det skal vises respekt for individets privatliv (NESH, 2016). Et dilemma kan være hensynet mellom deltakernes anonymitet på den ene siden, og hensynet til å fremstille resultatene i forhold til kravene om etterprøvbarehet og pålitelighet på den andre siden. Spesielt forskning innen små og gjennomsluktige miljøer kan by på slike utfordringer (Thagaard, 2013).

Det tredje grunnprinsippet handler om konsekvensene det kan ha for deltakerne å delta i et forskningsprosjekt. Det er forskerens ansvar å unngå at deltakerne utsettes for skade eller andre belastninger (NESH, 2016). Det kan være vanskelig å vite hva disse generelle normene innebærer i praksis. Forskeren bør derfor alltid tenke igjennom og vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013).

Moralsk ansvarlig forskningsatferd handler om både forskerens moralske integritet, empati, ærlighet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling (Kvale et al., 2015). Det er viktig å være klar over at formelle retningslinjer kan ikke erstatte egne etiske avveininger. Alle metodiske valg innebærer etiske konsekvenser for forskeren å forholde seg til, og ansvaret overfor deltakerne må aldri glemmes (Thagaard, 2013). Et annet etisk krav som stilles til forskeren er kravet om den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges fram (Kvale et al., 2015). Dette er omtalt tidligere i kapittelet.

I henhold til forskningsetiske retningslinjer, er dette forskningsprosjektet blitt meldt inn til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) for vurdering, med intervjuguide og informasjonsskriv som vedlegg. Informantene har undertegnet informert samtykke i forkant av intervjuene, og samtlige er blitt anonymisert.

4.3.4 Bearbeiding og analyse

Utgangspunktet for kvalitativ dataanalyse er som regel data i tekstform i form av eksempelvis utskrifter og notater fra intervjuer eller samtaler, der formålet er å få fram meningsinnholdet i teksten (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). Datainnsamlingen i denne studien ble gjennomført ved bruk av intervju som ble tatt opp på lydopptak, og deretter transkribert av intervjueren selv. Intervjumaterialet ble etter transkribering på til sammen 55 sider. I følge Thagaard (2013), er den kvalitative forskningsprosessen preget av til dels flytende overganger mellom datainnsamling og analyse. Analysen er allerede i gang mens man intervjuer og observerer, dette på bakgrunn av at det utvikles en forståelse for temaene som studeres mens man er i kontakt med deltakerne i felten (Thagaard, 2013).

Gjennom transkribering fra muntlig til skriftlig form, blir samtalematerialet strukturert for å være best mulig egnet for analyse (Kvale et al., 2015). Intervjuene ble transkribert så ordrett som mulig. Uttrykk som «hm» og «ehh» ble derfor også skrevet ned, og pauser ble markert som «(...)». For å bevare informantenes anonymitet, ble de referert til som pedagog A, B, C og D. Oversetting fra tale til tekst innebærer en rekke valg og fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt i forhold til ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil (Ibid.). Å ikke transkribere på dialekt, var et valg som ble tatt i forhold til anonymitet, med tanke på sitatene som senere skulle bli lagt frem i resultatdelen. Ved å transkribere egne intervjuer, lærer man mye om egen intervjustil, og vil under transkripsjonen til en viss grad gjøre seg tanker eller huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Man vil derfor allerede ha begynt meningsanalysen av det som er blitt sagt (Ibid.).

4.3.5 Tverrsnittsbasert og kategoribasert inndeling

Hovedsakelig er det tre mulige måter å organisere det kvalitative datamaterialet på. Disse er tverrsnittsbaserte og kategoribaserte inndelinger, kontekstuell dataorganisering og bruk av tabeller og diagrammer (Johannessen et al., 2010). I denne studien er det brukt en tverrsnittsbasert og kategoribasert inndeling. Dette vil si at det konstrueres et system for å indeksere datamengden, ved at det settes merkelapper på avsnitt eller setninger som gjør det mulig å identifisere spesielle temaer i datamaterialet. Denne framgangsmåten kan også kalles kategoribasert inndeling fordi indekssystemet ender opp i en form for kategorisering (Ibid.).

Intervjuguiden som ble laget i forkant av intervjuene, ble brukt som et utgangspunkt for den kategoribaserte inndelingen. De tre hovedtemaene studien ønsket å belyse ble presentert på følgende måte:

- Mobbing – Hvordan oppfattes og oppleves mobbing i barnehagekonteksten?
- Relasjoner – Hvordan kan barnehagen jobbe med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
- Voksenrollen – Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets følelse av å kjenne seg verdifull?

Etter transkribering, ble intervjuene printet ut og grundig gjennomlest. Dette både for å skaffe en overordnet oversikt, og bli fortrolig med innholdet i datamengden, men mest for prøve å danne en grundigere forståelse av informantenes erfaringer og refleksjoner for videre fortolkning. Det ble brukt ulike farger for å kategorisere de ulike informantenes svar i samsvar med intervjuguidens hovedspørsmål og tilhørende underkategorier. Uttalelsene som hadde størst relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene ble trukket fram. Det er en lang tradisjon innenfor kvalitative metoder, å kategorisere data ved å knytte begreper til utsnitt av data for deretter å reflektere over meningsinnholdet dataene gir oss. Kategoriene bidrar til at man som forsker lettere kan identifisere sentrale mønstre og tema i materialet (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, ble det i analysen vektlagt å finne mening i informantenes utsagn sett fra deres perspektiv. I studiens resultatdel er det derfor benyttet mange direkte sitater som fremhever og understreker informantenes erfaringer og refleksjoner, og dermed eksemplifiserer materialet som danner grunnlag for analysen. Intervjusitater gir også leseren et inntrykk av innholdet i intervjuet, og forhåpentligvis også interaksjonen i intervjusamtalen (Kvale et al., 2015). Meningsfortetting vil si å forkorte betydningen av en intervjupersons utsagn, til kortere formuleringer, innenfor rammen av intervjupersonens forståelse og språk (Ibid.). Dette er blitt gjort i denne studien i forbindelse med gjengivelsen av utvalgte sitater.

Gjennom begrepene forskeren benytter, og måten materialet inndeles på, reflekteres forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene (Thagaard, 2013). Spørsmålet om hva teksten handler om, representerer selve utgangspunktet for analysen. Innenfor en hermeneutisk meningsfortolkning, som analysen i denne studien bruker som bakgrunn, skisserer Kvale og Brinkmann (2015), noen grunnleggende prinsipper. Et av prinsippene peker på den hermeneutiske sirkel, og den kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet. Med en ofte intuitiv og uklar forståelse av tekstens helhet som utgangspunkt, tolkes tekstens ulike deler, for så å settes i relasjon til helheten igjen på ny. Dette kan ses på som en spiral som stadig åpner for ny og dypere forståelse av meningsinnholdet (Kvale et al., 2015). Gjennom analysearbeidet i denne studien, har det vært en kontinuerlig frem- og

tilbakeprosess mellom datamaterialet, teori og forskning. Tolkingsprosessen preges altså både av inntrykk forskeren får både fra data og fra teoretiske perspektiver. Basert på tendenser i datamaterialet, forskerens forforståelse og faglige forankring utvikles en mer helhetlig forståelse fra forskerens side (Thagaard, 2013).

4.3.6 Overførbarhet og mulige feilkilder

En vanlig innvending mot kvalitativ intervjuforskning, er at intervjuresultatene ikke kan generaliseres da det er for få intervjupersoner. En nyere tenkning innenfor samfunnsvitenskapene, argumenterer for at muligheten for overføring av kunnskap fra en situasjon til en annen, har erstattet målet om universell generalisering (Kvale et al., 2015). Intervjuets styrke er dets unike tilgang til deltakernes dagligverden. Gjennom intervjupersonen og intervjuerens personlige perspektiver, gis en særegen mulighet for å oppnå forståelse av et fenomen. I kvalitativ forskning er det fortolkningene og ikke beskrivelser av mønstre i data, som danner grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2013).

Innenfor ethvert forskningsprosjekt må man være oppmerksomme på eventuelle feilkilder. Interaksjonen mellom intervjueren og den som intervjues, vil alltid påvirke både resultat og videre bearbeiding og tolkning av intervjumaterialet. Det kan være vanskelig å avgjøre i etterkant i hvilken grad ens egen rolle har påvirket intervjusituasjonen. Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø forskeren har god kjennskap til, og selv har vært en del av over lang tid, slik tilfellet er i denne studien, reduseres den sosiale avstanden mellom intervjuperson og forsker (Thagaard, 2013). Muligheten vil da være god for å etablere et tillitsforhold til deltakerne basert på gjensidig forståelse. På den andre side, kan dette tillitsforholdet og fortroligheten muligens føre til en altfor lite kritisk fortolkning av intervjuresultatene. Studiens tema er av en såpass sensitiv og sårbar karakter, at spørsmålet om full åpenhet og ærlighet i svarene som er gitt, vil være rimelig å stille i etterkant. Det samme gjelder spørsmålet om intervjupersonene svarer det de tro forskeren vil høre. At intervjuguiden med spørsmålene ikke ble sendt ut i forkant, vil også ha innvirkning på resultatet av undersøkelsen.

5 RESULTATER

I dette kapitlet vil analysen av resultatene fra de tre intervjuene bli lagt frem. Det er fire informanter fra tre ulike barnehager. Disse består av en mannlig og en kvinnelig styrer, en assisterende styrer og en sosionom. I den påfølgende analysen vil disse bli betegnet som A, B, C og D, der assisterende styrer = A, sosionom = B, mannlig styrer = C og kvinnelig styrer = D. D er styrer i en privat barnehage, de tre andre er kommunalt ansatte.

Informantenes utsagn vil bli trukket fram, og eventuelle likheter/ulikheter vil fremkomme. Det er blitt brukt kategorisering som utgangspunkt for analysen, som tidligere beskrevet i metodekapitlet. Resultatene er delt opp i ulike emner for oversiktliggjøringens skyld, og i tråd med oppgavens tittel og problemstilling som er følgende:

Hvordan praktiserer barnehagen håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelser i barnehagen – med fokus på voksenrollen.

Problemstilling:

1. Hvordan kan barnehagen jobbe med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
2. Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

Under utforming av intervjuguiden ble spørsmålene delt inn i tre hovedtemaer. I dette kapitlet vil disse temaene med underkategorier bli presentert som undersøkelsens funn. De tre hovedtemaene er:

- Mobbing - Hvordan oppfattes og oppleves mobbing i barnehagekonteksten?
- Relasjoner - Hvordan jobber barnehagen med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
- Voksenrollen - Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

I tillegg til spørsmålene ble det under intervjuene brukt to ulike caser, der voksenrollen blir illustrert på to ulike måter. Informantenes refleksjoner rundt disse casene framkommer avslutningsvis i kapitlet.

En kort presentasjon av de fire informantene og barnehagene:

Barnehage 1 er en kommunal forholdsvis ny stor avdelingsbarnehage, med plass til 180 barn. De har pr. i dag 4 småbarnsavdelinger og 3 avdelinger for større barn.

Barnehage 2 er en etablert kommunal barnehage med plass til rundt 100 barn fordelt på to bygg. Det er tre avdelinger i hvert bygg.

Barnehage 3 er en privat Espira barnehage med fire avdelinger. Det er 2 småbarnsavdelinger og to avdelinger for større barn.

Pedagog A: Assisterende styrer. Utdannet førskolelærer med videreutdanning i veiledning, og styrerskole. Har vært ansatt i Barnehage 1 siden oppstart i 2012.

Pedagog B: Sosionom/miljøterapeut. Har også vært ansatt i Barnehage 1 fra oppstart i ulike stillinger, både på avdeling, som ressurs for enkeltbarn, og på kontor.

Pedagog C: Styrer. Har jobbet som styrer i Barnehage 2 i over 10 år. Utdannet førskolelærer. Har fra tidligere erfaring både som assistent og pedagogisk leder, og har i tillegg også litt erfaring fra barnevernstjenesten.

Pedagog C: Styrer. Utdannet førskolelærer med tidligere erfaring som pedagogisk leder. Har vært styrer i Barnehage 3 i 10 år.

5.1 HVORDAN OPPFATTES OG OPPLEVES MOBBING I BARNEHAGEKONTEKSTEN?

Hva legger informantene i begrepet mobbing knyttet til barnehagekonteksten?

«...helt enkelt det å være stygge med andre tenker jeg. Både unger som er stygge med andre, og voksne som er stygge med unger. Å så hva legger du da i «stygge»? Det kan være verbalt, det kan være kroppsspråk... Det er litt som det står i den definisjonen, at du ikke får være med i fellesskapet, at du blir stående utenfor. Å det er både voksne som kan gjøre det, og det er unger som kan gjøre det.» (Pedagog D).

Pedagog D var den eneste som trakk fram voksenrollen i forbindelse med dette spørsmålet. I forhold til mobbebegrepet mente hun at det hadde skjedd en utvikling. *«Tidligere har vel de voksne sagt at det ikke er mobbing i barnehagen. Mens nå synes jeg at det er mer at det ER mobbing i barnehagen.»* Hun sier videre at det handler om hvordan dette temaet gripes fatt i, om vi innser at det er mobbing som skjer, og hva vi videre gjør med det.

I forhold til en mer allmenn aksept av mobbebegrepet i barnehagekonteksten, sier også pedagog A at *«det er jo noe vi har følt har ligget og ulmet i mange år egentlig, som har blitt mer og mer synlig etter hvert.....for det var jo ikke et ord vi brukte».* Hun forteller at da de

satte mobbing på dagsordenen i barnehagen, fikk de hjelp fra egen veileder i PPT som kom inn og kurset personalet. Det handlet blant annet om hva mobbing innebærer og hva som skal til for at noe skal defineres som mobbing. Pedagogene diskuterte så i grupper hva begrepet hadde å si inn i barnehagekonteksten. Dette var et tema de hadde gått grundig inn i, og jobbet mye med. Pedagog B sier i forhold til dette *«det var vel en del diskusjoner om du kan si mobbing allerede i barnehagealder, og det fikk vi jo snakket om, og der fikk vi jo veldig støtte av henne (veileder fra PPT) ...og nå er det jo helt anerkjent liksom»*.

Pedagog A løfter frem begrepet krenkende atferd, og mener at det er et begrep som egner seg godt til å sette ord på den første bekymringen, at man får et stadium før man kaller det mobbing. Hun hevder også de har blitt veldig mye flinkere til å se og ta tak i problemet på et tidlig stadium, og sette ord på det overfor foreldrene.

Pedagog C viser til de veletablerte mobbebegrepene når han får spørsmål om hva han legger i begrepet mobbing knyttet til barnehagekonteksten. Han nevner at det finnes litt ulike definisjoner, og at de i barnehagen har brukt noen av de som har vært i de viktigste skrivenes som omhandler mobbing. Han framhever at mobbing er negativ atferd mellom barn, gjerne en skjevhet i maktforholdet og gjentakende over tid. Han løfter også frem intensjonskriteriet. *«En av de tinga vi har diskutert en del, er det med intensjon. For den er jo spesielt vrien i barnehage. Det er jo ikke alltid....altså ofte er det jo ikke et motiv om å skade andre bak»*. Han sier videre at det man ser av mobbing i barnehagen, ligger tett opp til en del av ungenes natur, og det som er en naturlig del av utviklingen. Barna skal lære å omgås andre, og da ligger det underforstått at de vil feile en del ganger. Han sier at det derfor er viktig å ha et reflektert forhold til hva som er mobbeatferd og hva som er naturlig usosial atferd, men som likevel må stoppes før det får dannet seg et uheldig mønster. Det er viktig å få avklart hva vi ser, sier han.

Hvordan tenker informantene at mobbing kan framstå i barnehagekonteksten?

Begrepet krenkende atferd blir igjen brukt her. Pedagog B sier at *«det går på det med krenkende atferd. Du legger merke til de som....du ser bevisste handlinger eller det som går på andre unger med krenkende atferd. Du kan se det som hvissing....eller det kan være mer fysisk som slag eller sånne ting, så det kan være helt ulike uttrykk. Så krenkende atferd har veldig mange uttrykk»*.

I denne sammenheng løfter pedagog A voksenrollen frem. *«Vi har jo jobbet enormt mye med personalet, at all oversett atferd er godtatt atferd. Hvis du gjentatt gang etter gang, overser*

han som du ser styrer halve avdelingen med blikka, så betyr jo det at en voksen godtar det. Det er vi voksne her som er nødt, uansett hvor mange ganger det skjer, uansett hva det er, så må vi kommunisere at dette ikke er greit. For hvis vi ikke gjør det så er det godkjent på en måte». Hun sier videre at det nok likevel ikke er alle som har gjort seg opp så mange tanker rundt dette, og at det kan oppstå usikkerhet rundt hva man egentlig har sett. Det kan være travelt på avdelingen, og det er ikke alltid man klarer å være tett på. Det er uansett viktig å være den voksne, våge å kommunisere det man har observert, selv om man ikke har tid der og da, må man ta det når man får tid, sier hun. Hun hevder at det har skjedd mye endringer i forhold til holdninger, og det å våge å se denne tematikken. Hun opplever at personalet har følerne ute, er raske med å komme med eksempler, og å se hva som faktisk skjer. I forhold til personalgruppen fremhever hun hvor viktig det er å være samlet rundt et felles verdigrunnlag. Som hun sier «klart vi er veldig forskjellige.....men det der med å diskutere hva er greit for oss på avdelingen, være litt samla om sånne ting. For det handler jo ikke om du får gå barfota ute i juni eller ikke, det er ikke de tinga. Hva godtar vi av atferd og hvordan gjør vi? Dette er ting som vi hele tida må gå i gjennom. For vi kan være forskjellige som personer, men noe må vi være enige om».

Pedagog C fremhever ekskludering som det man bør være mest årvåkne for i forhold til hvordan mobbing kan framstå i barnehagen. Han sier at hvis man legger til grunn at små barn er egosentriske, og at de er mer opptatt av å få dekket sine behov enn å ha en empatisk atferd overfor andre, så vil det være naturlig at konflikter vil oppstå. «Men etter hvert som de begynner å få en sosial forståelse av hvem er jeg, og hvem er du, og hvordan skal vi ha det i lag, tenker jeg at vi må være ekstra obs på dette med utestenging. Det handler om hvordan de snakker til og med hverandre. Hva språk de bruker. Om det er et inkluderende språk som er åpent og der en kan få med seg andre eller om det er ekskluderende».

Ekskludering blir også fremhevet av pedagog D, og at det må være gjentakende for at det skal kunne kalles mobbing.

Er mobbing et tema dere er bevisste på i barnehagen, i lys av den nye rammeplanen, og er det et tema som regelmessig blir tatt opp?

Pedagog A og B i barnehage 1, forteller at de begynte å jobbe med mobbing før den nye rammeplanen kom, og før temaet ble mer synliggjort i offentlige lovverk. De jobbet med mobbing hele fjoråret, og har derfor et annet hovedfokus dette året som handler om «tidlig innsats». Pedagog B sier i forbindelse med dette at «nå var det jo så mye fokus på det i fjor,

men det er jo ikke sånn at det går åtte år før vi gjør det igjen..». Pedagog A er enig i dette, og sier at det jevnlig vil bli tatt opp. Alle adelingene har egen beredskapsperm med mobbeplan, der de blant annet kan finne alt fra fremgangsmåte, når de skal melde fra og hvordan de skal loggføre. Denne planen blir gjennomgått med alle pedagogene hvert år, ellers blir temaet tatt opp ved behov forteller de.

«Nå har vi jobba med mobbing i noen år. Ikke sånn jamt hele tiden, men vi har vært innom det noen ganger» (Pedagog C). Han sier at i forbindelse med kommunens satsingsområde som er «Psykisk helse», så ligger det underforstått at de skal jobbe ekstra med temaet mobbing dette året. I etterkant av en felles planleggingsdag, med tema mobbing, sier han at *«Vi har hatt litt arbeid avdelingsvis etterpå der for å bryte det ned og finne ut hvordan virker dette hos oss. For eksempel så snakka vi jo en del om dette med voksenrollen da. Da tror jeg det er enormt viktig å sette søkelyset på oss sjøl og hvordan er JEG i møte med ungene. Virker JEG inkluderende....så det har vi jobba litt med».*

Pedagog D forteller at hos dem er det egentlig ikke noen endring i måten de jobber med mobbing på i forhold til den nye rammeplanen. Barnehagen har utarbeidet sin egen handlingsplan på mobbing, som blir gjennomgått en gang i året. I forbindelse med denne handlingsplanen begynte de å jobbe med sosial kompetanse, og ble med på «Være sammen» prosjektet. Dette handler om voksenrollen sier hun, og sier videre i denne sammenhengen at *«Vi kan snakke med ungene så mye vi vil om hvordan....hva som er lurt og ikke lurt, men hvis ikke vi gjør det vi skal, så kan vi snakke så mye vi vil. Vi er nødt for å være rollemodeller, så det er derfor vi har grepet fatt i det. Hva er det vi voksne skal gjøre for at det ikke skal være mobbing i barnehagen. Det er ikke ungene.....det er oss».* Mobbing er et tema som regelmessig blir tatt opp sier hun. *«Vi er bevisste på det ja, og jobber målretta med det».*

Har dere erfaring med mobbing i barnehagen?

«I min tid i denne barnehagen siden 2001, så har vi ikke hatt en eneste mobbesak. Å det tror jeg er fordi vi ikke har vært....ikke gjort jobben vår, eller ikke vært bevisste, for jeg tror at det har foregått mobbing her som vi ikke har klart å fange opp, eller vi har ikke visst hvordan vi skal håndtere det. Å vi har ikke....vi har ikke fulgt de prosedyrene som....å så har jo ikke de prosedyrene vært så lenge...». (Pedagog C). Han mener at de nå er blitt flinke til å håndtere mobbing gjennom handling, men ikke så gode på formalisering. Han forteller videre at de likevel har hatt ett tilfelle som han kan kalle en mobbesak. Det handlet om tre barn, der ett av barna ble ekskludert av de andre, og det skjedde en del negative handlinger rundt.

Barnehagen hadde i forbindelse med denne saken samtaler med barna, både enkeltvis og samlet, og foreldrene ble innkalt til felles møte. *«Det er sånn sett vil jeg si en.....mobbesak, men det er vel den eneste sånn som jeg vet om som vi har formalisert på den måten. Men det er fullt av ganger vi har jobba med negative atferdsmønster mellom barn».* Han sier videre at hvis vi tenker oss at dette får eskalere over tid (negative atferdsmønster), så må vi stille oss spørsmålet om dette kan bli en mobbesak senere. *«Hvis du får en mobbesak i femte klasse, så går du inn og ser hva er det som er grunn for dette her, hvor det starta, så kan du kanskje se at allerede i barnehagen så begynte det å bli noe sånn mønster».*

Pedagog A forteller at de i deres barnehage har et barn som driver konsekvent og veldig bevisst og alvorlig mobbeatferd. De har fått innvilget timer fra PPT til dette barnet, og en IOP (individuell opplæringsplan) er utarbeidet.

Pedagog D sier at de aldri har hatt en konkret formalisert sak i forhold til mobbing. *«Å ja, du ser jo at unger blir ut.....men det har ikke vært en sånn stor sak. Å vi går jo inn og tar fatt i de tinga som er at hun aldri får være med eller han får aldri være med, eller han er alltid syndebukken selv om han ikke er i barnehagen engang. De der tinga tar vi jo hele tida, og da må du jo jobbe med sosial kompetanse.»* Hun tar også uoppfordret voksenrollen frem i sammenheng med dette spørsmålet og sier: *«Vi har allikevel hatt oppe tema på avdelingsmøte der vi har snakka med personalet om at....vi kan ikke ha favorittunger for eksempel. Så ja, jeg vil si vi har hatt mobbing. For det er jo de som liker veldig godt «disse fire» (viser med armene)....så ja, det er mobbing hos oss».*

5.2 RELASJONER MELLOM VOKSNE OG BARN

Hva legger du i begrepet relasjonsbygging mellom voksne og barn?

«Å se barnet som subjekt, å gå ned på deres nivå, snakke med dem på en måte de forstår, ikke bruke ironi for eksempel. Se det for den det er. Ikke for det den kan, men for hvem personen er». (Pedagog D).

Pedagog B påpeker at det er vårt ansvar som voksne å bygge en relasjon, at dette er grunnleggende viktig. *«I alle relasjoner så er det vårt ansvar. Hvis det er noe du føler ikke fungerer så er det vårt ansvar å få det til å fungere. Det handler ikke om ungen, det handler om oss. Så vi har snakka mye om det at det handler om oss i møte med ungene».* Hun sier videre at relasjonsbygging handler om å bruke tid med ungene, lære dem å kjenne, og klare å møte deres behov og følelser. Som voksen må du også være bevisst på at du bygger relasjoner med alle på avdelingen. Som hun sier, så vil det alltid være noen man føler at man «klaffer»

bedre med enn andre, og at noen barn også knytter seg mer til enkelte voksne enn andre. På tross av dette skal man som voksne være bevisste på at man har en god relasjon til alle, påpeker hun.

Pedagog A fremhever viktigheten av god kommunikasjon på avdelingen, at vi må våge å si at vi har utfordringer i møte med enkelte barn, å bruke hverandre for å få råd og tips når man står fast. «Vi må ta ansvar og eie den der relasjonen.» Hun sier videre at det er naturlig at man ikke har en like god relasjon med alle, men at det derfor også er viktig at man er åpne rundt dette temaet på avdelingen. «Hvis det er sånn at alle har samme følelsene rundt det...da tenker jeg at da må du jo inn på gruppenivå å gjøre noe. Men vi må jo bli bevisste, hva er det egentlig som rører seg her».

«En god blanding mellom varme og grenser» svarer pedagog C på spørsmålet om hva han legger i begrepet relasjonsbygging mellom voksne og barn. «Du kan sette grenser uten varme, men det er ikke en bra blanding. Du må ha varme og en god relasjon, at ungene føler seg sett og forstått og hørt....at de kan stole på at vi er der for dem. Da er vi i posisjon til å sette gode grenser, og det er utrolig viktig for ungene og for tryggheten. At de vet hvor de har oss».

Hvordan jobber barnehagen med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?

Barnehage 1 har jobbet med «Være sammen» programmet og trekker fram dette i forbindelse med temaet. «Vi har hatt fordel av at vi har jobba så lenge med «Være sammen» å fokus på voksenrollen. Vi gikk i oss sjøl i mange settinger, så....det er oss....det er vårt ansvar da, så hvis det er en utfordring inne på avdelingen, så handler det om oss voksne og ikke de ungene». (Pedagog B) Hun trekker fram at fokuset er snudd. Fra å se på barnet som en utfordring, er det det nå voksenrollen i relasjon til barnet som er i fokus. «Når jeg begynte i barnehagen, var det mer sånn, uff, han er så vanskelig, hva må vi gjøre? Vi snakket ikke om hva vi skulle endre på i avdelingen, vi snakket om hva vi skulle endre på i barnet. Der er vi mye flinkere til å snakke om hva er det vi må endre, hva er det han (barnet) ikke opplever å få fra oss?» (Pedagog B). Pedagog A sier i denne sammenhengen det samme som pedagog B, at gjennom arbeidet med «Være sammen» har personalet måttet jobbe mye med seg selv, i forhold til hva som er deres utfordringer og svake sider. Hun trekker fram at selv om det har vært utfordrende for mange, så har det ført med seg mye positivt å jobbe på denne måten, og de har blitt veldig sammensveiset som følge av dette.

Pedagog C trekker fram viktigheten av god tid til tilvenning på spørsmålet om hvordan barnehagen jobber med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn. Å ha en god

prosedyre på å gi barna en god start er viktig, og uten denne vil det ta mye lengre tid å danne gode relasjoner, sier han. Han sier videre at for å komme tettere inn på barna, prøver de å ikke ha for store grupper. *«Før så har vi hatt ganske sånn åpne løsninger, og der har vi strammet litt inn da sånn at det skal bli lettere å få oversikt, og at en oftere kommer tett på ungene».* Han forteller at etter å ha vært på et kurs med Margrete Øman, som handlet om mobbing og relasjoner, så har de brukt et begrep kalt «nærovatør» i arbeidet med voksenrollen og relasjonsbygging i barnehagen. *«Jeg syntes det gav så mening i forhold til det å være nær ungene både fysisk og mentalt....på utelekeplassen så sier vi av og til at vi går og observerer litt. Og det du av og til gjør, er bare å gå å glane ut i luften (ler litt) du får egentlig ikke med deg så mye. Men hvis du kommer tett på, sånn at du egentlig er så tett at du nesten kan forstå hva som rører seg på innsiden av hodene til ungene....da tror jeg vi har de beste forutsetningene for å lage gode relasjoner».* Han påpeker viktigheten av å kunne «skru av» tanker som distraherer oss for å være fullt ut til stede i øyeblikket med barna. Han bruker uttrykkene «å logge av og på», og sier at han tror dette er en viktig måte å jobbe på for å skape gode relasjoner. *«Å så må du logge på. Her er jeg og der er du. Hvordan har du det, og hva kan jeg gjøre for deg....se relasjonene».* (Pedagog C).

«Vi jobber i primærgrupper først og fremst. Å så er vi veldig opptatt av språk. Så det med å snakke er en viktig ting med gode relasjoner. Å snakke med barnet og stille åpne spørsmål, ikke lukka spørsmål, sånn at ungen faktisk får lov til å si noe, å få fortelle om seg selv». (Pedagog D). Hun forteller videre at barnehagen har fokus på måltidet som en arena for å skape gode relasjoner. Som hun sier, barnehagen har tre måltider til dagen, og dersom de voksne er bevisste på å bruke disse måltidene på en riktig måte, er dette en god anledning til å få sett og snakket med alle ungene. Hun framhever også leken som en sentral arena for å skape gode relasjoner. *«For det er i leken ungene lærer, å det er i leken de voksne kan påvirke på en veldig god måte der og, hvis de er en god rollemodell. HVIS de er en god rollemodell (gjentar med trykk på hvis).* Mange voksne hevder at de ikke er flinke til å leke, sier hun videre. Likevel er det mye de voksne kan gjøre i leken. De kan være til stede, se og observere. De kan komme med innspill til leken, og hjelpe med å holde leken i gang dersom den holder på å dø ut. Selv om den voksne ikke er aktivt med og leker, kan de allikevel bidra på andre måter, sier hun. Det første møtet på dagen, og hvordan vi som voksne tar imot ungene i garderoben, blir også trukket fram som viktig i forhold til relasjonsbygging. *«Hvordan sier vi god morgen, det er ikke meg og deg som voksne som er den viktige, det er faktisk ungen. Hvordan har du det? Å ikke bruke tida på hvor fin du var på håret, eller hvor fin du var i*

klærne. Det har vi snakka om mange ganger, det er liksom ikke fokus..». Som Espira barnehage har de faste standarder for hvordan de tar imot barna om morgenen, og sier «hadet» om ettermiddagen.

Sentrale forskere på mobbetemaet anbefaler en autoritativ voksenrolle i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing. Kjenner dere til dette begrepet?

Pedagog D sier at de i barnehagen har jobbet mye med dette begrepet i forbindelse med «Være sammen» programmet. *«De skal vite det hos meg nå (ler litt). Det er jo i «Være sammen», det fine krysset, det autoritative, autoritær og ettergivende og dette her. Og det er jo varme voksne med grenser».*

Barnehage 1 har også arbeidet med «Være sammen» programmet, og drar uoppfordret begrepet «Autoritative voksne» inn i samtalen mens de forteller om hvordan de har jobbet med programmet. *«Hovedtingen her er dette med å være varme grensesettende voksne... dette med denne her grafen, du har sikkert hørt om det, denne her grafen med autoritative voksne å..».* (Pedagog B). Hun forteller at de har fått til veldig gode samtaler på avdelingene med utgangspunkt i grafen, og har blant annet snakket om hvor man går hen når man ikke er autoritativ. *«Vi skal jo være der, men alle går jo av og til i en grøft, hvor går vi hen da?. Vi har snakket mer om hva er våre styrker og svakheter, å prøve å hjelpe hverandre i det».* Hun fremhever viktigheten ved å bruke det å få det inn under huden. *«Det handler jo mye om grunnleggende verdier sant, ikke bare bruke «Være sammen» boka...».*

Pedagog C kommer også uoppfordret inn på begrepet autoritative voksne. Hans barnehage har ikke brukt «Være sammen» programmet, men er likevel kjent med begrepet. Det fremkommer under temaet relasjonsbygging mellom voksne og barn. *«En god blanding mellom varme og grenser...tenker på dette med den relasjonsaksen. Jeg tenker at det er den autoritative voksne, det er der vi må være, det er der vi skal være».*

5.3 HVORDAN KAN VOKSENROLLEN PÅVIRKE BARNETS OPPLEVELSE AV Å KJENNE SEG VERDIFULL?

I forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet; Mobbing i barnehagen» (Lund mfl. 2015), er det utviklet en ny definisjon på mobbing til bruk i barnehagekonteksten. Rapporten definerer mobbing slik: *«Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre til å være en betydningsfull person for fellesskapet».*

Hva er dine tanker rundt denne definisjonen?

«Det der med voksenrollen synes jeg er på høy tid, for vi har et enormt ansvar som voksne. Og det har nok vært lettere å skyve fra seg før. Men jeg ser at både den (definisjonen) og rammeplanen, det har jo aldri før vært så presisert hva vi skal gjøre». (Pedagog A). Hun fremhever at det har skjedd endringer innen både skole og barnehage. At fokuset nå er mer rettet mot barnets opplevelse. «Det har alltid vært sånn at det er vi som skal definere når ting er hva. Men nå er det sånn at ungen sin opplevelse skal tas på alvor uavhengig av om jeg tenker at det er det eller det...». (Pedagog A). I forhold til mangfoldet i personalgruppen, sier hun at «det er et stort spekter innenfor barnehagen, og noen trenger dette. Det tenker jeg. At de trenger å få en sånn vekker på ting. Mens andre på en måte alltid har forholdt seg til det».

I forhold til voksne som kan ha krenkende atferd, sier pedagog B at «det er noe med å bare sette tydelige ord på det, sånn at folk blir bevisst, for jeg tror at mange voksne bare tenker at «ja, sånn er jeg, og de må bare tåle det» på en måte, eller «jeg mener jo ikke noe stygt med det», akkurat som de tenker at det må vi bare forstå». Hun sier videre i denne sammenhengen at «den eldre garden», som hun kaller det, ofte er vant med en helt annen oppdragelse, et annet språk, og en litt røffere væremåte i forhold til barn og oppdragelse. Hun opplever at disse ofte får en oppvekker i møte med ny kunnskap i barnehagen. «Du får jo med deg hva som er oppdragelsestrenden, den har jo endra seg. Men jeg tenker jo at det er en viktig ting å være....å bare ha med sånn at folk tenker over det, at vi faktisk kan krenke vi og».

«Det er fantastisk at ungene sin stemme blir hørt mer og mer. Det er jo ikke alle som har så mye stemme, men at vi da må se på atferd og symptom på at de ikke trives. Hva er det som kommer til uttrykk for hvordan de trives. Eller når de blir større, hva er det de sier. Hvis de har en opplevelse av å ikke trives, så trives de jo ikke, uansett om jeg sier at du MÅ trives. Jeg synes det er veldig bra, vi må ta tak på deres premisser og det synes jeg er flott». (Pedagog A).

Pedagog C synes det er bra at voksenrollen blir satt i fokus, men sier også «det er akkurat som at oi, da blir vi enda mer ansvarliggjort. Han synes det er riktig at man skal ta utgangspunkt i barnets opplevelse, som definisjonen framhever.

Pedagog D påpeker at det er på tide at voksnes handlinger i forhold til barn blir fremhevet. «Veldig godt at noen våger å si det høyt, det har på en måte ikke vært gjort før. Jeg synes det var kjempebra».

På hvilken måte tenker du at voksenrollen kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

«Det er jo alt....det er jo altoppslukende». (Pedagog A). Hun sier det handler om å bli møtt med blick og anerkjennelse, å vise at du har tid til dem og ser dem.

Pedagog B samtykker i at det er grunnleggende viktig at barn opplever å bli sett av oss voksne, at de får en opplevelse av å være ønsket, og at vi som voksne vil dem vel. «Det vil være ulike situasjoner, ulike dager og ulike måter vi gjør det på, men vi må vise det først og fremst i å skape en relasjon som er god». I denne sammenheng trekker hun også fram hvordan vi som voksne rollemodeller er mot hverandre, at man behandler hverandre med respekt og at alle har den samme verdien. «Vi må tenke over hvordan vi snakker om hverandre, og hvordan vi møter hverandre på avdelingen, og hvor viktig det er med den generelle høfligheten. At voksne også blir tatt imot med et «hei, så kjekt å se deg». Vi skal vise at vi har verdi og at den er lik. Vi kan være forskjellige, men verdien er lik».

Pedagog D fremhever at det kan handle om å behandle barna ulikt. Hun bruker et eksempel med en garderobesituasjon, der et barn blir møtt med langt større entusiasme og varme, både gjennom ord og kroppsspråk, enn et annet barn. Dersom dette er et mønster som gjentar seg, vil barnet som ikke blir tatt imot på samme gode måte som det andre, etter hvert merke dette, hevder hun, og dermed oppleve å kjenne seg mindre verdifull. Hun trekker også fram barnesyn som svært viktig. «For vi har jo vårt eget barnesyn, og en definisjon som vi snakker om. Hvis det er personer som ikke følger barnesyntet, så kan vi jo ikke...de kan jo ikke jobbe her da. Vi kan jo ikke ha noen som ikke har det barnesyntet som vi skal ha her».

Å behandle barn ulikt blir også trukket fram av pedagog C. «Å hvis vi skal være ærlige med oss sjøl, da vil det være naturlig at vi har ulik relasjon til ungene, og at vi kan kjenne på en....kanskje en enda større godhet for noen....altså det er noen som er lettere å like. Å det er sånn du har nesten ikke lov å si det». Han påpeker at det i denne sammenheng er viktig å være profesjonell, ta ansvar for å se alle, og reflektere rundt hvilken innvirkning man selv har på barna. «Jeg tror vi kan behandle ungene ulikt...jeg tror det kan skje uheldige situasjoner, bli sagt ting, sende signaler til ungene, så noen kan føle seg mindre verdt eller mindre betydningsfulle. Det er jeg helt sikker på».

På hvilken måte kan barnehagen jobbe med personalets holdninger knyttet til denne vanskelige tematikken?

Pedagog A trekker fram hvordan de har arbeidet med voksenrollen i forbindelse med «Være sammen» programmet, hvor de har gått inn i egen historikk og egne utfordringer. Hun forteller at som en helt konkret arbeidsmåte, har de jobbet en del med caser, noe personalet

har gitt tilbakemelding på at de liker veldig godt. «Det er i hvert fall en sånn ting som de synes er veldig konkret, og de har fått utdelt caser der de skal sette opp plan for hvordan de skal følge det opp i forhold til både krenkende atferd og mobbing. Og da kjenner de fort igjen ting, å så ser du at det begynner å kverne å gå, å dagene etter sånne jobbinger så kommer det alltid noen nye bekymringer». De har blant annet brukt metoden «Verdenscafe», som er samtalerunder i smågrupper, der deltakerne etter en gitt tid skifter bord slik at de stadig kommer i nye grupper. De drøfter ulike påstander i de ulike gruppene.

«Jeg tenker at det først og fremst er det vi har jobba med når vi har jobba med mobbing, det er de voksnes holdninger og den bevissthet». (Pedagog C). Gjennom å jobbe med et tema over tid, så økes bevisstheten, sier han. Han har tro på å jobbe med et tema i sykluser, som han sier. «Å løfte det opp en periode, en læringsvei som jeg kaller det, på et personalmøte for eksempel. Så går det en tid, så har vi det oppe på en planleggingsdag, så tar vi det ut på avdelingene og gjerne setter det i system. I løpet av tida går da, så har en det oppe i forskjellige sammenhenger, så gjør at du holder det varmt. Og det er først og fremst et holdningsarbeid». Han påpeker at det er viktig at man som leder er bevisst og jobber med veiledning i forhold til voksenrollen. «Og dette her med relasjonelt mot, altså hvis du ser at en medarbeider ikke behandler et barn bra, så må du ha mot til å ta tak i det. Men....vi har jo ofte høyere lojalitet til medarbeiderne våre enn til ungene». Han bruker et eksempel med et barn som gjentatte ganger kaster maten sin på gulvet, for deretter å bli satt ut i garderoben av en voksen. I forhold til denne situasjonen har lederen et valg om å gripe inn og korrigerer der og da, for man har et ansvar både overfor det enkelte barnet, og overfor de andre barna på avdelingen, sier han. «Å da kan du gjerne kjenne at uff, skal jeg bare gjøre det her i alles påhør? Men da liksom, ok, hvem skal jeg ta mest hensyn til, medarbeideren eller barnet? Å der tenker jeg helt klart at en skal ta hensyn til barnet. Men jeg tror følelsen...lojaliteten vil gjerne være enda høyere overfor medarbeideren for vi....jeg tror nok....holdt på å si dessverre er enda mer opptatt av hvordan medarbeideren liker oss enn om ungene liker oss. Å barnet kommer ikke til å protestere». Korrigerer man en medarbeider, kan man forvente å få ganske sterke reaksjoner, hevder han, men lar spørsmålet henge i luften rundt hva som er etisk rett å gjøre.

Pedagog D trekker fram det autoritative perspektivet, at de de har jobbet med å være autoritative voksne, og at de har reflektert rundt hvorfor man skal sette grenser og hvorfor man skal være varme. Videre sier hun at de har snakket om å se barnet som subjekt, og stilt spørsmål ved barnehagens arbeidsmåter. «Hvorfor bestemmer vi dette? Er der fordi VI ønsker

det sånn, eller er det for ungene ønsker det sånn? Hvem er vi her for?». I forbindelse med dette, trekker hun også fram at det kan være utfordrende å få med hele personalet på samme tankegang. *«Det er noen som tar disse tinga til seg, legger det ved sitt bryst og bruker det, å så er det noen du må dra med deg».*

Barnehage 3 har brukt Kari Lamer sitt fargekodesystem, for å få en oversikt over de voksnes relasjoner og følelser overfor de enkelte barn. *«Det er faktisk veldig spennende, for da ser du ja, det er noen unger du får det kjempegodt til med, å så er det noen du ikke får det så godt til med».* Hun mener dette er en god metode og et viktig redskap for å fange opp barn som muligens ingen av personalet har en god relasjon med, og da sette inn tiltak i forhold til dette.

Har barnehagen en kultur/åpenhet blant de ansatte som gjør det mulig å reflektere rundt denne vanskelige tematikken?

«Ja, jeg opplever at vi har fått til....eller selvfølgelig må vi jobbe med det, men at vi har fått til en sånn åpen kultur. Og det tror jeg handler om at vi har bygget denne barnehagen opp litt sånn steg og steg. At vi hadde fokus på det helt fra starten. Og når vi jobba med «Være sammen» i starten, så gikk det mye på...veldig personlig på deg selv, å du måtte dele det med de andre». (Pedagog B). Hun forteller også at hun opplever at personalet er åpne for forandring og nye impulser, og at de har lyst å lære. Pedagog A samtykker i dette, og legger til at de nok også er blitt tøffere i forhold til hva som forventes både av personalet, og av nyansatte.

Pedagog A sier at det nok er litt forskjell på avdelingene i forhold til åpenhet, og det å våge å gi beskjed til hverandre om hendelser man reagerer på. Pedagog B tilføyer i sammenheng med dette at *«det går jo på det personlige og».* Pedagog A opplever at personalet er blitt mye flinkere både til å se, og våge å gi beskjed på en fin måte. *«Å så ser jeg jo på de tilfellene der det skjer flere ganger, så har de gjerne kommet opp og fått veiledning på hvordan de kan gå fram, så pusher vi de på å ta det og, så prøver de på det, og hvis det ikke fungerer så har jeg hatt veiledning med dem».* Pedagog B påpeker at det er en ubehagelig situasjon, og at man er ulike i forhold til hvor komfortabelt det er å ta opp slike saker. *«Det er veldig ubehagelig, og det er kanskje ikke alt som blir tatt der og da, men for mange så tror jeg at hvis de har sett noe så går de og kjenner på det, og hvis de ser det igjen da så tror jeg det er lettere at de liksom ja...».* (Pedagog B). *«Å så er det jo det som noen ganger er vanskelig, at den som gjør det ikke har innsikt i det sjøl. Det er jo litt sånn hvordan du har....vi har jo vokst opp veldig*

forskjellig, så det er jo mange ting som spiller inn på hvilke valg vi gjør, men jeg føler vi våger å se, å hvis det er noe som gjentar seg så tar vi jo tak». (Pedagog A).

Pedagog C svarer: *«Ja, det vil jeg si. Og i hvert fall i ledergruppa, og det er nok i ledergruppa vi nok har jobbet mest med akkurat dette. Men det er jo mest et ledelsesspørsmål, for det handler jo om hvordan du veileder medarbeidere. Men vi har jo reflektert med hele... når vi har jobbet med mobbing har det stort sett vært hele personalgruppa. Og da har vi satt oss selv som tema, så det er en åpenhet for å tenke sånn. Så blir det mer og mer utfordrende jo nærmere meg selv og min jobbatferd jeg kommer». Han tilføyer at det helt klart er utfordrende, men at vi må ha mot til å handle.*

Også pedagog D mener at det eksisterer en åpenhet/kultur i barnehagen for å reflektere rundt den aktuelle tematikken. Hun forteller at personalet skårer bra på klimamålingen de gjennomfører en gang i året, der de blant annet også vurderer dette med åpenhet blant personalet. I forhold til å våge å si ifra til hverandre sier hun: *«Ja, hvis man våger det så skal man det. Ofte våger man ikke det, og da skal man gå til lederen og gi beskjed om det. Som regel gir ikke medarbeidere beskjed om en annen medarbeider, ser vi ofte. Ofte er det en pedagog som ser noe, og da gir den pedagogen beskjed til den pedagogen som har ansvar for den medarbeideren, og så blir det tatt opp på utviklingssamtale». Hun påpeker at dersom det er et graverende tilfelle, som hun sier, blir det tatt opp med en gang. I denne barnehagen har de en formalisert mal for slike samtaler som heter «Den gode samtalen om de vanskelige forhold». Det er som regel pedagogene på de ulike avdelingene som gjennomfører denne samtalen ved behov. Hun tilføyer at hun likevel kunne tenkt seg at man var litt flinkere på å ta episoder der og da når det skjer, og stilt flere spørsmål. Hun samtykker i at lojaliteten man har overfor hverandre i personalgruppa er veldig sterk, og sier at *«der tror jeg vi har en kjempelang vei å gå, vi og her i denne barnehagen. For du har jo personal som sier «vi er en familie», sant?»*. På tross av dette fremhever hun også at de har et tydelig skille mellom pedagogene og de andre medarbeiderne, og at de er opplært gjennom Espira å gå tjenestevei når utfordringer oppstår. Dette innebærer blant annet at man skal gå til sin nærmeste leder når konflikter oppstår, som igjen eventuelt tar saken videre til neste ledernivå ved behov. Hun påpeker også at *«Vi snakker ikke OM hverandre, vi snakker TIL hverandre. Det har vi snakka om tusen ganger. Og vi gir ikke beskjed for å være stygge, vi gir beskjed for vi vil hverandre vel. Rettlede hverandre. Jeg sier det for å hjelpe deg, og hjelpe barnet, sant?»*. Hun samtykker i at de fleste er svært følsomme for kritikk, men at det handler om å klare å tenke på det som veiledning og ikke kritikk.*

Dersom du selv var vitne til en episode der en voksen, slik du oppfattet det, krenket et barns opplevelse av å kjenne seg verdifull. Hvordan ville du håndtert det?

«Svaret er veldig enkelt hvis jeg skal si hva jeg skulle ønske jeg hadde gjort. For det er at jeg ville tatt det der og da. Å så er det konteksten og situasjonen og hele greia har mye og si, og alvorlighetsgraden. Og er dette et engangstilfelle eller ser jeg et mønster nå. Går det på den ene personen, eller går det på hvordan personalet på en avdeling samhandler». (Pedagog C). Han fremhever at han tror det er mest effektivt å ta det der og da i situasjonen med den aktuelle personen, og ikke ta det generelt opp på et personalmøte for eksempel. «Da hører folk det de vil, og den ene personen, den klarer kanskje ikke å relatere det til akkurat den situasjonen for den tenkte ikke noe mer over det». Han sier videre at dersom dette er et problem i hele personalgruppa, må det derimot tas opp og arbeides med i fellesskap. «Så må vi bli enige i ledergruppa, hvordan skal vi veilede hverandre og hvordan skal vi veilede våre medarbeidere. Men hvis jeg har en medarbeider så gjentakende har...gjør noe som jeg reagerer på, så tenker jeg at det er mitt ansvar som leder å ta det opp med vedkommende».

Pedagog D svarer at det kommer an på hva det dreier seg om. Noen ganger har hun selv tatt tak i det, mens andre ganger har hun gitt beskjed videre til pedagog hva hun har observert og sett, så har pedagogen tatt det videre med den aktuelle personen. *«For vi har det egentlig sånn at jeg skal ikke....underbygge lederen. At jeg skal ikke gå inn å ta de tinga med deres assistenter. Det skal lederen gjøre selv. Sånn at jeg skal egentlig ikke gå å pille så mye i det. Men hvis det er noe så du må på en måte....ja, så gjør jeg det jo. Men det er jo tøft å gjøre det. Å så er det jo litt etter hvordan du sier det og da. Hvis du klarer å vri det litt sånn....men de må jo forstå det og. Det må jo ikke fjases vekk heller».* Hun påpeker videre at det nok er lettere for henne som styrer å ta opp konflikter med medarbeidere, dette på grunn av respekten og autoriteten styrerstillingen har med seg.

Tenker du at det er en aktuell problematikk at voksne gjennom sin væremåte kan krenke barn?

Absolutt, svarer pedagog A, og pedagog B samtykker i dette *«Ja, det tenker jeg».* Pedagog A forteller: *«Jeg husker....vi to jobba jo på samme sted før og vi, og der var det jo....jeg husker en pedagog som faktisk var veldig krenkende i atferden mot ungene. Men da var jo jeg så ny. Jeg husker jeg meldte i fra om ulike episoder og gjorde forskjellige ting, men....nå hadde jeg jo gjort veldig annerledes. Nå er det jo så mye mer opp i dagen og, at det hadde blitt gjort på*

en annen måte men.. Du har jo i løpet av et yrkesliv vært borti veldig mange forskjellige personer. Så at dette skje, det tenker jeg at det gjør ja».

«Ja....det tror jeg. Å det er sånn....det river og sliter litt når jeg sier det (ler). For jeg tenker at sånn kan det ikke være, men jeg tror nok det stemmer ja. At det...det kan vi gjør». (Pedagog C). Han påpeker imidlertid at han ikke tror at voksne bevisst går inn for å mobbe. *«Jeg tror gjennomgående for oss barnehageansatte så har vi en stor dose med empati, av og til nesten en overdose med empati. Ikke i forhold til ungene, men i forhold til medarbeiderne. For der tror jeg av og til at vi blir ekstra utfordra fordi vi har så høy empati for medarbeiderne. Men jeg tror at det er mange andre ting som kan spille inn på at vi av og til tar noen dårlige valg. Det kan være både hvis vi har hatt en litt sånn «old school» oppdragelse, der en tenker at...jeg er voksen og du er barn, og du har med å høre hva jeg sier. Litt sånn ovenfra og ned. Hvis det ligger under, som en sånn holdning, så tror jeg raskere vi kan komme til å krenke noen».* Han tilføyer at tospråklige medarbeidere ofte tilsynelatende kan ha et litt annet menneskesyn og barnesyn. *«Og det er egentlig en dialog som jeg har hatt med dem og, og der de har sagt at jo, det har vi nok. I forhold til for eksempel hva tillater vi at ungene skal si til oss voksne....på et vis at ungene må vise oss større respekt enn det vi viser til dem».*

Pedagog D svarer også kontant ja på dette spørsmålet, men tilføyer også at hun ikke tror at det er bevisst fra voksnes side. Hun tror det handler om at de ikke tenker seg om, eller om manglende kunnskap. *«Men så tror jeg ikke de vet at de mobber heller. Jeg tror ikke de vet hvilken skade det kanskje kan gjøre. Det skal så lite til».*

5.4 REFLEKSJONER RUNDT CASENE

Under intervjuene ble det brukt to ulike caser, som viser hvordan voksenrollen kan framstå som krenkende på ulike måter. Målet med å bruke disse eksemplene var å få fram noen tanker og refleksjoner hos informantene rundt hvordan voksnes handlinger, både bevisste og ubevisste, kan påvirke barn negativt.

Case 1: Alex, 4 år, tar kontakt med en av de voksne på avdelingen og sier at han ikke får lov å komme inn på puterommet av de fire guttene som er der inne fra før. Den voksne åpner døra inn til puterommet, og gir klar beskjed om at Alex også må få lov å komme inn. Da svarer en av guttene som er det inne: «Javel, men da går vi ut». De andre følger denne beskjeden, og alle forsvinner ut av rommet. Den voksne står igjen med Alex, som er enda mer lei seg nå enn da han først tok kontakt med den voksne.

Alle informantene mener at den voksne burde ha valgt en annen framgangsmåte for å få gutten med i leken på puterommet. Den voksne burde ha gått inn på rommet, observert hva type lek som foregikk, og så prøvd å inkludere gutten i leken gjennom å være aktivt med selv, mener alle fire. *«Tenker at det er jo den viktigste jobben vår å veilede å være med dem, å få til disse relasjonene».* (Pedagog A). Forhistorien er også viktig, tilføyer pedagog A. *«Hvis dette er en enkelthendelse, og det ikke er noe annet i denne gruppa, så kan det være akkurat der og da at de holdt på med noe. Men så er det jo at hvis dette er noe denne gutten opplever gang på gang, så tenker jeg at det har en helt annen alvorlighetsgrad».* Pedagog C og D mener som pedagog A, at den voksne bør vite noe om bakgrunnen/forhistorien for situasjonen. *«Jeg vil tro at ofte så vil vi ha en sånn forkunnskap, at vi har sett noe i de relasjonene på forhånd som gjør at du har en tanke om hva som ligger bak».* (Pedagog C). Han sier videre at hovedproblemet i situasjonen er guttens følelser når andre møter ham på denne måten. *«Det er jo et tydelig signal om at vi er bare ikke interesserte i å være i lag med deg. Å det å hjelpe denne ungen å sette ord på at det er ganske vondt og vanskelig, det tror jeg er viktig. De trenger hjelp til å organisere følelsene, å forstå hva var det som skjedde nå, og hvorfor skjer det sånn, eller jeg har vondt en plass men forstår ikke helt hvorfor. Så det tror jeg er nummer en viktig».*

Pedagog A, B og D hevder at dette en type episode som lett kan skje når man som voksen for eksempel har dårlig tid, eller holder på med noe annet, og derfor velger en rask og lettvinnt «løsning». *«Vi har vel alle tusen sånne hvis vi begynner å tenke».* (Pedagog A). *«Vi sitter med noen andre, så skal vi bare bort å ordne litt, så skal du tilbake sant. Det er jo en sånn hverdag vi har og».* (Pedagog B). Pedagog D fremhever at det er viktig å reflektere rundt slike episoder i etterkant. *«Å så er det jo hva du tenker etterpå. Reflekterer du over det og tenker at...for det er jo ikke greit. Og hvis det er sånn hele veien...hva lærer da den gutten som alltid står utenfor, og hva lærer de andre? Da er jo vi med på å tenke at det er greit».*

Case 2: Marius, snart 6 år, har sin siste dag i barnehagen før sommerferie og skolestart. I den anledning har han med seg ispinner som han deler ut til alle på avdelingen. Når alt er delt ut, spør han en av de voksne hvor han kan kaste eskene. Den voksne svarer med høy og veldig irritert stemme: *«Ja, hvor tror du at du skal kaste de hen?».* Marius ser nokså forvirret ut, og går og kaster eskene i et av bosspannene.

«Akkurat den der viser den der litt korttenkte voksne». (Pedagog B). Pedagog A tilføyer at dette tror hun dessverre skjer rundt. Både pedagog A, B og C er enige i at dette handler om

tonefall og kroppsspråk, og at med et annet og vennligere tonefall hadde situasjonen vært helt grei.

«Å så er det jo litt sånn, det må vi nok bare si tenker jeg, at av og til så møter vi ungene på en måte vi ikke ønsker egentlig. Å så er det jo igjen det der, er det gjentakende? Er det med de samme ungene? Jeg tenker jo, det er jo hele pakken her, for hvis du står i en skilsmisse eller et eller annet, og sier dette her, og det skjer en gang, og du har en kjemperelasjon til ungen, så er det et helt annet grunnlag enn hvis at....Og du har en god mulighet til å reparere det og, enn hvis det er noen du alltid hakker på, noen som alltid irriterer deg, at du er sur generelt. Altså det er mange ting som spiller inn». (Pedagog A). Pedagog B tilføyer at «Når det er noen som er litt sånn «av den gamle skolen», så må jeg bare tenke at ungene tåler mye....å selv om hun kanskje er den typen, så er det henne de trekker til, å da tenker jeg at de har en god relasjon til henne, og da tåler de at hun er litt annerledes enn det jeg ville gjort». Hun påpeker at man må tenke helhetlig i forhold til hvordan man setter sammen personalet på en avdeling. «Å ha en overvekt av varme, så de tåler at noen blir litt for tydelige av og til. Vi kommer aldri til å gjøre hundre prosent riktig. Gjør vi mye riktig, så går det godt. Det handler om det som vi snakka om relasjoner, vi må ha den gode relasjonen i bunnen. Da tåler de noen feilskjær. Men det gjør de ikke hvis vi ikke har den i bunnen».

Pedagog C påpeker at dersom man som leder har mot i en slik situasjon, så bør man bryte inn i situasjonen og korrigere. Dette mener også pedagog D, som hevder at hun ville gitt beskjed i en slik situasjon. «Det skylder vi ungene». Pedagog C tilføyer også «Det er utrolig viktig at vi kan si unnskyld til ungene. Å si at nå gjorde jeg noe dumt, nå møtte jeg deg ikke på en god måte. Du ville jo bare si til meg....at vi viser at vi forstår ungene. Det er viktig».

6 DRØFTING

I dette kapittelet vil funnene bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. For oversiktlighetens skyld, vil drøftingen deles inn i de samme tre hovedtema med tilhørende tilleggsspørsmål som i resultatdelen. En kort sammenfatning av svarene fra resultatdelen danner grunnlaget for den videre drøftingen for hvert av underspørsmålene.

Mobbing barn imellom, og former for mobbeatferd er ikke studiens hovedfokus, og er derfor ikke omtalt i teorikapittelet. Det ble likevel vurdert som hensiktsmessig å stille noen utvalgte spørsmål i forhold til hvordan mobbing oppfattes og oppleves av informantene i de utvalgte barnehagene. Dette fordi det ble sett på som betydningsfullt å få informantenes erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet som et grunnlag for de videre to hovedproblemstillingene, som omhandler relasjoner og voksenrollens betydning for barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull. Det framkom også betydningsfulle funn i forhold til voksenrollens betydning i forbindelse med dette første hovedtemaet i intervjuet.

6.1 HVORDAN OPPFATTES OG OPPLEVES MOBBING I BARNEHAGEKONTEKSTEN?

Hva legger informantene i begrepet mobbing knyttet til barnehagekonteksten?

Svarene fra informantene viser at de har litt ulike oppfatninger av hva mobbing innebærer innenfor barnehagekonteksten. Pedagog D var den eneste som nevnte voksenrollen i forhold til dette spørsmålet, og knyttet begrepet opp mot definisjonen i forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet» (Lund et al., 2015). Hun forbinder begrepet med å bli utestengt fra fellesskapet, og var klar på at voksne også kunne bidra til dette. Pedagog C, viser til de mer etablerte mobbebegrepene og nevner *negativ atferd, skjevhet i maktforhold og gjentakende over tid* som sentrale faktorer. Informanten påpeker også at det er viktig å ha et reflektert forhold til forskjellen mellom mobbeatferd og naturlig usosial atferd, som er en naturlig del av barns utvikling. Han nevner videre at intensjonskriteriet gjør det vanskelig å knytte mobbebegrepet til barnehagekonteksten, noe Trembley (2010) sier har bidratt til å begrense forskning på mobbing i tidlig alder. Tre av informantene fremhever at mobbebegrepet nå er fullt anerkjent i barnehagen i forhold til tidligere, da dette var et ord som ikke ble brukt i barnehagekonteksten.

Hvordan tenker informantene at mobbing kan framstå i barnehagekonteksten?

Begreper som blir fremhevet her er *ekskludering, språkbruk, bevisste handlinger og krenkende atferd*. Det blir blant annet sagt at krenkende atferd har mange uttrykk, som

hvisking eller mer fysiske som slag og spark. Dette funnet kan tyde på at begrepet krenkende atferd kanskje kan føles som litt enklere å bruke, og at det oppleves som et litt mindre «farlig» begrep i forhold til bruk av mobbebegrepet. Noe som også blir bekreftet av en av informantene som sier nettopp det, at krenkende atferd er et begrep som egner seg godt til å sette ord på den første bekymringen. At man får et stadium før man kaller det mobbing. Pedagog D bruker begrepet *negative atferdsmønstre*. Dette kan tyde på at selv om informantene synes enige om at mobbing er blitt et anerkjent og godtatt begrep i barnehagen, kan det likevel oppleves som et veldig alvorlig ord å bruke. At diskursene rundt mobbing synes å være preget av uenigheter på det det begrepsmessige plan blir også omtalt av Kristensen (2014).

Et annet interessant funn i forbindelse med dette spørsmålet, handler om voksenrollens betydning for hvordan man oppfatter mobbing. Pedagog A sier at de har jobbet mye med personalet med at all oversett atferd er godtatt atferd. Dette kan knyttes opp mot det som omtales som å være en tilstedeværende og sensitiv voksen. Voksne kan selv bli en opprettholdende faktor for mobbeaktivitet ved liten grad av tilstedeværelse og nærvær (Idsøe et al., 2017). Ved at voksne ikke ser og fanger opp situasjoner som bærer preg av mobbing, vil de underforstått signalisere at den aktuelle situasjonen er godtatt, som pedagog A hevder. Hun hevder at det er viktig å være den voksne, som tør å kommunisere det man har observert. Dette bekreftes av Idsøe og Roland (2017), som skriver at dersom de voksne eller andre barn ikke uttrykker sin misnøye med mobbingen, eller vegrer seg for å gripe inn, vil dette signalisere at mobbing er en akseptert væremåte. Betydningen av å være samlet rundt et felles verdigrunnlag, fremheves i denne sammenheng. Som pedagog A sier: «*Vi kan være forskjellige som personer, men noe må vi være enige om*». Et felles verdigrunnlag og en felles forståelse blir blant annet fremhevet av Roland og Westergård (2015), som en nøkkelfaktor i forhold til kvalitetsforbedring i barnehager og skoler. I denne sammenheng, i arbeidet mot mobbing, er det av særlig stor betydning å utvikle en felles forståelse i personalgruppen som sikrer kvalitet i forhold til både kunnskaper, holdninger og forståelse. Ifølge Idsøe og Roland (2017) kan sprikende holdninger skape uenighet og usikkerhet i forhold til både håndtering og forebygging av mobbing.

Er mobbing et tema dere er bevisste på i barnehagen, i lys av den nye rammeplanen, og er det et tema som regelmessig blir tatt opp?

I følge alle informantene, er mobbing et tema de både er bevisste på og jobber regelmessig og målrettet med. Pedagog A og B forteller at de begynte å jobbe med mobbing før den nye

rammeplanen kom, og før temaet ble mer synliggjort i offentlige styringsdokumenter.

Pedagog D sier at den nye rammeplanen ikke har ført til noen endring i måten de jobber med mobbing, mens pedagog C forteller at mobbing er et tema som får ekstra fokus hos dem dette året, på bakgrunn av kommunens satsingsområde som er psykisk helse.

I forbindelse med dette spørsmålet, blir voksenrollens betydning uoppfordret trukket frem.

Pedagog C forteller at etter en felles kommunal planleggingsdag med mobbing som tema, ble det jobbet med «*å bryte det ned, og finne ut hvordan virker dette hos oss*». Voksenrollen ble satt i fokus, og pedagog C påpeker viktigheten av å sette søkelyset på hvordan den voksne er i møte med barna. Dette blir også trukket fram av pedagog D, som sier at vi voksne er nødt til å være rollemodeller, og stiller spørsmålet ved den voksnes ansvar i forhold til mobbing. Som hun sier: «*Vi kan snakke med ungene så mye vi vil om hva som er lurt og ikke lurt, men hvis ikke vi gjør det vi skal...Det er ikke ungene, det er OSS*». Disse uttalelsene viser at bevisstheten rundt den voksnes rolle i forhold til mobbing, har fått fotfeste i disse utvalgte barnehagene. De voksnes evne til å ta et kritisk blikk på egen praksis og egen kommunikasjon blir fremhevet av Lund (2014), som skriver at mobbing har dårlige vekstforhold i en barnehage der de voksne tør å stille åpne og kritiske spørsmål til seg selv og egen praksis. Veilederen «Barns trivsel – voksnes ansvar» (UDIR, udatert), påpeker også betydningen av at de voksne er gode rollemodeller for barn. Her blir det understreket at personalet må være spesielt bevisste på hva de sier, og både hvordan de snakker til hverandre og sammen når barna er tilstede. For å være gode rollemodeller for barn, er det viktig med bevissthet rundt egen væremåte (Drugli, 2017; Schibbye & Løvlie, 2017).

Har dere erfaring med mobbing i barnehagen?

Informantene bruker ulike tilnærminger til dette spørsmålet. Pedagog A er den eneste som svarer klart på at de har hatt helt konkrete tilfeller av mobbing, som også er blitt formalisert.

Pedagog C svarer at de aldri har hatt en eneste mobbesak i løpet av de siste sytten åra.

Informanten legger derimot til at dette kan komme av at «*vi ikke har gjort jobben vår, eller ikke vært bevisste, for jeg tror at det har foregått mobbing her som vi ikke har klart å fange opp, eller vi har ikke visst hvordan vi skal håndtere det*». Nødvendige prosedyrer er ikke blitt fulgt opp, men så er disse prosedyrene forholdsvis nye, som han sier. Det fremkommer litt videre i samtalen at barnehagen har hatt en mobbesak som ble formalisert gjennom møter med både barn og foreldre. Pedagog D svarer også at de aldri har hatt en konkret formalisert mobbesak. Voksne som favoriserer barn, blir derimot fremhevet av denne informant, som på bakgrunn av dette hevder at de har hatt mobbing i barnehagen.

I denne studien kan det se ut som om mobbing ifølge informantene, er et begrep som helst brukes når det er snakk om konkrete tilfeller som «går så langt» at de blir formalisert gjennom møter med foreldre, og hjelp fra instanser som for eksempel PPT. Det går igjen i informantenes svar at selv om de ikke har hatt formaliserte mobbesaker, så jobbes det kontinuerlig med *negative atferdsmønster, negative handlinger, ekskludering og utestenging*. Det kan virke som at når dette skjer i det daglige, er det andre begreper enn mobbing som blir brukt. Debatten rundt mobbing har også vist at mobbing er et omstridt og flytende begrep, og at det også handler om språk og hva som skal kalles for mobbing (Kristensen, 2014). Idsøe og Roland (2017), påpeker at definisjoner og mobbeteori må ha en felles forståelse i personalet. Hvordan skal begrepene forstås og hvordan skal situasjoner relatert til mobbeaktivitet forebygges og håndteres, er sentrale spørsmål hele personalet må ha klarhet i.

6.2 RELASJONER MELLOM VOKSNE OG BARN

Hva legges i begrepet relasjonsbygging mellom voksne og barn?

Betydningen av se barnet som subjekt, blir trukket fram av Pedagog D. Pedagog B fremhever den voksnes ansvar i relasjonen til barn, og pedagog C mener at relasjonsbygging handler om en blanding mellom varme og grenser. Andre aspekter som blir fremhevet er å se barnet for den personen det er, bruke tid med dem, lære dem å kjenne, møte deres behov og følelser og at barna kan stole på at vi voksne er der for dem.

Dette kan knyttes opp mot å ha en anerkjennende væremåte, som er den sentrale dynamikken i gode relasjoner ifølge Schibbye og Løvlie (2017). At voksne i barnehagen skal være deltakende og empatiske med god relasjonskompetanse, blir påpekt i veilederen «Barns trivsel – voksnes ansvar» (UDIR, udatert). Informantenes svar gir inntrykk av at de innehar både kunnskap og kompetanse i forhold til relasjonsbygging, selv om de knytter temaet opp mot litt ulike teorier. Pedagog C knytter temaet opp mot det autoritative perspektivet, som bygger på Baumrinds (1991) modell om oppdragerstiler. Pedagog D fremhever å se barnet som subjekt, som blant annet omtales av Schibbye og Løvlie (2017), som et av menneskesynene som ligger til grunn for tanken om anerkjennelse. Å møte den andre som subjekt tilsvarer en væremåte i relasjoner, som ses på som viktig i denne barnehagen. Pedagog A og B fremhever som grunnleggende viktig at det alltid er de voksnes ansvar å bygge relasjoner til barn. «*Det handler ikke om ungen, det handler om oss. Det handler om oss i møte med ungene*». Dette er et sitat som beskriver en grunnleggende verdi og holdning hos personalet i forhold til relasjonsbygging. Lund (2014), hevder at det er de voksnes holdninger som ligger til grunn

for de handlinger som utføres i barnehagen. Hvordan voksne forstår barn og barns atferd danner grunnlaget for hvordan de voksne reflekterer, ser, handler og evaluerer egen praksis ifølge Lund (2014). Pedagog A og B påpeker at som voksne har man et ansvar for å bygge gode relasjoner med alle på avdelingen, også dem man føler at man ikke «klaffer» så godt med. Det er naturlig at man ikke har en like god relasjon med alle, men at man må våge å ha en åpenhet rundt dette temaet, for det er de voksnes ansvar å få det til å fungere, mener informantene. Dette blir bekreftet av Drugli (2017), som skriver at en viktig del av det å jobbe i barnehage, er å ta ansvar for egen relasjonskvalitet til alle barn man jobber med. Pianta (1999), støtter også opp om dette, og hevder at relasjoner med signifikante andre, som for eksempel personale i barnehagen, har betydning for barnets kognitive, emosjonelle, språklige og sosiale utvikling. Utrygge eller konfliktfulle relasjoner kan derimot utgjøre en risikofaktor for barn (Pianta, 1999).

Med dette som bakgrunn, er det av stor betydning å kunne snakke sammen å reflektere rundt dette temaet, som informantene også påpeker. «*Vi må jo bli bevisste, hva er det egentlig som rører seg her*». Lund (2014), hevder også at refleksjon er et av våre mest undervurderte pedagogiske redskaper, og at gjennom konstruktiv refleksjon kan relasjoner mellom voksne og barn styrkes. Dette vil også innebære å kunne se seg selv, egne verdier og holdninger i et metaperspektiv (Lund, 2014b).

Hvordan jobber barnehagen med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?

Informantene velger ulike tilnærminger til dette spørsmålet. Pedagog B trekker fram «Være sammen» prosjektet som vesentlig for hvordan barnehagen har jobbet med relasjonsbygging mellom voksne og barn. Betydningen av felles kompetanseutviklingsprosesser i personalgruppen, blir trukket fram av Bae (2009). Slike prosesser bidrar til en opplevelse av faglig fellesskap. Ved at alle i en personalgruppe forholder seg til de samme teorisynpunktene, får alle de ansatte mulighet for å danne seg oppfatninger og delta i de samme teoretiske diskusjonene. Gjennom slike kompetanseutviklingsprosesser får også de ansatte mulighet til å bli bevisst egne styrker og svakheter (Bae, 2009b).

Den voksnes ansvar blir poengtert også i denne sammenheng av pedagog B. Et sitat blir gjentatt for tredje gang i løpet av intervjuene. «*Er det en utfordring inne på avdelingen, så handler det om OSS voksne, og ikke DE ungene*». Pedagog B hevder at fokuset har snudd. Fra å oppfatte et barn som «vanskelig» og fokusere på hva som kan endres i barnet, er oppmerksomheten nå endret mot voksenrollen og de voksnes relasjon til barnet. «*Der er vi*

mye flinkere til å snakke om hva er det VI må endre, hva er det barnet ikke opplever å få fra oss». Dette vitner om en grunnleggende holdningsendring fra å være individfokuset, der et samspill blir beskrevet og forstått ut fra egenskaper ved individet, til at oppmerksomheten er flyttet mot det som skjer underveis i samspill. Gjennom en dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2009), forstås relasjoner ut fra et gjensidig og prosessuelt perspektiv. Fokuset rettes mot hvordan flere parter bidrar og er påvirkelige for hverandres innspill. Denne forståelsen gir mulighet for å se hvordan barn bidrar, samtidig som man ser det komplekse og mangfoldige som foregår i relasjoner, som et helhetlig bilde (Bae, 2009a). Barn agerer forskjellig i henhold til de ulike relasjonene de kontinuerlig befinner seg i. Ifølge Schibbye og Løvlie (2017), blir det derfor et ensidig og ufullstendig fokus å ikke ta hensyn til den voksnes bidrag i samspillet. For å få en mest mulig nyansert forståelse av barnet, må den voksne kunne stille spørsmål ved samspillet rolle, og utforske egne bidrag i samspillet. Et barns atferd kan være en respons eller tilsvar på egenskaper ved oss selv i samspillet. Svarene fra pedagog B, gir inntrykk av at denne barnehagen er svært bevisste på denne tematikken.

Pedagog C trekker fram betydningen av god tid til tilvenning for hvordan barnehagen arbeider med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn. Uten en god start, vil det ta lengre tid å skape gode relasjoner, hevder denne informanten. Drugli (2017), støtter opp om dette, og viser til at hjernens utvikling er avhengig av kvaliteten på omsorgen barnet får de første årene. Gode og trygge relasjoner mellom barn og omsorgspersoner er av spesielt stor betydning, tatt i betraktning at små barn i barnehage ofte har et høyere stressnivå enn hjemmeværende barn ifølge Berg-Nilsen, (2011). Hun hevder at stressnivået derimot kan senkes dersom barnets behov og signaler blir møtt av en imøtekommende og sensitiv voksen. Richard Bowlby (2007), støtter også opp om dette, og påpeker i sin forskning at det er bekymringsfullt dersom små barn daglig har økt kortisolnivå som følge av stress. Et kronisk forhøyet kortisolnivå kan på sikt påvirke evnen til å kontrollere atferd og følelser (Bowlby, 2007). Med dette som bakgrunn er det av stor betydning å bruke nok tid på å få en god og trygg tilvenning som pedagog C hevder. Han trekker også fram betydningen av små grupper for å komme tettere på barna, og fremhever å være nær barna både fysisk og mentalt for å skape gode relasjoner. *«Hvis du kommer tett på, sånn at du egentlig er så tett at du nesten kan forstå hva som rører seg på innsiden av hodene til ungene, da tror jeg vi har de best forutsetningene for å lage gode relasjoner».* Sensitive voksne er tilstedeværende, tett på barna, og fanger opp signaler i barnegruppen (Idsøe et al., 2017). Dette blir også påpekt av pedagog C, som sier det er viktig å kunne «skru av» tanker som distraherer oss for å være fullt ut tilstede i øyeblikket med

barna for å skape gode relasjoner. Dette kan knyttes opp mot Bae (2009), sine begreper «trange og romslige samspillsmønstre», som kan brukes for å avdekke kvaliteter og ulikheter i samspillprosesser. Romslige samspillsmønstre kjennetegnes ved tilstedeværelse og opplevelsesmessig nærvær som gir forutsetninger for at barn opplever at deres opplevelser har verdi. Den voksne prøver å forstå barnets opplevelser og perspektiv blant annet ved å være lyttende og mottakelig (Bae, 2009a). Pedagog C viser til slike prosesser med å bruke uttrykkene «logge av og på» for å være følelsesmessig tilgjengelig for barna, noe denne informanten hevder er viktig for å skape gode relasjoner.

Dette kan også knyttes opp mot pedagog D sitt synspunkt rundt betydningen av språkbruk for å bygge gode relasjoner mellom voksne og barn. Hun hevder blant annet at det er viktig å stille åpne spørsmål for å gi barn anledning til å snakke og fortelle. Romslige samspillsmønstre gir barnet mulighet for å oppleve at *jeg har noe interessant å fortelle, og er verdt å lytte til*. Disse prosessene gir barn rom for å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. Motsatt vil trange samspillsmønstre virke mindre støttende for barnet til å samle oppmerksomhet og delta i dialog (Bae, 2009a). Pedagog D trekker spesielt fram måltidene og leken som gode arenaer for å skape gode relasjoner mellom voksne og barn, men legger trykk på at forutsetningen da er at de voksne er gode rollemodeller, og bruker disse anledningene på riktig måte. Når barn er engasjert i lek er de på sitt aller mest vitale ifølge Bae (2009), som hevder at voksnes lekenhet og mentale fleksibilitet fremstår som en sentral kvalitet i prosesser der barn deltar aktivt med sine intensjoner. Ved å være mottagelige å svare bekræftende på barns lekende initiativ, og ta i bruk humoristiske kommunikasjonsformer, tilrettelegges det for deling av lystbetonte opplevelser (Bae, 2009a). Pedagog D fremhever betydningen av den voksnes rolle i leken. Noen voksne hevder at de ikke er flinke til å leke. De kan likevel være tilstede, observere og komme med innspill til leken, ifølge informanten. Noen barn vil trenge mer støtte enn andre for å være aktivt deltakende i dialog i en barnegruppe. Med dette som bakgrunn kan det hevdes at det være av stor betydning å være bevisst ulikheter i samspillsstiler. Dette for å kunne hjelpe de barna som trenger det mest til å delta i konstruktiv dialog, og få erfaringer med at de har innflytelse i det sosiale fellesskapet i barnehagen (ibid.). Dette kan videre ses i sammenheng med Lund mfl. (2015), sin definisjon på mobbing der mobbing defineres som handlinger fra blant annet voksne som krenker barnets opplevelse av å høre til, og være en betydningsfull person for fellesskapet.

Sentrale forskere på mobbetemaet anbefaler en autoritativ voksenrolle i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing. Kjenner dere til dette begrepet?

Pedagog A, B og D er godt kjent med begrepet gjennom arbeidet med «Være sammen» programmet. Pedagog C er også godt kjent med begrepet, selv om denne barnehagen ikke har jobbet med «Være sammen». Varme og grenser er ord som raskt blir hentet fram av alle informantene. Metaforen «å gå i en grøft», blir brukt for å sette ord på hvor man havner dersom man ikke er autoritativ, og da blir enten for ettergivende eller for autoritær. Ifølge Roland (2014), er den autoritative voksenrollen komplisert å omsette til praksis, og en krevende dynamikk å forholde seg til for personalet i barnehagen. Det kreves utstrakt grad av refleksjonsarbeid og samarbeid i kollegiet over tid når det gjelder den komplekse balansegangen mellom kontroll og relasjon (P. Roland, 2014). Pedagog B forteller at de har fått gode samtaler og refleksjoner på avdelingene med utgangspunkt i det autoritative perspektivet. Ifølge Bae (2009), vil personalgruppens opplevelse av likeverdighet styrkes gjennom kompetanseutviklingsprosesser der det tas høyde for både likhet og ulikhet. Dette bekreftes av pedagog A, som sier at det er utfordrende for mange å jobbe med sine egne sterke og svake sider, men at det har ført med seg mye positivt i forhold til at de er blitt en sammensveiset gjeng. Lund (2014), skriver om varme og tydelige voksne i arbeidet mot mobbing i barnehagen. Dette kan knyttes opp mot det autoritative perspektivet. Ifølge Lund (2014), er tydelige forventninger en kjærlighetserklæring til barn. Gode og tydelige forventninger skal være gjennomreflekterte av de voksne, formuleres på en klar og kjærlig måte og ikke minst skal de følges opp. I samsvar med dette sier pedagog C at gjennom varme og gode relasjoner er vi som voksne i posisjon til å sette gode grenser for barna. «*Det er utrolig viktig for ungene og for tryggheten. At de vet hvor de har oss*». Ut fra dette kan det virke som det autoritative perspektivet har fått et godt fotfeste i alle de tre barnehagene. Som pedagog C sier: «*Det er der vi må være, det er der vi skal være*».

6.3 HVORDAN KAN VOKSENROLLEN PÅVIRKE BARNETS OPPLEVELSE AV Å KJENNE SEG VERDIFULL?

Hva er dine tanker rundt definisjonen på mobbing fra forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet», der voksenrollen blir fremhevet?

Alle de fire informantene samtykker i at det er på tide at voksenrollen, og voksnes handlinger i forhold til barn blir satt i fokus i forhold til mobbing. Det blir blant annet sagt at det er positivt at noen tør å si dette høyt på en måte som ikke er blitt gjort tidligere. Som Lund (2014) hevder, kan det være ubehagelig å sette søkelyset mot voksne som overser,

bagatelliserer eller ikke ser betydningen av varm og tydelig voksenledelse i arbeidet mot mobbing. En av informantene setter ord på dette: *«det er akkurat som at oi, da blir vi enda mer ansvarliggjort»*. En annen uttalelse er at noen voksne faktisk trenger denne definisjonen for å få en vekker. Dette kan vitne om en økende bevissthet rundt temaet voksne med krenkende atferd overfor barn.

Tre av informantene fremhever hvor viktig det er at fokuset her er rettet mot barnets opplevelse. Det blir uttalt at fokuset er endret, *«det har alltid vært sånn at det er vi voksne som skal definere når ting er hva. Men nå er det sånn at ungen sin opplevelse skal tas på alvor uavhengig av om jeg tenker at det er det eller det»*. Barns subjektive opplevelse som utgangspunkt for å definere handlinger som mobbing blir altså understreket av informantene som viktig. For barn handler dette om å eie sin egen opplevelse. Dette støttes av Schibbye og Løvlie (2017), som skriver at det å utvikle seg til et subjekt, blant annet handler om å få tak i sin egen følelse av tilstedeværelse, egne emosjoner og grenser. Å møte barnet som subjekt tilsvarer å ha en anerkjennende holdning, som forutsettes av evnen til å ta andres perspektiv. Det er likevel bare barnet som vet hva det føler og opplever, man kan derfor ikke som voksen definere barnets opplevelse. Gjennom en slik holdning anerkjenner man barnets rett til sin egen opplevelse, og dermed også barnets rett som menneske ifølge Schibbye og Løvlie (2017). Barn har som en sårbar gruppe lett for å bli behandlet som objekter gjennom voksnes definisjonsmakt. Bae (1996), beskriver definisjonsmakt som den mektige posisjonen man som voksne har overfor barn og deres opplevelse av seg selv. Definisjonsmakt kan utøves blant annet gjennom måten voksne setter ord på barns opplevelser og handlinger, og hvordan man responderer på barns kommunikasjon (Bae, 1996). Pedagog A trekker frem at man må ta på alvor når barn viser tegn til å ikke trives i barnehagen. *«Det er jo ikke alle som har så mye stemme, men da må vi se på atferd og symptom på at de ikke trives. Hvis de har en opplevelse av å ikke trives, så trives de jo ikke»*. Dette vitner om en anerkjennende holdning der barn får mulighet til å eie sin egen opplevelse. Ifølge Tholin (2014), forutsettes det at man er spesielt oppmerksomme på barnets opplevelse av seg selv, relasjonen og situasjonen for å ikke utøve definisjonsmakt som kan krenke barn.

På hvilken måte tenker du at voksenrollen kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

Dette spørsmålet legger opp til at informantene kan reflektere rundt voksenrollen og hvordan den kan påvirke barnet både på en positiv og negativ måte. På den positive siden, er det å bli møtt med anerkjennelse og skape gode relasjoner det som blir fremhevet. Det er

grunnleggende viktig at barna opplever å bli sett, får en opplevelse av at de er ønsket og at de voksne vil dem vel, ifølge informantene. Lund (2014), hevder at barn kjenner når voksne vil dem vel. Positive samspillserfaringer der barnets behov blir møtt og forstått på en god måte, er byggesteinene i gode relasjoner (Drugli, 2017).

Hvordan vi som voksne rollemodeller er mot hverandre blir også trukket fram av informantene. De voksne må tenke over hvordan de møter hverandre, og snakker både til og om hverandre. Vi må vise at selv om vi er forskjellige, har vi lik verdi, sier en av informantene. Dette blir også bekreftet av Idsøe og Roland (2017), som skriver at barn blir påvirket negativt av voksne som ikke oppfører seg bra. Voksne er rollemodeller for barna, og har derfor et spesielt ansvar i forhold til hvordan de snakker om andre i barns påhør. Når mobbeatferd skal forebygges og stoppes, må det ikke forekomme mobbing blant de voksne (Idsøe et al., 2017). Dette blir også fremhevet i veilederen «Barns trivsel – voksnes ansvar» (UDIR, udatert). For å være forbilder for barn, er det viktig med bevissthet rundt egen væremåte. Gode rollemodeller snakker ikke nedsettende om andre, og praktiserer en empatisk væremåte (Ibid.).

Å behandle barn ulikt, blir fremhevet for hvordan voksenrollen kan påvirke barnet negativt i forhold til å kjenne seg verdifull. *«Jeg tror vi kan behandle ungene ulikt. Hvis vi skal være ærlige med oss sjøl, da vil det være naturlig at vi har ulik relasjon til ungene, og at vi kan kjenne på en....kanskje en større godhet for noen....altså at det er noen som er lettere å like. Å det er sann du har nesten ikke lov å si det»*. Ifølge Drugli (2017), vil hver ansatt matche noen barn bedre enn andre. Dette vil virke inn på hvor lett eller vanskelig det vil være å danne relasjoner. Dette kan knyttes til relasjonskompetanse og det å kunne ta ansvar for relasjonens kvalitet, som også blir omtalt av Lund (2014). Personalet har ansvar for å kunne gå inn i en relasjon med hvert enkelt barn. Å ta ansvar for egen relasjonskvalitet i forhold til barna, er ifølge Drugli (2017), en svært viktig del av å jobbe i barnehage. Dette blir også fremhevet av informant C, som hevder at det er viktig å være profesjonell, ta ansvar for at alle blir sett, og reflektere rundt hvilken innvirkning man har på barna. Drugli (2017), bekrefter dette og skriver at god relasjonskompetanse handler om å være bevisst på hvordan man selv oppfører seg og reagerer i samspill med det enkelte barn. Uten denne bevisstheten kan samspillet komme inn i et uheldig mønster. Det vil variere hvor vant de ulike ansatte i en personalgruppe er å reflektere rundt denne tematikken. Det er derfor av stor betydning at relasjonskvalitet blir satt på dagsordenen i barnehagen, og videre får danne grunnlag for både faglig oppdatering, refleksjon og veiledning (Drugli, 2017).

På hvilken måte kan barnehagen jobbe med personalets holdninger, og er det en kultur/åpenhet blant de ansatte som gjør det mulig å reflektere rundt denne vanskelige tematikken?

I intervjuguiden og resultatdelen er dette to ulike spørsmål. De blir her drøftet under ett, grunnet sammenfall i temaene som fremkom under intervjuene.

Holdningsarbeid er viktig for å forebygge mobbing i barnehagen (Lund & Helgeland, 2016). I arbeidet med personalets holdninger trekker informantene frem en del konkrete arbeidsmåter. «Være sammen» programmet, og det å jobbe med egen historikk og utfordringer blir fremhevet i denne sammenheng. Det blir også det autoritative perspektivet. Helt konkret er bruk av caser, metoden «Verdenscafe», og fargekodesystem for å avdekke de voksnes relasjoner overfor enkeltbarn blitt brukt. I tråd med Bae (2009), bidrar slike kompetanseutviklingsprosesser til felles refleksjoner, og en opplevelse av faglig felleskap.

Pedagog C hevder at ved å jobbe med et tema over tid, økes bevisstheten. Først og fremst dreier det seg om et holdningsarbeid, hevder informanten, og som leder er det viktig å være bevisst å jobbe målrettet med veiledning i forhold til voksenrollen. Begrepet relasjonelt mot blir brukt i denne sammenhengen. Man må som voksne ha mot til å ta tak, dersom man ser at en medarbeider behandler et barn på en krenkende måte, blir påpekt her. «*Men vi har jo ofte høyere lojalitet til medarbeiderne våre enn til ungene*». Dette sitatet er interessant sett i lys av hvordan voksne kan krenke barn gjennom å la være å gripe inn dersom de ser kolleger som krenker barn. Personalet i en barnehage kommer ofte svært tett innpå hverandre, og utvikler ofte nære vennskapsforhold. Ifølge Nøvik (2013), befinner barnehagekollegiet seg i en spenning mellom følelsesmessig distanse og nærhet, og kan oppleve et krysspress mellom disse. Hennes studie konkluderer med at voksne blir gode rollemodeller og emosjonelt tilgjengelige for barn når de imøtekommer hverandre på en positiv måte. På den andre siden kan også nære vennskapsrelasjoner virke ødeleggende for det profesjonelle arbeidet, og gå på bekostning av den profesjonelle balansegangen mellom det distanserte og private (Nøvik, 2013). Dette blir bekreftet av pedagog C, som sier at «*jeg tror nok dessverre at vi er enda mer opptatt av hvordan medarbeideren liker oss enn om ungene liker oss. Hvis du korrigerer en medarbeider kan du forvente ganske sterke reaksjoner*». Ifølge Lund og Helgeland (2016), krever det også mot å si ifra når andre voksne krenker barn. Dette både fordi det ikke finnes enkle løsninger og fordi det oppstår utfordrende følelser. Pedagog D samtykker også i at lojaliteten man har overfor hverandre i personalgruppa er veldig sterk. Ifølge Haslebo (2004), reguleres arbeidsrelasjoner i organisasjoner av uformelle spilleregler og ikke uttalte

forventninger. Samtlige organisasjonsmedlemmer inngår i et mangfold av relasjoner, og er en del av kryssende allianser. Det vil som følge av dette utvikles et mangfold av vennskapelige og fortrolige relasjoner. Dette kan knyttes til pedagog C sitt utsagn: «*For du har jo personal som sier vi er en familie*». Kommunikasjonen i organisasjonen finner også sted i flere ulike kontekster samtidig, og da blir faren for kontekstklarhet stor. Følelsen av å bli sviktet eller «dolket i ryggen» kan da lett oppstå (Haslebo, 2004). En av informantene uttaler i tråd med dette, at som regel gir ikke en medarbeider beskjed om en annen medarbeider. Dette blir også omtalt av Lund og Helgeland (2016), som skriver at utfordrende situasjoner og konflikter kan oppstå, men at alle ansatte har ansvar for å gripe inn og sette barnas rett til beskyttelse fra voksne som krenker før kollegiale problemstillinger. Pedagog C bekrefter dette, «*det er helt klart utfordrende, men vi må ha mot til å handle*».

Samtlige informanter mener de har en åpenhet og kultur i sine barnehager for å kunne reflektere rundt voksenrollen og hvordan den kan krenke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull. Samtidig blir det uttalt at dette med åpenhet kan variere fra person til person. «*Det går jo på det personlige og*». En interessant uttalelse i forbindelse med dette er «*så er det jo det som noen ganger er vanskelig, at den som gjør det ikke har innsikt i det sjøl. Vi har jo vokst opp veldig forskjellig, så det er mange ting som spiller inn på de valg vi gjør*». Gotvassli (2006), skriver at for å være profesjonell kreves det at man arbeider med det faglige, samtidig som man forholder seg reflekterende til sin personlighet. Vår personlige identitet består blant annet av intelligens, temperament, livserfaring, oppdragersyn og egen livssituasjon. Alle disse forhold tas i bruk når man arbeider med barn og forholder oss til barns atferd (Gotvassli, 2006). Som pedagog C sier i forhold til refleksjon i personalgruppa: «*Det blir mer og mer utfordrende jo nærmere meg selv og min jobbatferd jeg kommer*». Evne til selvrefleksjon er viktig for å kunne stille spørsmål rundt hvordan man selv bidrar til andres atferd, og hvordan andre påvirker en selv. Ved hjelp av selvrefleksjon kan man se en situasjon utenfra og eventuelt erkjenne at man er inne i et negativt mønster (Schibbye & Løvlie, 2017). Dette blir vanskelig dersom man innehar en holdning av typen «*ja, sånn er jeg, og de må bare tåle det, jeg mener jo ikke noe stygt med det*», som pedagog B hevder at enkelte voksne kan ha.

Hvilke mål vi har og hvilken pedagogikk vi bruker for å nå disse målene bør ifølge Gotvassli (2006), signaliseres klart til alle nyansatte for å sikre en noenlunde felles oppfatning. Ifølge både pedagog A og D, er barnehagene som organisasjon blitt tøffere i forhold til hva som forventes både av personal og nyansatte. «*Vi kan jo ikke ha noen som ikke har det barnesyntet vi skal ha her*». At man har en grunnleggende holdning til barnet som et aktivt handlende

subjekt, og et barnesyn preget av anerkjennelse, respekt og åpenhet skal gjenspeiles både i våre utdanningsinstitusjoner og offentlige styringsdokumenter (Lund, 2014b). Rammeplanen påpeker også at et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for god barnehagekvalitet. Barnehageeier må derfor vektlegge de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å vurdere de ansattes personlige egenskaper kan derimot være vanskelig. Det er ikke nødvendigvis en selvfølge at man er en god voksen i møte med barn, selv om man har de faglige kvalifikasjonene som etterspørres.

Dersom du selv var vitne til en episode der en voksen, slik du oppfattet det, krenket et barns opplevelse av å kjenne seg verdifull. Hvordan ville du håndtert det?

Ifølge informantene avgjør både kontekst og alvorlighetsgrad måten de ville valgt å håndtere en situasjon på. Om det er et engangstilfelle eller et gjentakende mønster spiller også en rolle. Et viktig poeng som kommer fram er at dersom dette dreier seg om en person, er det viktig å ta opp situasjonen med denne aktuelle personen, og ikke som et generelt tema på et personalmøte fordi «*Personen klarer kanskje ikke å relatere det til akkurat den situasjonen for den tenkte kanskje ikke noe mer over det*». Når noen må konfronteres med det som kan oppleves som et ubehagelig budskap som mobbing fra voksne, bør budskapet være kort, gjennomtenkt og tydelig. Budskapet skal også fremføres i tydelig jeg-form, ikke på vegne av andre ifølge Lund og Helgeland (2016). Pedagog D bekrefter også at det kan være tøft, og sier i denne sammenheng «*det er jo litt etter hvordan du sier det og da. Hvis du klarer å vri det litt sånn...men de må jo forstå det og da. Det må jo ikke fjases vekk heller*». At det oppleves ubehagelig å konfrontere noen med et ubehagelig budskap, kan blant annet forklares ut fra at man er redd for å såre hverandre. En påstand kan også være at det er en form for ledelsesmessig feighet. Ifølge Gotvassli (2006), kan en del ledelsesmessige utfordringer ses i lys av at det personlige og faglige kan forveksles, for det er så tett sammenvevd. Slike holdninger kan føre til at man overbeskytter andre ved å la være å ta opp negativ og uakseptabel atferd. Resultatet kan bli et arbeidsmiljø der alle forhold som virker ubehagelige kan bli undertrykt. Pedagog C påpeker på tross av dette, at det nok er lettere for henne som leder å ta opp konflikter med medarbeidere, på bakgrunn av respekten og autoriteten styrestillingen fører med seg.

Tenker dere at det er en aktuell problematikk at voksne gjennom sin væremåte kan krenke barn?

Alle de fire informantene samtykker i at dette kan være en aktuell problematikk. At det derimot kan være ubehagelig å forholde seg til, blir bekreftet av pedagog C: *«det river og sliter litt når jeg sier det. For jeg tenker at sånn kan det ikke være, men jeg tror nok at det stemmer ja»*. De er samtidig ganske samstemte på at de ikke tror det er bevisst fra de voksnes side. Årsaker til krenkende atferd fra voksne kan blant annet være manglende kunnskap eller ubetenksomhet ifølge informantene, eller at de faktisk ikke er klar over at de mobber, som pedagog D sier. Et interessant sammenfall er at to av informantene uttaler at godt voksne mennesker som jobber i barnehage, ofte kan ha et litt annet syn på oppdragelse enn det som er gjeldende for dagens syn. Den ene informanten bruker uttrykket «den eldre garde», og den andre «old school oppdragelse», som ifølge denne informanten innebærer en ovenfra og ned holdning til barn. Man er da ofte vant med en annen type språkbruk og en litt røffere væremåte i forhold til barn og oppdragelse, blir det hevdet. Dersom dette er en underliggende holdning, kan man raskere komme til å krenke noen ifølge en av informantene. Det blir også nevnt at tospråklige medarbeidere ofte tilsynelatende kan ha et annet barnesyn, som blant annet handler om at barn skal vise voksne større respekt, enn vi som voksne viser barn. Ifølge Gotvassli (2006), skiller barnehager seg på mange vis fra andre arbeidsplasser ved at den ansattes personlighet spiller en svært stor rolle i forhold til både prosess og produkt. I arbeid med barn må man både arbeide med det faglige og det personlige ved seg selv. Ansatte i barnehage har også ofte et sprikende utdanningsnivå i tillegg til oppdragersyn, livserfaring og bakgrunn. Dette er viktige personlige forhold ved oss selv som tas i bruk når man forholder seg til barn og barns atferd (Gotvassli, 2006). Selvrefleksjon og selvavgrensning, som blir omtalt både av Schibbye og Løvlie (2017), og Bae (1996), kan bidra til å avklare hva som ligger bak våre begrunnelser for handling. Ifølge Idsøe og Roland (2017), vil kapasitetsbygging i hele personalet knyttet til mobbetemaet, gradvis motvirke blant annet spriket i utdanningsnivå blant de ansatte. Dette vil gjelde både kunnskaper, holdninger og forståelse for ansvaret de ansatte har for å håndtere og forebygge mobbing.

6.4 REFLEKSJONER RUNDT CASENE

Informantene ble forelagt to case hvor hensikten var å få mer innsikt i deres refleksjoner rundt voksenrollen, og hvordan voksne på ulike måter kan krenke barns opplevelse av tilhørighet og være en betydningsfull person for fellesskapet. Den første casen viser en situasjon der den voksne i utgangspunktet gjør en velmenende handling, men som likevel resulterer i at barnet bli ekskludert fra fellesskapet. Alle informantene er samstemte i at den voksne burde håndtert denne episoden på en annen måte. En felles oppfatning er at den voksne burde tatt med seg

gutten, gått inn fysisk på rommet og prøvd å inkludere barnet i leken. Forkunnskap vil også være av stor betydning ifølge informantene. Er dette et engangstilfelle, eller et gjentakende mønster, og hvordan er relasjonene barna imellom, blir trukket fram som viktige faktorer den voksne bør ha kunnskap om. Dette kan knyttes opp mot det Idsøe og Roland (2017), omtaler som å være en sensitiv og tilstedeværende voksen, som evner å fange opp signaler i barnegruppen. Som voksne må man kunne reflektere over og være oppmerksomme på ekskludering gjennom lek, og situasjoner som oppstår. Det er i slike situasjoner, med liten grad av tilstedeværelse og nærvær, den voksne selv kan bli en opprettholdende faktor for mobbing. Som Lund (2014), påpeker, er det også viktig at man som voksne er tydelige på hva vi står for og mener, både i forhold til handlinger og atferd vi ønsker mer av, og det vi mener at uakseptabel atferd. Det er derimot ikke bare liten tilstedeværelse og nærvær som kan føre til slike situasjoner som omtalt i casen. Noen ganger kan det handle om noe så konkret som dårlig tid, ifølge en av informantene. I en hektisk og travel hverdag, ofte også med lite bemanning, kan en slik måte å håndtere en konflikt mellom barn bli en rask og lettvent løsning der og da. *«Vi har vel alle tusen sånne hvis vi begynner å tenke. Det er jo en sønn hverdag vi har og»*. Pedagog D fremhever betydningen av å reflektere over slike episoder i etterkant. Gjennom refleksjon kan man evne å se både situasjoner og ikke minst egne bidrag i situasjoner i et metaperspektiv. Motsatt kan liten evne til selvrefleksjon føre til at slike episoder kan bli gjentakende, fordi det da ikke blir gjort noe med. Ifølge Lund (2014), både kan og skal refleksjon utfordre, for å gi rom for nye tanker og ideer. Gjennom rausket overfor både egne og andres feiltrinn, kan man evne å se på det vanskelig som en mulighet for positiv utvikling, og slik gjøre hverdagen bedre for enkeltbarn (Lund, 2014b).

I case nr. 2, fremstår den voksnes handlemåte som mer bevisst krenkende enn i den første casen. Den voksne responderer her på et barns spørsmål med et oppfarende og surt tonefall, i hele avdelingens påhør. I en slik situasjon bør man som leder ha mot til å gå inn og korrigere, mener to av informantene. At dette vitner om ubetenksomhet, og at dette nok dessverre skjer rundt omkring i barnehagene, fremkommer også som et utsagn. Barn med en forsiktig og lavmælt samspillsstil, synes å være mer følsomme overfor voksnes måte å kommunisere på, ifølge Bae (2009). Pedagog A hevder at dersom dette er et engangstilfelle, og denne voksne i utgangspunktet har en god relasjon til barnet, så vil den voksne ha en god mulighet for å reparere det som har skjedd. Dette er i tråd med det Bae (2009), velger å kalle *«å hente seg inn igjen»*. Det er ikke alltid de voksne evner å være nærværende følelsesmessig. Man kan derimot hente seg inn igjen gjennom å innse i etterkant at egen kommunikasjon opplevdes

ubehagelig for barnet. Gjennom slike selvrefleksive samspillmåter kan dialogprosesser endre kvalitet underveis (Bae, 2009a). Som pedagog C også sier: *«Det er viktig å kunne si unnskyld til ungene. Å si nå gjorde jeg noe dumt, nå møtte jeg deg ikke på en god måte»*. Ifølge Drugli (2017), vil negative relasjoner mellom voksne og barn være preget av irritasjon, sinne, konflikt, avvisning og negative følelser. Dette vil være en indikasjon på at den voksne ikke viser hensiktsmessig atferd, og ikke fungerer godt i sin relasjon til barnet. Pedagog B hevder at dersom man har en god relasjon i bunn, med overvekt av varme, vil også barna tåle noen «feilskjær» fra oss voksne. Gode og trygge relasjoner er nøkkelen til gode samspill og læringsmuligheter, og kan og ha en kompensierende og forebyggende funksjon for barn i risikogrupper (Pianta, 1999). Det er derfor særlig viktig å avdekke negative relasjoner som kan føre til negativ utvikling og mistriivsel for barn (Drugli, 2017).

7 KONKLUSJON

Denne studien har forsøkt å belyse voksenrollen i møte med barn som sentralt i arbeidet mot mobbing i barnehagen. Problemstillingen er blitt rettet mot hvordan voksne gjennom sin væremåte kan krenke barnets opplevelse av å være en betydningsfull person for fellesskapet, der betydningen av å skape gode relasjoner er sentral. Det er blitt brukt en kvalitativ tilnærming i form av intervju, der fire pedagogers refleksjoner og erfaringer rundt de aktuelle forskningsspørsmålene, danner grunnlaget for studien sett i lys av relevant teori.

Funnene viser at alle informantene synes enige om at mobbing er blitt et anerkjent og godtatt begrep i barnehagen. På tross av dette kan det virke som det er andre begreper som blir foretrukket brukt i det daglige. Ekskludering, bevisste handlinger, negative atferdsmønstre og krenkende atferd er begreper som blir fremhevet av informantene. Funnene gir inntrykk av at mobbing er et begrep som først blir brukt når det handler om saker som utvikler seg til å bli så alvorlige at de blir formalisert som en «mobbesak». Det fremkommer videre at voksne kan bidra til mobbing ved å favorisere barn, og ved å overse eller la være å gripe inn når de ser at barn blir utsatt for situasjoner som bærer preg av mobbing. Det uttrykkes en grunnleggende bevissthet rundt voksenrollens ansvar i forhold til mobbing, og hvordan den voksne er i møte med barn.

Det gis inntrykk av at alle informantene innehar både kunnskap og kompetanse på relasjonsbygging mellom voksne og barn. Det autoritative perspektivet, som bygger på Baumrinds (1991) modell, blir fremhevet av flere av informantene, og virker til å ha fått et godt fotfeste i barnehagene i denne studien. Å møte barn med en anerkjennende væremåte, og se barnet som subjekt blir trukket fram som spesielt viktig for å skape gode relasjoner. Informantene fremhever at det alltid er den voksnes ansvar å bygge relasjoner til barn, og ta ansvar for å få en relasjon til å fungere. Funnene bærer preg av en grunnleggende holdningsendring fra tidligere å være individfokusert, til at oppmerksomheten nå er flyttet mot det som skjer underveis i samspill. «*Det handler ikke om ungene, det handler om oss i møte med ungene*», er en uttalelse som går igjen flere ganger i løpet av intervjuene. Dette vitner om en grunnleggende bevissthet rundt voksnes væremåte i møte med barn.

Samtlige av informantene påpeker at det er på tide at voksenrollen, og voksnes handlinger i forhold til barn blir satt i fokus i arbeidet mot mobbing. At oppmerksomheten er rettet mot barnets subjektive opplevelse for å definere handlinger som mobbing blir understreket som viktig. Alle informantene samtykker i at voksne kan krenke barn gjennom sin væremåte. Å

behandle barn ulikt, bli trukket fram i denne sammenheng som noe som kan bidra til barnets opplevelse av å kjenne seg mindre verdifull. Informantene ser betydningen av å arbeide med holdningsarbeid og veiledning i forhold til voksenrollen, og hevder også at de har en åpenhet og kultur i barnehagene for å gjøre dette. Personlige egenskaper vil derimot påvirke evnen til selvrefleksjon, og hvordan man selv bidrar til andres atferd. Det blir hevdet at det er viktig å ha mot til å handle dersom man ser en medarbeider behandle barn på en krenkende måte. På tross av dette, fremkommer det i denne sammenheng at man ofte har en høyere lojalitet overfor medarbeiderne våre enn barna, noe som kan bidra til at man ikke handler når man ser barn bli utsatt for krenkende atferd.

I tråd med studiens sentrale teoretiske grunnlag, blir betydningen av gode og trygge relasjoner fremhevet av samtlige informanter. Med en god relasjon som grunnlag, vil barnet kunne tåle at voksne begår noen feiltrinn, og den voksne vil ha en god mulighet for å «reparere» relasjonen mellom seg og barnet igjen.

7.1 Forslag til videre forskning

Voksnes ansvar for relasjonen til barn, og hvordan voksne kan krenke barnets opplevelse av tilhørighet gjennom sin væremåte, er en kompleks og sammensatt problemstilling, som det behøves mer forskning på.

Dette forskningsprosjektet er en liten studie med bare fire informanter. Resultatene kan derfor ikke generaliseres. Med dette som grunnlag kunne det vært interessant med en større undersøkelse bestående av flere informanter, som eventuelt kunne bidratt til å kaste et mer variert og nyansert lys over resultatene. I denne sammenheng kunne det vært hensiktsmessig og hatt med informanter med mer variert yrkesbakgrunn, for et større mangfold i synspunkter og refleksjoner.

Videre hadde det vært svært interessant å kombinere intervju med observasjon av samspillssituasjoner mellom voksne og barn, og i tillegg hatt intervjuer med barn for å kaste lys over deres opplevelse av de voksne rundt dem. Dette kunne bidratt til en mer helhetlig og bredere forståelse rundt barnehagens praksis.

8 REFERANSER

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2009a). Rom for medvirkning? : om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærere og barn.
- Bae, B. (2009b). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis - samarbeid mellom teori og praksis.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven) 2005-06-17-64*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In A. C. P. J. B.-G. r. R.M. Lerner (Ed.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). Garland. New York.
- Baumrind, D. (1997). Necessary Distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-182.
doi:10.1207/s15327965pli0803_2
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, sårbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjerne og stressbarhet. In F. o. S. R. Befring (Ed.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (pp. 75-83): Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319.
doi:10.1080/14616730701711516
- Christoffersen, D. D. (2014). Hva har dere gjort med henne? En tekst om et intervensjonsforløp. In M. B. Helgesen (Ed.), *Mobbing i barnehaen - Et sosialt fenomen* (pp. 92-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker : en bok om samarbeidets etikk* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Ertesvåg, S. K. (2016, 26. desember). Manifest mot mobbing. Retrieved from https://snl.no/manifest_mot_mobbing.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hansen, H. R. (2011). (Be) longing—Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 16.
- Haslebo, G. (2004). *Relationer i organisationer : en verden til forskel*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

- Helgesen, M. B. (2014). *Mobbing i barnehagen: et sosialt fenomen*: Universitetsforlaget.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Idsøe, E. C., Roland, P., & Søbstad, R. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen : temaforståelse, forebygging, tiltak*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1-2), 42.
- Kristensen, M. Ø. (2014). Kampen om mobbebegrepet. In M. B. Helgesen (Ed.), *Mobbing i barnehagen - Et sosialt fenomen* (pp. 32-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2011). Møtet med den andre: Martin Buber. In (pp. s. 33-42). Bergen: Fagbokforl., 2011.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015:2, Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2014a). Dropping out of School as a Meaningful Action for Adolescents with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(2), 96-104. doi:10.1111/1471-3802.12003
- Lund, I. (2014b). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. In M. B. Helgesen (Ed.), *Mobbing i barnehagen - Et sosialt fenomen* (pp. 114-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. In: Kai Hansens trykkeri: Foreldreutvalgene for barnehager (FUB), grunnopplæringen (FUG) og Sørlandet Sykehus, avdeling for barn og unges psykiske helse (A-Bup), Universitetet i Agder og Kristiansand kommune.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen : anerkjennelse som forebygging*. Oslo: Pedlex.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods, 2*, 214-253.

- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, (2016).
- Nome, D. Ø. (2014). *Mobbing—et forsøk på nye teoretiske perspektiv*.
- Nøvik, K. (2013). *Vennskap og profesjonalitet: En kvalitativ studie av hvordan kollegiale vennskapsforhold har betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen*. The University of Bergen.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: American Psychological Association.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi - Hva kan skolen gjøre?* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I: Glaser, V.(red), Størksen, I.(red), Drugli, MB (red): *Utvikling, lek og læring i barnehagen; forskning og praksis*. In: Bergen: Fagbokforlaget (Kap 27).
- Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*: SAGE Publications Limited.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi : utvikling i en forandret verden* (2. rev. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 4. april, 2018). Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Søndergaard, D. M. (2008). *Offerpositionens dilemmaer: Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression*: Museum Tusulanum.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen : en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forl.
- Tholin, K. R. (2014). Den betydningsfulle omsorgen. In (pp. 219-233). Bergen: Fagbokforl., cop. 2014.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(4), 341-367. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x

- UDIR. (2016). *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser. En felles plattform for statlige aktører*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Barns trivsel - voksnes ansvar. Forebyggende arbeid mot mobbing starter i barnehagen*. Oslo.
- 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), 329-358. doi:10.1007/s10648-011-9153-z
- Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R. A., & Caspersen, J. (2015). Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014. In.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet : kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (Vol. 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

9 VEDLEGG

9.1 Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Tittel på oppgave: «*Hvordan praktiserer barnehagen håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelser i barnehagen – med fokus på voksenrollen*»

Problemstilling:

1. Hvordan kan barnehagen jobbe med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
2. Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

Åpningsspørsmål:

1. Hvor lenge har du arbeidet som styrer?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvordan er barnehagen strukturert? (Hvordan strukturert, organisert, antall barn og voksne)

Relasjonen mellom voksne og barn – sentralt i arbeidet mot mobbing

De voksnes ansvar i relasjonen til barn står sentralt i arbeidet mot mobbing i barnehagen. De voksnes forståelse av barn og barns atferd er grunnlaget for hvordan den voksne ser, reflekterer, handler og evaluerer egen praksis. Det er den voksnes holdninger som danner grunnlaget for handlingene som utføres, uavhengig av hva vi arbeider med i barnehagen. Det kan være ubehagelig å sette søkelyset mot voksne som av ulike grunner kan overse, bagatellisere eller ikke se betydningen av varm og tydelig voksenledelse som forebygging av mobbing. Det vil alltid være den voksne som er ansvarlig for relasjonens kvalitet i forhold til barnet. En tydelig og varm voksen er klar over sine egne utfordringer i møte med utfordrende atferd, og ser sin egen atferd som betydningsfull som forebyggende eller forsterkende for barnets atferd (Lund 2014 i Helgesen).

Mobbing:

1. Hva legger du i begrepet mobbing knyttet til barnehagekonteksten?
2. Hvordan tenker du at mobbing kan framstå i barnehagekonteksten?
3. Er mobbing et tema dere er bevisste på i barnehagen, i lys av den nye rammeplanen som legger enda mer vekt på denne problematikken enn tidligere?

4. Er det et tema som regelmessig blir tatt opp, evt. på hvilken måte?
5. Har dere erfaring med mobbing i barnehagen?

Sosiale relasjoner mellom voksne og barn:

1. Hva legger du i begrepet relasjonsbygging mellom
Barn – barn?
Voksne – barn?
2. Hvordan jobber dere i barnehagen med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
3. Sentrale forskere på mobbetemaet anbefaler en autoritativ voksenrolle i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing. Er begrepet «autoritative voksne» kjent for dere i barnehagen? Hvis ja, er dette noe dere jobber med, og evt. på hvilken måte?

Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

I forskningsrapporten «Hele barnet – hele løpet, Mobbing i barnehagen» (Lund m.fl. 2015), er det utviklet en ny definisjon på mobbing til bruk i barnehagekonteksten. Rapporten definerer mobbing slik: *«Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet»*

1. Hva er dine tanker rundt denne definisjonen?
2. På hvilken måte tenker du at voksenrollen kan påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?
3. På hvilken måte kan barnehagen arbeide med personalets holdninger knyttet til denne vanskelige tematikken?
4. Er det en kultur/åpenhet blant de ansatte som gjør det mulig å reflektere rundt en såpass vanskelig og ubehagelig tematikk? (Er det rutiner for å gi hverandre tilbakemeldinger på slike handlinger).
5. Dersom du selv var vitne til en episode der en voksen, slik du oppfattet det, krenket et barns opplevelse av å kjenne seg verdifull. Hvordan ville du håndtert det?
6. Tenker du at det er en aktuell problematikk at voksne gjennom sin væremåte kan krenke barn?

Case 1:

Alex, 4 år, tar kontakt med en av de voksne på avdelingen og sier at han ikke får lov å komme inn på puterommet av de fire guttene som er der inne fra før. Den voksne åpner døra inn til puterommet, og gir beskjed om at Alex også må få lov til å komme inn. Da svarer en av guttene som er der inne: «Javel, men da går vi ut». De andre følger denne beskjeden og alle går ut av rommet. Den voksne står igjen med en gutt som bare er enda mer lei seg enn da han først tok kontakt med den voksne.

Case 2:

Marius, snart 6 år, har sin siste dag i barnehagen før sommerferie og skolestart. I den anledning har han med seg is som han deler ut til alle på avdelingen. Når alt er delt ut, spør han en av de voksne hvor han skal kaste eskene. Den voksne svarer med høy og irritert stemme: «Ja, hvor tror du at de skal kastes hen?» Marius ser nokså forvirret ut, og går og kaster eskene i et av bosspannene.

Voksne kan «bidra» til mobbing gjennom ignorering, bagatellisering, manglende kunnskap, være fraværende eller legge skylden på barnet (eks. «dette må han faktisk bare tåle når han er så sytete..»).

7. Hva tenker du om voksenrollen i forhold til disse to casene?
8. Har du noen synspunkter/refleksjoner eller noe du ønsker å tilføye til slutt?

9.2 Vedlegg 2

INFORMASJONSSKRIV

Hei!

Som masterstudent ved UIS skal jeg nå i gang med en masteroppgave med foreløpig tittel: «Hvordan praktiserer barnehagen håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelser i barnehagen – med fokus på voksenrollen.». I forbindelse med dette, lurte jeg på om du som styrer kunne vært interessert i å stille opp på et intervju?

Oppgaven tar utgangspunkt i definisjonen på mobbing i rapporten «Hele barnet – hele løpet; mobbing i barnehagen» (Ingrid Lund m.fl.) «Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og /eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet». Med dette som bakgrunn, ønsker jeg å se nærmere på voksenrollen, og hvordan de voksnes ansvar i relasjonen til barn står sentralt i arbeidet mot mobbing i barnehagen.

Problemstilling/forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan barnehagen jobbe med å skape gode relasjoner mellom voksne og barn?
2. Hvordan kan voksenrollen påvirke barnets opplevelse av å kjenne seg verdifull?

Dersom du er interessert i stille opp, hadde det vært fint om vi kunne fått til intervju i løpet av denne måneden. Både du og barnehagen vil bli anonymisert i oppgaven.

Håper på positiv tilbakemelding 😊

Mvh

Cecilie Jonassen Obrestad