



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Marianne Helle (signatur forfatter)
Veileder: Christina Finne	
Tittel på masteroppgaven: Et kvalitativt forskningsprosjekt om barnehageansattes oppfattelse av begrepet mobbing og deres arbeid med tematikken Engelsk tittel: A qualitative research project on kindergarten employees' perception of the term bullying and their work with the thematic	
Emneord: Mobbing Barnehage Forebygging Tiltak Foreldresamarbeid	Antall ord: 37 509 + vedlegg/annet: 39 399 Stavanger, 12 juni 2017

Forord

Da vi skulle begynne prosjektet med å skrive en masteroppgave var jeg ikke i tvil om hvilket tema jeg skulle velge - *Mobbing i barnehage*. Mobbing har vært et fenomen jeg har interessert meg for siden jeg selv gikk på grunnskolen, og noe jeg alltid har ønsket å fordype meg i. Nå, etter prosjektet, sitter jeg igjen med utallige inntrykk og oppfatninger. Jeg har gjennom masteroppgaven fått muligheten til å lære mer om mobbing og ikke minst har jeg fått forske på tematikken selv. Da jeg skulle starte var jeg av oppfatningen av mobbing i barnehage generelt var forsket en del på, og jeg ville derfor søke en mer spesifikk del. Valget falt på foreldresamarbeid i mobbesituasjoner. Derimot da jeg startet med intervjuene var det tydelig at barnehagene ikke hadde opplevd situasjoner de trengte et spesifikt samarbeid med foreldrene til. Av samtalene med informantene dukket det i stedet empiri om en ny spennende tematikk – barnehageansattes oppfattelse av begrepet. Jeg valgte derfor å endre problemstillingen min.

Proessen for å ferdigstille masteroppgaven har vært spennende og lærerik. Jeg har opparbeidet meg nyttig kunnskap jeg nå skal ta videre med meg inn i arbeidslivet. I tillegg har jeg den oppfattelsen av at mitt prosjekt kan være nyttig for andre barnehagelærere og kanskje gi grobunn for videre forskning.

Det er mange personer jeg må takke for at jeg kan presentere forskningsprosjektet mitt. En stor takk går til informantene som lot seg intervju, og ga meg empirien jeg behøvde. Uten denne ville ikke studiet vært mulig. En spesiell takk til min veileder Christina Finne for uvurderlig hjelp, raske svar og verdifulle tips.

En siste takk vil jeg rette til familien min som har holdt ut med meg i de mest stressende periodene, og gitt meg støtte i de periodene jeg mest hadde lyst til å gi opp.

Sammendrag:

Mobbing i barnehage er ett relativt nytt og omdiskutert fenomen. Tidligere forskning har konkludert med at fenomenet finnes, men det finnes også studier som indikerer at mobbebegrepet ikke anvendes blant de ansatte. Tema for denne masteroppgaven er derfor knyttet til barnehageansattes forståelse av begrepet mobbing og deres arbeid med tematikken. Problemstillingen lyder: *Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet, og hvordan arbeider de med tematikken?*

Det teoretiske rammeverket er fortrinnsvis hentet fra mobbeforskere som Dan Olweus og Erling Roland. I studien har jeg satt deres definisjon opp mot Ingrid Lunds et.al. definisjon som er mer tilpasset arbeidet i barnehagen. Også studier fra Alsaker (1997) og Pettersen (1997) vil være sentrale innenfor det teoretiske rammeverket.

Da prosjektet er på jakt etter informantenes oppfattelse av ett fenomen, var den nære kontakten man får ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode viktig. Derfor har jeg benyttet intervju som metode. Det ble gjennomført både enkelt- og fokusgruppeintervjuer.

Forskningsspørsmålene mine har dannet utgangspunkt for både det teoretiske rammeverket, analysen og diskusjonen. I diskusjonskapittelet har jeg satt empirien opp mot tidligere forskning på feltet. Spesielt har oppmerksomhet blitt rettet mot hvilken definisjon de barnehageansatte benytter i arbeid med tematikken.

Informantenes utsagn kan tolkes i retning av at de definerer mobbing i tråd med den tradisjonelle definisjonen til Roland og Olweus, mens arbeidet deres har et mer systemisk fokus. I tillegg kan empirien min tyde på at de barnehageansatte av ulike grunner ikke benytter begrepet mobbing i nevneverdig grad. Likevel understrekes det at de er klar over at mobbing eksisterer også i barnehagesektoren.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag:	3
Innledning	6
1. 1. Bakgrunn for valg av problemstilling.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål:	7
1.2 Mobbebegrepet:.....	7
1.3 Arbeidet med tematikken	7
2. Teoretisk rammeverk:.....	7
2.1 Det tradisjonelle mobbebegrep	7
2.1.1 Ulike definisjoner av mobbebegrepet	8
2.1.2. Mobbingens uttrykksformer	8
2.1.3. Hva løfter faglitteraturen fram som vesentlig når det gjelder å identifisere offer og plager?	10
2.2 Mobbing i barnehage	13
2.1.1. En lang diskusjon	13
2.1.2. På vei mot en ny kontekstuell definisjon	14
2.2.3 Forskning på mobbing i barnehage	16
2.3 Arbeid med mobbeproblematikken i barnehagen	19
2.3.1 Hva sier lovverk/sentralt gitte planer?	19
2.3.2 Hvilke stillaser har de ansatte?.....	21
2.3.3 Foreldresamarbeid:	24
2.3.4 Tiltak mot mobbing:	27
3. Metodisk tilnærming:	33
3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	33
3.2 Forskningsdesign	34
3.2.1 Utvalg.....	36
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet – refleksjoner rundt valg av metode.....	38
3.2.3 Intervjuguide:.....	40
3.3 Gjennomføring av intervjuene	40
3.3.1 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju	42
3.4 Bearbeiding av forskningsintervjuene	43
3.4.1 Transkribering:	43
3.4.2 Forberedelse til analyse:	43
3.4.3 Analysens faser	44
3.4.4 Beskrive:	45
3.4.5 Systematisering og kategorisering:	48
3.4.6 Sammenbinding	48
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	49

3.5.1	Reliabilitet.....	50
3.5.2	Validitet	50
3.5.3	Generaliserbarhet.....	51
3.6	Etisk forankring og refleksjoner	51
3.6.1	Forskerrollen.....	52
3.6.2	Informert samtykke	52
3.6.3	Anonymitetskrav og konfidensialitet.....	52
3.6.4	Konsekvenser for deltakelse i forskningsprosjektet	53
3.6.5	NSD	53
4.	Presentasjon av analyse	54
4.1	Hvordan definerer de voksne mobbing i barnehage?.....	54
4.1.1	Hvorfor blir begrepet lite brukt?	57
4.1.2	Hvorfor opplever informantene begrepet som lite relevant.	59
4.1.3	Hvordan definerer de voksne mobbing i barnehage – en foreløpig oppsummering.....	60
4.1.4	Hva kjennetegner ifølge informantene offer og plager?.....	60
4.1.5	Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagen?.....	62
4.1.6	Konklusjon på forskningsspørsmålene	66
4.2	Hvordan arbeider de ansatte med tematikken?	66
4.2.1	Hvilket planverk har de som stillaser?	66
4.2.2	Hva gjør de for å forbygge?	68
4.2.3	Hvordan ser de ansatte på samarbeidet med foreldrene om mobbeproblematikken?.....	72
5.	Diskusjon	77
5.1	Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet?	77
5.1.1	Hvordan definerer barnehageansatte mobbing i barnehage?.....	78
5.1.2	Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagen?.....	79
5.1.3	Hvorfor blir begrepet lite brukt?	81
5.2	Hvordan arbeider de ansatte med tematikken i dag?.....	83
5.2.1	Hvordan ser de ansatte på forebygging i barnehagen?.....	84
5.2.2	Hvilket planverk har de som stillaser?	89
5.2.3	Hvordan ser de ansatte på samarbeidet med foreldrene om mobbeproblematikken?.....	91
6.	Konklusjon:.....	94
7.	Referanseliste.....	97
	Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse.....	103
	Vedlegg 2- Meldeskjema til NSD.....	105
	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring.....	106

Innledning

1. 1. Bakgrunn for valg av problemstilling.

Mobbing i barnehage har de siste årene vært et mye omtalt tema i media. Det finnes utallige artikler som omhandler svært unge barn som opplever ubehagelige situasjoner i barnehagen, og som ender med at foreldrene tar barnet ut av barnehagen. Sammen med min bakgrunn som utdannet førskolelærer og flere års arbeidserfaring i barnehage har dette gitt meg motivasjon til å gå dypere inn i temaet i masterstudiet. Mobbing ble satt på dagsorden allerede tidlig på 90-tallet, men jeg opplevde stadig å høre at barnehagene jeg har arbeidserfaring i, uttrykke at mobbing blant så unge barn ikke forekom. Dette gjorde meg interessert i å undersøke hva dette kunne skyldes. Var det de tradisjonelle oppfatningene av mobbingens uttrykksmåter som ikke var forenelig med det som skjer i barnehagen og at man derfor avviste at fenomenet eksisterte? Eller handlet det rett og slett om at de ansatte hadde andre begreper? Dersom det var sistnevnte, hvorfor var det eventuelt slik?

Barnehagens samfunnsmandat er definert i Barnehagelovens §1: Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (2006). Som organisasjon skal altså barnehagen arbeide for at barna møter omsorg. Ikke bare fra de ansatte men også fra hverandre. Noe som understrekes i paragrafens andre ledd: ... de [barna] skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Slik forstått ligger det i barnehagens mandat å motvirke tendenser til mobbing, da dette i sin natur står i motsetning til de overordnede begrepene *omsorg* og *ta vare på hverandre*. I denne studien rettes oppmerksomheten særskilt mot de ansattes forståelse av begrepet mobbing siden profesjonsutvikling til en viss grad handler om å utfordre spontane hverdagsbegrep slik at de utvikler seg i retning av mer presise termer (Vygotsky 2001). Roger Säljö (2001) uttrykker det slik:

Billedlig uttrykt er språket en mekanisme for å lagre kunnskaper, innsikter og forståelse hos individer og kollektiver. Gjennom å tolke en hendelse i *begrepslige* termen kan vi sammenlikne og lære av erfaringer ... Vi analyserer og diskuterer våre konkrete handlinger og får på den måten ideer og forutsetninger for nye aktiviteter ... Gjennom at vi ikke bare utfører handlinger, men også kommuniserer om hvordan vi utfører dem, er vi [mennesket] alene om en kvalitativt annerledes – og svært kraftfull – ressurs for å skape og overføre innsikter og praktiske ferdigheter (s. 35-36)

Sitatet til Säljö (2001) påpeker at språket er et medierende redskap som kan bidra til å overføre innsikter og med dette praktiske ferdigheter mellom mennesker. En forutsetning for dette er at de begrepslige termene er presise. For å trenge dypere inn i materien ville jeg undersøke hvorvidt de ansattes forståelse av begrepet fikk konsekvenser for deres arbeid med tematikken.

Med andre ord ønsket jeg å finne ut hvordan de kommuniserte og hvordan de arbeidet med å forbygge og eventuelt håndtere mobbing.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål:

For å se nærmere på dette har jeg valgt å undersøke hvordan ansatte i barnehagen forstår selve mobbebegrepet. I mobbedebatten i 2002 kom det frem at flere aktører mener at fenomenet ikke er så aktuelt i barnehagesektoren. Begrunnelsen var at begrepet har sine røtter i skolen, og mye av forskningen som er gjort er utført på barn i skolealder. Med utgangspunkt i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet og hvordan arbeider de med tematikken?

For å belyse dette vil jeg forsøke å besvare disse forskningsspørsmålene:

1.2 Mobbebegrepet:

1. Hvordan definerer de voksne mobbing i barnehage?
2. Hva opplever informantene kjennetegner offer og plager?
3. Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagene?

1.3 Arbeidet med tematikken

1. Hvilket planverk har de som stillaser?
2. Hva gjør de for å forbygge?
3. Hvordan samarbeider de med foreldrene?

2. Teoretisk rammeverk:

I følgende kapittel vil jeg gjennomgå ulike teoretiske perspektiv som kan være relevante for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis vil jeg fremlegge teori og tidligere forskning på mobbing, forskjellige planverk barnehagen forholder seg til og hvilke tiltak som har vist seg å være hensiktsmessig. Jeg vil også se hvordan typiske plagere/mobbeoffer kan være. Videre vil jeg skrive om foreldresamarbeid, tiltaksplaner og omsorgspersoner. Avslutningsvis vil jeg se på teori om hvordan barnehagen kan forebygge for mobbing. I dette kapittelet vil jeg også undersøke hva offentlige dokumenter som Rammeplanen for norske barnehager, og ulike Stortingsmeldinger uttrykker om fenomenet.

2.1 Det tradisjonelle mobbebegrep

Mobbing ble innført som begrep i 1969 da skolelege Peter-Paul Heinemann skrev en artikkel i ett svensk tidsskrift som mange lesere kjente seg igjen i (Roland, E. 2014). Her hentet Heinemann inspirasjon fra Konrad Lorentz (1968, ref. fra Roland, 2014) som beskrevet

aggressiv flokkatferd hos fugler, rettet mot en inntrenger eller en avviker. I sin artikkel overførte Heinemann begrepet til å gjelde mennesker. Uten at vi skal gå for dypt inn i dette, kan vi trekke ut aggressiv atferd fra en flokk mot en som framstår som en trussel enten i kraft av sin inntrenging i gruppen eller sin annerledeshet som begrepets opprinnelse.

2.1.1 Ulike definisjoner av mobbebegrepet

En slik forståelse kan vi også finne spor etter i dagens definisjoner. De fleste definisjonene jeg har funnet, er samstemte om at det er en som blir utsatt for negative handlinger, ofte gjentatte ganger. Utdanningsdirektoratet skriver at en «svært vanlig oppfatning er at mobbing dreier seg om systematisk plaging, erting og/eller utestengning. Med dette som forståelsesramme omfatter ikke mobbing negative enkeltepisoder» (Ut.dir., 2016, 08.11 s.1). Utdanningsdirektoratets definisjon er sammenfallende med Dan Olweus (1992, s.17): «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». Erling Roland (2014, s. 25) definerer det slik: «Mobbing er fysiske eller 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». Roland har dermed inkludert at det må være ett ubalansert styrkeforhold mellom offeret og mobber. Disse definisjonene, som i stor grad har angitt retningen for mobbearbeidet i skolesektoren, forutsetter at mobbingen skjer gjentatte ganger, men at det ikke trenger å være en gruppe som forårsaker den. I tillegg ligger det mellom linjene at den er intensjonal – siden det skjer gjentatte ganger kan man anta at det er gjort med hensikt. Argumentet om at mobbing kan utføres av enkeltindivider er omdiskutert. Blant annet argumenterer Heinemann (1972) for at det må være en gruppehandling, mot ett til en viss grad tilfeldig offer. Derav kommer ordet *mobbing*. Begrepet stammer fra det engelske ordet *mob*, som vanligvis beskriver en stor, anonym gruppe av aktive personer (Olweus, 1992). Pettersen (1997) er derimot ikke enig i dette: «Ved å vektlegge gruppa i denne sammenheng kan vi komme i fare for å frata enkeltindividet ansvaret for sine egne handlinger» (s. 14).

Herfra trekker vi ut begrepene *gjentatt*, *maktforhold*, og *mangel på mulighet til å forsvare seg*. En slik forståelse kommer også til uttrykk når vi ser nærmere på hva faglitteraturen løfter fram som mobbingens uttrykksformer.

2.1.2. Mobbingens uttrykksformer

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan faglitteraturen beskriver hvordan mobbing kan komme til uttrykk. Videre vil jeg ved hjelp av Kaj Björkqvist (1994) diskutere hvorvidt disse

uttrykksformene er egnet som forståelsesramme i barnehagen. Men la oss innlede med et kort blick på hvordan Roland (2014) beskriver mobbingens tre uttrykksformer:

1. *Den fysiske formen.* Mobbeofferet blir slått, dyttet og fysisk plaget. I og med at fysisk mobbing ofte legger igjen synlige spor er dette formen som er lettest å oppdage. Det er derimot ikke den vanligste formen. Ofte er det flere gutter som bedriver fysisk mobbing enn jenter.
2. *Den verbale formen.* Verbal mobbing er den hyppigste formen. Da bruker man ord, ofte ondsinnet erting, for å terge offeret.
3. *Utstengning.* Offeret må i denne formen ha lyst til å delta i settinger med mobberen. Barnet opplever ofte å bli inkludert, før det blir stengt ute av leken igjen. Denne formen er mest utbredt blant jenter.

Som vi ser finner vi dikotomien mobber – offer som gjennomgående. Dette støttes også i flere andre studier hvor det skilles mellom *direkte* og *indirekte* mobbing (Dan Olweus, 1992., Christoffersen & Petersen, 2011). Direkte form for mobbing kan være både fysisk og verbal mobbing. Noe som kan være vanskelig å skjule da det lettere kan ses eller høres av andre. Indirekte mobbing kan være mye vanskeligere å oppdage da denne kategorien består av ekskludering, ignorering eller eksempelvis hånlige etterligning. Visse forskere, for eksempel Kaj Björkqvist (1994), antyder at yngre barn ikke kan bedrive indirekte form for mobbing da dette er ett resultat av utvikling og modning. Björkqvist hevder at barn ikke har ferdig utviklet verbale ferdigheter og kan derfor ikke forstå eller bruke indirekte mobbing. Han skriver at det er ikke før barna er kommet til 11-årsalderen at de verbale ferdighetene er tilstrekkelig utviklet og de kan bruke språket også til trusler (Helgesen, 2014).

Også Alsaker (1997) kategoriserer mobbing innenfor direkte og indirekte former. Han inkluderer derimot tre underkategorier under direkte mobbing.

1. Fysisk form
2. Verbal form
3. Er en blanding av
 - a. Klar aggresjon mot ting som tilhører offeret.
 - b. Handlinger som ødelegger for offeret uten at noe blir fysisk ødelagt.
 - c. Handlinger karakterisert av tvang og formynderi.

For å gi en kort oppsummering kan man i dette kapittelet se at tidligere litteratur har ulike syn angående mobbing. Innenfor mitt prosjekt er det spesielt interessant at Björkqvist hevder at barn i barnehagen er for unge og lite utviklet til å bedrive indirekte mobbing.

2.1.3. Hva løfter faglitteraturen fram som vesentlig når det gjelder å identifisere offer og plager? For å holde fast i terminologien som hittil har vært benyttet, skal vi i det følgende se nærmere på hva tidligere forskning sier om elementer som kan hjelpe oss med å kartlegge om mobbing finner sted. Et av virkemidlene er kunnskap om hva som kjennetegner offer og plager. Selv om slike inndelinger kan virke noe sjablongaktig og generaliserende, kan det være viktig for mitt prosjekt siden slike oppfatninger gjerne tilhører et begreps hverdagforståelse og derfor kan være styrende for informantens svar.

Hva kjennetegner det typiske mobbeofferet?

I litteraturen, blant annet fra Olweus (1992) og Pettersen (1997), er det vanlig å skille mellom to typer mobbeoffer. Det *passive*, som har en holdning som varsler omgivelsene at de eksempelvis er engstelige og ikke vil ta igjen om plaget eller trakassert. Mens det *provoserende* mobbeofferet har en urolig atferd som kan føre til irritasjon blant de andre i gruppen. Det provoserende mobbeofferet er en mer uvanlig kategori enn det passive (Olweus, 1994). Dette støttes av både Perren & Alsaker (2005) og Pettersen (1997). Det er flere trekk som går igjen blant barna som ble mobbet sammenlignet med barn som ikke var involvert i mobbesituasjoner:

- Underdanig
- Mindre lederferdigheter
- Mer isolerte
- Mindre samarbeidsevne
- Mindre sosiale, og hadde til tider ingen venner
- Mer følsomme og tar lettere til gråten enn andre
- Lav selvtillit

Med andre ord så var det ikke ytre kjennetegn som man kanskje både leser om og ser på film som er utslagsgivende. Olweus forskning (1974, s. 135) fant tegn til en slik kategorisering allerede i en av de første mobbeundersøkelsene gjort. Han beskriver mobbeofferet, hakkekyllingen, slik: «Hakkekyllingene var generelt mer engstelig og nervøse og hadde en mer negativ vurdering av seg selv og sin situasjon med unntak av forholdet til foreldrene».

Andre kjennetegn for barn som er i risikozonen for å bli mobbeofre er for det første at de ikke alltid forstår lekereglene, for det andre kan de slite med å ta kontakt med andre på en passende

måte, de kan ha underutviklet språk og dermed dårlig kommunikasjon og vanskeligheter for å uttrykke sin mening. De blir da ikke forstått av de andre og kan dermed bli ansett som ett «lett bytte». Senere i oppgaven (s. 19) vil jeg vise at forskning har påvist at voksne ofte har et negativt inntrykk av barn som blir mobbet. Man kan oppleve at de voksne finner unnskyldninger for barn som ofte går alene i stedet for å se etter flere tegn på mobbing. For eksempel kan de ansatte mene at barnet gråter så lett og har godt av å bli tøffere, eller at barnet er så dominerende at det ikke er rart de andre ikke vil leke med det. Det kan også bli brukt som unnskyldning at barnet liker å leke alene (Høiby og Trolle, 2012).

Hva kjennetegner den typiske mobberen?

Det finnes flere kjennetegn på mobbere. Olweus (1992) hevder det mest fremtredende kjennetegnet for en mobber er aggressivitet. At en mobber ofte er aggressiv både mot kamerater og mot voksne personer. Dette kan stemme dersom barnet har reaktiv aggresjon. Forskere har de siste årene delt aggresjon innenfor to forskjellige kategorier. Reaktiv aggresjon kjennetegnes gjerne ved sinne, aggresjon og hyperaktivitet. Det er denne typen Olweus beskriver i boken «mobbing i skolen» (1992). Han beskriver en mobber som ofte er fysisk sterkere enn de andre. Barn med reaktiv aggresjon har ofte lett for å misforstå signaler fra andre og tolker dem negativt. Dette kan føre til kommunikasjonsvansker og skape en økt frustrasjon. Proaktiv aggresjon vil si barn som tyr til aggresjon som ett middel for å få en materiell eller sosial belønning (Roland, 2014). Eksempelvis kan en mobber bruke sin proaktive aggresjon mot mobbeofferet for å få en leke, eller for å få makt og status i fellesskapet (ibid.). Innenfor Rolands forskning om mobbing og aggressivitet i skolen har han funnet tegn som tyder på at mobbing som skyldes den reaktive aggresjonen synker jo eldre barna blir. Det var hovedsakelig proaktiv aggresjon som predikerte mobbing (Roland, 2014).

Allerede i 1974 konkluderte Dan Olweus at mobberne ikke hadde noe utpreget dårligere selvbilde enn andre, men at de hadde en sterkere aggresjon. Roland påstår at siden den tid har aggresjon, og da spesielt funnene om proaktiv aggresjon blitt stående som relevante elementer for å forstå mobbing (Roland, 2014). Barna som utførte mobbingen var i tillegg mer sosiale, og hadde flere lederegenskaper enn barn som ikke var involvert i mobbing. Barn som mobbet tilhørte altså større sosiale grupper og var oftere tilknyttet andre barn som mobbet eller situasjoner der det oppsto mobbing. Dette støttes også av Perren og Alsaker (2005). De oppdaget at barna som mobbet både var mer aggressive mot andre barn og voksne og ikke bare mot ofrene. Disse funnene sammenfaller med hva Olweus fant under forskningen om mobbing

i skolen (1974, s. 135): «Skolebøllene var mer uredde og mindre engstelige og hadde stort sett en mer positiv vurdering av seg selv og sin situasjon».

Det er flere involverte i en mobbesituasjon enn bare plager og offer. Det vil være barn som er tilskuere og medløpere. Tilskuere vil være de barna som ikke er med på selve mobbingen, men som står taust og ser på. Disse barna griper ikke inn fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Dersom plagerne ikke blir grepet fatt i, kan tilskuerne få skadet evnen til å ha medfølelse for andre (Høiby og Trolle, 2012, s. 37). Medløpere er barna som ikke tar initiativ til mobbingen, men som følger etter plageren og kopierer dette. Medløperens rolle fremheves også av Pettersen (1997). Han understreker at medløperne ikke aktivt tar initiativ til mobbingen, men at de passivt tar del i mobbingen. Pettersen (s. 22) legger videre til: «Tilskuerne til mobbing synes ofte å misforstå hverandre i den betydningen at alle tror at de andre er mer positive til mobbingen enn det de egentlig er».

I dette avsnittet har vi sett at mye av faglitteraturen er opptatt av gjentagende atferd, ujevnt maktforhold og en tydelig dikotomi mellom plager og offer. I tillegg er den tydelig på hva som kan kjennetegne både offer og plager. Det vi imidlertid må stille spørsmål om er hvorvidt disse perspektivene er egnet for barnehagen. For å problematisere en slik forståelse kan det anføres at å beskrive mennesker på denne måten på den ene siden kan skape orden. Germeten (2008, s. 104) sier det på denne måten: «Å klassifisere innebærer i hovedsak å sette navn, betegnelser, ord og begreper på ting, hendelser og individer for å skape et system av *orden* (Foucault, 1999) for å finne ut hva som hører sammen og ikke hører sammen ut fra gitte kriterier eller kjennetegn.» Slik forstått kan slike kjennetegn være et hensiktsmessig verktøy fordi de ansatte får noe konkret å se etter. På den andre siden kan en slik egenskapsorientert inndeling være problematisk fordi den blir ensidig og kategorisk. Man leter etter forklaringer i barnet som individ framfor å se på systemet. Et velkjent pedagogisk begrep er haloeffekten (Bø-Helle, 2007). I korthet innebærer dette at vi ser det vi ønsker å se. I min sammenheng kan det bety at det inntrykket vi får av et barn, eksempelvis om det er omgjengelig og morsomt, påvirker hvorledes vi tolker personens atferd også i andre sammenhenger. For å avslutte: Hvis de ansatte har en oppfatning av mobberen som aggressiv og fysisk sterk, kan det stenge for at atferden til barn som ikke har disse kjennetegnene, ikke blir korrekt fortolket fordi kjennetegnene stenger for handlingens karakter. Et argument som også kan snus mot offeret. Dersom man har en oppfatning av at offeret gjerne er et engstelig barn som tar lett til tårene, kan krenkende handlinger mot barn med andre egenskaper, lett avskrives som noe annet enn det det egentlig er.

2.2 Mobbing i barnehage

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis peke på den fagpolitiske diskusjonen som har pågått når det gjelder mobbebegrepets relevans for barnehagesektoren. Dette vil etterfølges av en presentasjon av en mer kontekstuell definisjon tilpasset barnehagesektoren. Denne definisjonen vil i det videre arbeidet gi retning for både empiri, analyse og drøfting.

2.1.1. En lang diskusjon

I de siste tiårene har forskning vist at mobbing ikke kun er noe som foregår på skolen. Allerede i 1993 konkluderte Alsaker, basert på forskning både fra Sveits og Bergen, at mobbing var ett problem i barnehagen. Til tross for dette er mobbing i barnehage fremdeles en relativt ny forskningstematikk, og ifølge Utdanningsdirektoratet (2016. 08.11) er kunnskapen fortrinnsvis hentet fra skolesektoren. Muligens skyldes dette at fenomenet er omdiskutert, og har vært det helt siden Alsaker og Pettersen (1997) oppfordret fagmiljøene til å ta en diskusjon rundt problematikken. Da «manifest mot mobbing» ble etablert i 2002, var fokuset hovedsakelig rettet mot skolen og barnehagen var utelatt. Det ble imidlertid argumentert for at også barnehagen burde slutte seg til manifestet. Begrunnelsen var at man kunne finne mobbing i alle aldersgrupper, og at det ville være underlig og usannsynlig om mobbing plutselig oppsto når barna begynte på skolen (Helgesen, 2014). Laila Dāvøy, daværende barne- og familieminister, stilte seg positiv til forslaget, og understreket at det var viktig at barnehagepersonalet hadde kompetanse om fenomenet. Dermed fikk barnehagene midler til arbeidet for å motarbeide og forebygge mobbing. I tillegg ble heftet: «Mobbing i barnehagen» utgitt av Barneombudet og Barne- og familieombudet (2004). Barnehagens deltakelse i «manifestet mot mobbing» (2002) kan ses på som startpunktet på diskusjonen om mobbing eksisterte i barnehage (Helgesen, 2014). Flere aktører bidro i debatten. Blant annet ble det argumentert at mobbing ikke var ett sentralt begrep og at man ikke kjente seg igjen i hvordan mobbing i barnehagen ble beskrevet (Helgesen, 2014). Videre ble det kommentert at man måtte bli flinkere til å si ting som det var, i dette tilfellet mobbing, i stedet for å bruke vennlige, pedagogisk riktig begreper (Pettersen, 2005. Ref. Helgesen, 2014). Pettersen påpekte i tillegg at mobbedebatten var preget av misforståelser angående begrepet mobbing, og at det ikke har betydning hva vi kaller det, men at man må anerkjenne at mobbing eksisterer i barnehage og man må bekjempe det (2005. Ref. Helgesen, 2014).

De senere årene har mobbing fått større oppmerksomhet, og flere offentlige dokumenter, eksempelvis Rammeplanen for Norske barnehager, understreker nå at mobbing finnes i

barnehage og at barnehagens ansatte har ett særskilt ansvar for å både forebygge at mobbing oppstår, og motarbeide det om det har oppstått.

Barnehagen skal bidra til barnas 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. (KD, 2017)

2.1.2. På vei mot en ny kontekstuell definisjon

Sitatet fra den nylig utgitte rammeplanen klargjør at mobbing skal ha stort fokus i barnehagene. Men da må definisjonen tilpasses konteksten. Man kan ikke ukritisk adoptere en definisjon tilpasset skolesektoren. Gjøres det mister man den kontekstuelle begrepsbruk som Vygotsky (2001) understreker (se s. 1). Barnehagebarn er unge, og det kan derfor være vanskelig å konstatere om handlingen er intensjonal, eller om det er samme barn som gjentatte ganger velger seg ut ett offer. I en forskningsrapport utarbeidet av ulike enheter i Agder (Foreldreutvalgene for barnehager, Foreldreutvalgene for grunnopplæringen, Sørlandet sykehus, avdeling for barn og unges psykiske helse og Universitetet i Agder og Kristiansand Kommune) foreslås en ny definisjon tilpasset barnehagesektoren:

Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund et.al., 2015. s. 45).

Forskerne begrunner klargjøringen med at den tidligere definisjonen om at det er *negative handlinger* som må skje over tid kan være problematisk for så små barn. Det er barnets egen opplevelse av situasjonen og i sammenheng med tidligere situasjoner som er avgjørende. Med andre ord problematiserer man også hvorvidt *hensikt* er et egnet begrep. Man kan også diskutere om Lund et.al. definisjon støtter at det kan være ulike barn som utfører handlingene. Den retter altså ikke oppmerksomheten mot dikotomien plager – offer, men på offerets opplevelse av å ikke være en «betydningsfull del av fellesskapet». Eksempelvis kan det være ett barn som opplever å bli krenket av en handling av Per dag 1, mens dag 2 er det Pål som utfører handlingen. Barnet som er utsatt opplever da flere krenkende handlinger, men de er utført av ulike barn og dermed oppfylles ikke til fulle den mobbeforståelsen som angir retning for arbeidet i skolesektoren. Utdanningsdirektoratet (2016) støtter dette gjennom å understreke at de voksne må anerkjenne de følelsene barna kommer med, samtidig som de arbeider aktivt for

å ta avstand fra de negative handlingene og hindre dem i å eskalere og utvikle seg til å bli ett fast mønster. Foreldreutvalget for barnehager (2012) understreker at det er like vondt for ett barn å oppleve å bli utestengt, ertet eller krenket uavhengig om vi kaller det mobbing eller noe annet. Noe også Pettersen (2005. ref. Helgesen, 2014) påpekte under mobbedebatten. Det kan virke som om definisjonene deler seg i to spor. Olewus (1992) og Rolands (2014) definisjon er mer individorienterte. Med andre ord går det på mobberen og offeret som individ. Mens Ingrid Lunds et.al. (2015) forstås som mer systemisk rettet, hun ser på hva som skjer med barnet innenfor ett system uten å peke på direkte mobbere. Barnehagens pedagogiske grunnsyn løfter frem at barnehagen skal tilrettelegge og skape gode forhold slik at alle barn får muligheter for utvikling. Det fokuseres på at barns utvikling er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom all samhandling mellom voksne og barn og mellom barn. Vi kan spørre Lunds et.al. (2015) tilrettelagte definisjon samstemmer i noe større grad med et slikt pedagogiske grunnsyn, siden den mer prosessuelt orientert og ikke innebærer en «skyldig». Det er barnets opplevelse av situasjonene som er det sentrale. Muligens gjør dette den til ett mer funksjonelt verktøy for arbeidet i barnehagesektoren.

For å oppsummere:

	Sitat	Vektlegger
Tradisjonelle definisjoner	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 (Olewus 1992)	Et menneske som blir utsatt for gjentatte negative handlinger fra en eller flere Ett individfokus
	Mobbing er fysiske eller 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 (Roland 2007)	En eller flere personer utsetter et offer for fysiske eller negative handlinger. Ett individfokus
En definisjon tilpasset barnehagen.	Handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund, 2015)	Krenkelse av barnets tilhørighet til fellesskapet Ett systemsfokus

Tabell 2.1.2.1

Som vi ser er det tydelige skiller mellom de ulike definisjonene. Mens de tradisjonelle definisjonene vektlegger noe, ytre observerbart gjennom begreper som gjentatte negative handlinger, over tid (både Roland og Olewus) og manglende evne til å forsvare seg (Roland) er Ingrid Lunds et.al. (2015) definisjon opptatt av hvordan barnet opplever sin posisjon i fellesskapet. I den empiriske delen av oppgaven vil jeg forsøke å undersøke hvilken definisjon som er dominerende blant de barnehageansatte.

2.2.3 Forskning på mobbing i barnehage

Dette kapitlet vil omhandle tidligere forskning på tematikken. Her har jeg valgt å se etter forskning som kan bidra til å svare på forskningsspørsmålene mine, og dermed vil det også være forskning om foreldresamarbeid i mobbesituasjoner, samt studier som tar for seg tiltak man kan benytte i barnehagen. I kapitlet vil jeg belyse dette både gjennom nasjonal og internasjonal forskning. En innvendig mot å vende seg mot utlandet, kan være at det er problematisk å sammenligne forskning fra internasjonale prosesser da skolesystemet ofte er ulikt fra land til land. Som motargument kan nevnes at jeg har benyttet forskning fortrinnsvis fra Australia og Sveits. Bakgrunnen for dette er at Australia har ett lignende skolesystem som vi har i Norge. Barna begynner på skolen når de er 6 år, men før dette går de i «daycare» eller «preschool». Preschool er for barn mellom 4-6 år (Askheim, 2012. 30.10). Det er også relevant å være klar over at Alsakers forskning fra Sveits gjelder barn som begynner på en «preschool» 1-2 år før de begynner på skole. Altså er barna i undersøkelsen hans mellom 4 og 5 år.

Som tidligere nevnt har det lenge vært diskutert om mobbing eksisterer i barnehagen, og rapporter har bekreftet at dette er tilfelle. I NTNUs rapport «Barns trivsel og medvirkning i barnehagen» (Bratterud, Sandseter & Seland. 2012) oppgir nærmere 12% av barna at de ofte opplever å bli plaget slik de blir lei seg. Ingrid Lunds et.al. rapport «Hele barnet – hele løpet» (2015) bekrefter at barn både vet hva mobbing er og flere ganger har blitt lei seg grunnet kommentarer, erting eller utestenging. Lund et.al. refererer også til professor Sonia Perren som har forsket på mobbing i sveitsiske barnehager. Perrens undersøkelser oppdaget at 37% av barna var involverte i mobbing. I tillegg svarer flere styreere av barnehager i NOVA rapport 1/13 (Guldbrandsen & Eliassen, 2012) at mobbing forekommer, men svært sjeldent (6 av 10 styreere). En av ti styreere mener at mobbing forekommer jevnlig. Tallene tyder på at mobbing er ett problem og derfor bør forskes mer på. De eldste barnehagebarna gir selv uttrykk for at plaging er noe som skjer ofte (10%), mens mellom 40 og 50% mener at de blir plaget noen ganger og ofte til de blir triste. Her er det viktig å få frem at det ikke er mulig å hindre alle hendelser som barn kan tolke negativt, da barnehagehverdagen ofte inneholder småkonflikter. Dette nevner også Alsaker i sin studie «I førskolealder fører konflikter ofte til håndgemeng, og det er mye mulig konfliktstoff i den alderen. Samtidig er det en god del godartet småslåssing som ikke trenger å stoppes, og som kan være med på å forvirre bildet til en viss grad» (1997. s. 30).

I ett intervju med barnehage.no trekker Ingrid Lund (Sandgrind. 2015, 17.12) frem «Det finnes faktisk barn i norske barnehager som hver dag kommer på «jobb» og ikke blir ønsket inn i fellesskapet, men blir utestengt av både barn og voksne».

Man har i barnehagen sett tendenser til at mobbingen foregår på en slik måte at voksne ikke oppdager den. Ofte på steder de voksne sjeldnere befinner seg, men det kan også være skjult i lek eller utestengning (Lund et.al., 2015). Eksempelvis at barnet blir satt til å leke de passive rollene som en hund som bare skal stå i ro. Under Lunds et.al. (2015) forskning, opplevde de flere episoder med barn skjult mobbet i lek. Ett barn skulle for eksempel i leken ligge rolig i 10-15 minutter for å bli irettesatt av en gruppe barn. Senere ble samme barn observert da et annet barn sprutet vann på det gjentatte ganger. Barnet gjorde ikke motstand og sa ikke ifra, men da det senere ble spurt om hva de lekte var svaret: «vet ikke». Andre situasjoner som ble observert var ansiktsuttrykk og herming (Lund et.al. 2015). I sum kan nevnes at det ofte kan være vanskelig å oppdage om barnet har en underdanig rolle forbi barnet blir mobbet, eller om det er fordi barnet ikke har utviklet tilstrekkelig lekekompetanse. I Lunds et.al. (2015) rapport løftes det fram som uheldig dersom et bestemt barn alltid får «lavstatus» roller som hund, baby eller lampe og som dermed ikke får være med å forme eller delta i leken på likeverdig måte. Lillemyr (2011) hevder på den andre siden at det ansees som naturlig med variasjon mellom ulike roller i leken. Når leken er fri kan alle barna delta i ulike roller alt etter som de ønsker eller har kompetanse til. Olofsson (1993) hevder at en av grunnene til at ett barn ikke leker kan være at barnet er utrygt. Leken krever trygghet, og dersom barnet ikke føler dette vil det ikke slippe seg løs i leken. Disse barna kan også ha en tendens til å miste konsentrasjonen og ødelegge leken ved å avbryte eller forstyrre den. Det løftes i tillegg frem at manglende lekekompetanse og urolighet kan være en årsak til at ikke alle barn leker (Olofsson, 1993). Med dette som utgangspunkt er det mulig å antyde en ond sirkel. Barnet har svak lekekompetanse og får tildelt underdanige roller som igjen gjør barnet såpass utrygt at det ikke våger å slippe seg løs og av den grunn stilltiende aksepterer slike roller i det daglige. På denne måten brytes opplevelsen av å være en betydningsfull del av fellesskapet gradvis ned.

Jeg vil oppsummere den teoretiske innrammingen i lys av problemstillingens første ledd ved hjelp av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er seg selv opptatt av de ansattes perspektiv på fenomenet, men jeg har i det teoretiske rammeverket fremlagt teori som jeg vil bruke som vegg i kapitlene 3 og 4, analyse og drøfting.

1. Hvordan definerer informantene mobbing i barnehage?

Innenfor litteraturen finnes det ulike definisjoner om mobbing. Ingrid Lund et.al. (2015, s. 45) har nylig foreslått en definisjon som er mer tilrettelagt mobbing blant barnehagebarn: «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». Definisjonen peker på ett mer systemisk fokus, der det tydeliggjøres at barn skal bli tatt på alvor for sine opplevelser av en handling. Den fokuserer ikke i samme grad på «plager» og «mobber». Det legges til grunn at det er barnet som opplever situasjonen som har mandat til å uttrykke hvorvidt det er tale om mobbing. Hun tydeliggjør at det barn skal bli tatt på alvor for sine opplevelser.

Slik jeg forstår denne definisjonen, står den til en viss grad i kontrast til det mer individorienterte fokuset som preger de mer tradisjonelle definisjonene i eksempelvis Olweus (1974) og Roland (2014). Ett barn blir mobbet om det over en lengre periode, blir utsatt for negative handlinger gjentatte ganger. I situasjoner barnet har lite mulighet til å forsvare seg. I en slik definisjon ligger det mellom linjene at det må være intensjonalt og at det må være ett ulikt styrkeforhold mellom barna.

2. Hva opplever informantene kjennetegner offer og plager?

Tidligere forskning blant annet fra Olweus (1974) og Alsaker (1997) har uttrykt at det tradisjonelle offeret kan være sårbart, følsomt og hadde lavere selvtillit enn andre barn. Mens ett mindretall av ofrene kan ha en atferd som kan føre til irritasjon blant de andre barna. Plagerne hadde mer lederegenskaper enn andre, var mer sosiale og ofte hadde de mer aggressiv holdning mot både voksne og barn (Olweus, 1974., Alsaker 1997). Vi har sett at Utdanningsdirektoratet (2011) i stor grad hviler på disse perspektivene. I teksten har jeg stilt spørsmål om en slik kategorisering i verste fall kan hindre de ansatte i å registrere mobbesituasjoner som involverer barn som ikke harmonerer med disse kjennetegnene.

3. Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagen?

Ofte deler man de ulike variantene for mobbing inn i to kategorier. *Direkte* og *indirekte* mobbing. Innenfor direkte mobbing finner man fysisk og verbal krenkelse. Mens indirekte mobbing vil inneholde utestenging, ignorering og avvising. Det vil derfor være lettere å oppdage den direkte mobbingen. Det er omdiskutert hvorvidt barnehagebarns utvikling er tilstrekkelig for å utføre indirekte mobbing (Björkqvist, 1994). For mitt prosjekt er det interessant å merke seg at denne inndelingen tilsynelatende ikke vektlegger mobbing i leken. Et barn som gjentakende ganger tildeles underdanige lekeroller, vil verken utestenges, ignoreres

eller avvises. Likevel kan vi anta at opplevelsen av å være en betydningsfull del av fellesskapet svekkes.

2.3 Arbeid med mobbeproblematikken i barnehagen

Med dette som bakteppe skal vi nå bevege oss til problemstillingens andre ledd. *Hvordan arbeider de med tematikken?* Her vil jeg vektlegge hvorledes faglitteratur og forskningsstudier anbefaler personalet å nærme seg mobbeproblematikken. Men før vi blir konkrete skal vi med støtte i Høiby og Trolle (2012) peke på enkelte myter som kan eksistere blant barnehageansatte. Forfatterne argumenterer med at for å kunne motvirke mobbing er det sentralt at slike myter avkreftes. En av de viktigste mytene rundt ett mobbeoffer er ifølge dem: «Det er sikkert deres egen skyld». Høiby og Trolle (2012. s. 28) forteller at de flere ganger har hørt både barnehageansatte og foreldre si at de godt kan forstå at ett spesifikt barn blir mobbet. De begrunner det med at barnet har en oppførsel som de voksne finner irriterende. Blant annet kan det virke klengete, noe Olweus (2000) forklarer kan være en direkte følge av mobbingen. Hans undersøkelser tyder på at ett barn som blir ertet eller plaget vil automatisk holde seg nærmere pedagogene eller de voksne. Noe som kan virke enerverende på de voksne. Noen barn kan imidlertid oppfatte denne irritasjonen, og dette kan utvikle en holdning til at det er legalt å eksempelvis utestenge eller erte det utsatte barnet. Her ser vi hvordan den onde sirkelen kan forsterkes: Et krenket barn kan søke støtte hos de voksne som oppfatter atferden som slitsom. Slik kan opplevelsen av ikke å være en betydningsfull del av fellesskapet forsterkes.

En annen myte er: «Mobbing er en konflikt som barna selv skal lære å løse». Dette kan være en forklaring på at pedagogene ikke griper inn i situasjonen. Dette er ifølge Høiby og Trolle (2012. s. 31) ikke annet enn en myte. «Mobbing er et overgrep. Det er som sagt ikke en konflikt mellom like sterke barn, fordi maktbalansen ved mobbing er skjev».

Med dette som innramming vil jeg nå belyse det andre forskningsspørsmålet ved hjelp av offentlige dokumenter som Rammeplanen for norske barnehager (KD. 2011), Stortingsmeldinger og andre dokumenter utgitt av ulike departementer. Når jeg benytter rammeplanen vil jeg hovedsakelig bruke 2011 versjonen da det er denne mine informanter uttaler seg i forhold til, men også fordi 2017 versjonen ikke er gjeldende før august 2017.

2.3.1 Hva sier lovverk/sentralt gitte planer?

Stortinget har i barnehageloven gitt overordnede bestemmelser for barnehagens formål og innhold, spesifisert i §§ 1, 1a, 2 og 3. Videre har Kunnskapsdepartementet i rammeplanen fastsatt barnehagens mandat og innhold. Rammeplanen gir blant annet uttrykk for hva foreldrene kan kreve av barnehager, og hvordan barnehagen skal være bygget opp innenfor de

forskjellige fagområdene som *Kunst, kultur og kreativitet* eller *Etikk, religion og filosofi*. Rammeplanen går også igjennom hvilke formål, verdigrunnlag og oppgaver barnehagen har. Ett av de første punktene som blir tatt opp er barnehagens verdigrunnlag:

«Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, i samarbeid og forståelse med barnas hjem. Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen.» (KD, 2011. s. 11)

I avsnittet over kan vi trekke ut at barnehagen har plikt til å motarbeide mobbing. Dersom barn mobber eller er tilskuere kan barna miste evnen til å ha empati for offeret. Blant annet kan man oppleve at mobberen ikke ser alvorligheten av reaksjonen til offeret, og at reaksjonen er morsom å provosere frem. Både for offeret sin del, men også i stor grad for mobberen er det viktig at barnehagen har et aktivt arbeid for å forebygge og også arbeide mot mobbing dersom det har oppstått. Mye tyder på at dersom ett barn har mobbetendenser i barnehage er det større sannsynlighet for at barnet vil fortsette å mobbe da det begynner på skolen (Flack, 2013. 14.11).

Rammeplanen understreker videre: «Nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen» (KD, 2011. s. 12). Igjen kan man se at mobbing er uakseptabelt. Man skal lære barn å ha respekt for hverandre, og vise toleranse. Høiby og Trolle (2012. s. 32) skriver at deres erfaring er at barn som mobber ikke har lært å respektere andres grenser.

I flere år har man arbeidet med å utarbeide en ny rammeplan, i denne vil mobbing bli mer belyst og regjeringen har bedt om «at ny rammeplan skal ha tydelige krav til barnehagens arbeid for et godt omsorgs- og læringsmiljø, inkludert forebygging, avdekking og håndtering av mobbing» (St.meld. 19, 2016). Regjeringen vil også øke kompetansen i barnehagen slik at man kan skape et godt barnehagemiljø og utvikle ett trygt læringsmiljø som skal bidra til å bekjempe mobbing. I §1. under barnehagelovens formål står det at formålet til barnehagen er å ivareta barnets behov for omsorg og lek i samarbeid og forståelse med hjemmet. Barn som ikke følers seg som en verdifull del av fellesskapet, kan således oppleve mangel på både omsorg og lek. Som nevnt i Lunds et.al. studie (2015) viser at mobbing ofte medfører at barnet blir underdanig i leksituasjoner, som når barnet blir verbalt misbrukt i flere minutter under unnskyldningen at de leker. Eller at barnet blir utestengt fra lek. I en pressemelding angående forebygging av mobbing vil kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen ha ett større fokus på dette. Han

fremhever at forebygging av mobbing starter allerede i barnehagen og at man må ha større kunnskap til dette. Det skrives: «Det er helt avgjørende at de voksne lærer mer om hvordan de kan forebygge og håndtere mobbing. De kommunene som har de største utfordringene, skal få hjelp først. På den måten kan vi raskere hjelpe de barna som opplever mobbing». (KD, 2016. 11.11).

2.3.2 Hvilke stillaser har de ansatte?

Et stillas (Bruner, 1978) kan i dette tilfelle defineres som en støttestruktur for arbeidet. Et av de viktigste stillasene i mitt prosjekt blir barnehagens tiltaks- eller handlingsplaner for hvordan de skal forebygge og få slutt på en eventuell mobbesituasjon. Dette vil si en plan for hvordan en skal håndtere situasjonen. Ett eksempel kan være slik Grini barnehage har utviklet tiltaksplanen sin. Flere av barnehagene jeg var i kontakt med hadde tiltaksplan, men med henhold til anonymitetskravet har jeg valgt å ikke benytte meg av deres planer i dette prosjektet. Grini barnehages tiltaksplan er til gjengjeld relativt lik mine informantere.

Tiltak ved mobbing eller krenkende atferd

	Oppgaver	Ansvar	Forslag til dokumentasjon Se vedlegg
1	Mobbing eller krenkende atferd er observert eller informert om av barn, ansatte eller foreldre	Den som har mottatt informasjon om eller observert handlingen	Notat vedr. krenkende handling
2	Undersøkelser og observasjon settes i gang umiddelbart dersom det kommer fram at et barn ikke har det bra	Styrer/pedagogisk ledere	Observasjons- logg
3	Samtaler med barnet som opplever seg krenket, for å skaffe informasjon og gi støtte. Barnehagen skal sikre at barnets egen subjektive opplevelse kommer fram	Styrer/pedagogisk ledere	Referat
4	Samtaler med foreldre til barnet som opplever seg krenket. Barnehagen har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid når det gjelder tiltak som kan/bør gjøres.	Styrer/pedagogisk ledere	Referat
5	Samtale med barnet/barna som krenker. Er det flere som krenker, snakkes det med én om gangen. Hensikten med samtalen er å gi beskjed om at slik atferd er uakseptabel og må stoppe umiddelbart. Gjøre avtaler om oppfølging.	Styrer/pedagogisk ledere	Referat
6	Samtale med foreldre til barnet som krenker. Barnehagen har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid når det gjelder tiltak som kan/bør gjøres	Styrer/pedagogisk ledere	Referat
7	Tiltaksplan utarbeides. På bakgrunn av undersøkelsene og observasjonene lages det en tiltaksplan som presenteres foreldre. Planen utføres av samtlige ansatte	Styrer/pedagogisk ledere	Tiltaksplan
8	Oppfølging. Den krenkende atferden følges inntil den opphører helt. Alle involverte barn skal følges opp.	Styrer/pedagogisk ledere	Observasjons- logg/referat
9	Vurderingsmøte for personalet etter 1-2 uker. Fungerer iverksatte tiltak? Eventuelt videreføring/justering av tiltak.	Styrer/pedagogisk ledere	Referat
10	Ny informasjon/samtale med foreldre om dagens ståsted i saken. Nær dialog med foreldre bør skje kontinuerlig til saken er løst.	Styrer	Referat

Her kan man se at de i tillegg til å skrive hvem som har ansvar for det, har ett eget punkt med forslag til dokumentasjon. Dette kan være viktig dersom en mobbesituasjon oppstår. Dermed er det positivt slik både Grini barnehage har gjort ved å skrive ned hvem som har ansvar, og deretter legge det på barnehagens hjemmeside slik at foreldrene kan få ett innsyn i hvordan man kan få hjelp dersom en opplever en mobbesituasjon og hvilke ledd en kan gå igjennom. Da tiltaksplaner er en ny tematikk innenfor barnehagene, har jeg valgt å bruke Goodlads fem lærerplanansikter (1979. ref. Helle, 2017) som teoretisk ramme rundt planarbeid. Denne omhandler først og fremst lærerplanen i skolen, men jeg mener at arbeidet som beskrives også

kan overføres til andre planer, eksempelvis tiltaksplaner i barnehagen. Goodlads hovedpoeng er at alle brukere av en plan, eksempelvis barnehageansatte og foreldre, vil lese den med ulik oppfatning. Man legger sine egne meninger i en tekst, og vil oppfatte den etter egne erfaringer, tolkninger og verdier (Helle, 2017). De ulike ansiktene er:

1. Ideenes lærerplan (Ideological Curricula)

Innenfor det første lærerplanansiktet diskuteres fenomenet. I dette tilfellet blir det forskning og teori knyttet til mobbing i barnehage. I forhold til mitt prosjekt er det, som nevnt på s. 8 og 14 interessant å merke seg at man innenfor forskningen finner ulike definisjoner på begrepet (Olweus, 1974; Roland; 2007; Ingrid Lund et.al. 2015).

2. Den formelle læreplan (Formal Curricula)

Med utgangspunkt i diskusjonene på ideenes læreplan formuleres et politisk dokument som skal være styrende for arbeidet i organisasjonene. I dette tilfellet blir det Rammeplan for barnehagene. Her defineres ikke begrepet mobbing.

3. Den oppfattede læreplan (Perceived Curricula)

Som skrevet vil alle lese en tekst ulikt, tolkningen vil være basert på egne erfaringer og teoretisk ståsted. Innenfor dette punktet vil altså hvordan hver enkelt oppfatter rammeplan være relevant. En tiltaksplan blir dermed et forsøk på å formulere en oppfattet læreplan på organisasjonsnivå. Innenfor mitt prosjekt vil jeg altså kunne finne barnehagens oppfattede mobbebegrep i tiltaksplanen.

4. Den iverksatte læreplan (Operational Curricula)

En plan leses alltid utfra hvem man er. Hvordan de ansatte oppfatter både ramme- og tiltaksplan, vil ha konsekvenser for hvorledes man gjennomfører den. For mitt prosjekt er dette relevant gjennom det faktum at de ansattes forståelse av mobbebegrepet, vil ha konsekvenser for hvordan de møter, løser og arbeider med krenkende situasjoner.

5. Den erfarte læreplan (Experiental Curriculum)

Dette ansiktet omhandler hvorledes barna opplever situasjonen. For å eksemplifisere: Dersom de ansattes oppfattede rammeplan kan koples til en den tradisjonelle forståelsen av mobbing med en tydelig mobber og et tydelig offer, kan krenkende situasjoner som i Ingrid Lunds et.al. (2015) definisjon innebærer mobbing, bli tatt for lite alvorlig.

2.3.3 Foreldresamarbeid:

«For å kunne sikre at alle barn har lik mulighet til læring og utvikling, er det viktig med et godt samarbeid med foreldrene. Foreldrene er barnas hovedomsorgsgivere, og det er de som vil ha sterkest påvirkning på sine barn» (NOU 2010. s. 8). Med dette i tankene vil et positivt foreldresamarbeid være hensiktsmessig i situasjoner som denne studien omhandler. I dette kapittelet vil jeg fremlegge ett teoretisk rammeverk rundt foreldresamarbeid, som jeg videre kan bruke som en vegg når jeg skal drøfte og analysere min empiri.

Et overordnet perspektiv

Regjeringen konkretiserer i heftet: *Mobbing i barnehage* (2004) at samarbeidet mellom personale og foreldre kan bidra til at mobbing får oppstå eller muligheten til å utvikle seg. De understreker også: «Ansatte og foreldre har ett felles ansvar for at mobbing ikke får utvikle seg i barnehagen!» (s.11)

Foreldresamarbeid er ett fokus innen flere offentlige dokumenter. Rammeplanen for norske barnehager skriver eksempelvis «foreldre og barnehage har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling» (KD, 2011. s. 15). Dermed har foreldre og barnehage ett felles mål de skal arbeide mot.

I barnehagen er foreldresamarbeid ett grunnleggende prinsipp for å utvikle barnet. Barnehageloven (2006) § 1 understreker: «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem». Foreldresamarbeid er således noe barnehager kontinuerlig skal arbeide for å forberede. I barnehageloven (2006) § 4 står det at barnehagen skal ha ett foreldreråd og et samarbeidsutvalg for å optimalisere samarbeidet.

Nordahl (2007) skisserer tre former for foreldresamarbeid:

- **Informasjon** – begge parter gir informasjon til hverandre ved eksempelvis foreldremøter, digital kontakt og korte samtaler i hente-/bringesituasjoner.
- **Dialog** – kommunikasjon og reelle drøftinger om forhold av betydning. Et kjennetegn ved foreldresamarbeid i barnehagen er at det foregår daglig og på en mer uformell måte. To ganger om dagen har man uformelle møter med foreldrene til barna, og i disse samtalen kan foreldrene oppleve at barnet blir sett og tatt vare på. Små hendelser om hvem barnet har lekt med, hva det har spist og om det har tilbragt mye tid i «puterommet» gir foreldrene ett innblikk i barnets hverdag. For at samarbeidet skal

fungere må relasjonen mellom foreldre og barnehage være preget av åpenhet og likeverd, «personalet har ansvar for å samarbeide med alle foreldrene på en slik måte at de opplever seg sett, hørt og inkludert» (Ut.dir, 2016. s. 27). Foreldre og barnehage har to forskjellige funksjoner i barnets liv, og foreldre har ofte annen kunnskap om barnet enn barnehagen og omvendt. Det vil derfor være hensiktsmessig for barnet at man deler slik kunnskap ved hverandre. Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at gjensidig kommunikasjon mellom barnehage og hjem har en positiv innflytelse på barnets opplevelse av barnehagen.

- **Medvirkning og medbestemmelse** – fatte felles forpliktende beslutninger ved enighet. På dette nivået blir foreldrene brukt som en ressurs. De møter barnet på en annen arena og kan bidra med tips til hvordan trivselen kan økes.

Ett godt samarbeid med foreldrene gir bedre kvalitet i barnehagen. Barn helt ned til de aller minste kan kjenne på foreldrene dersom de er utrygge på enten personalet eller barnehagen i seg selv. Det trenger ikke å være ord som blir sagt, men bare en ubevisst lengre klem eller usikkert kroppsspråk kan påvirke barnehagehverdagen negativt (Drugli, 2010).

Ifølge rammeplanen for norske barnehager (KD, 2011) må foreldrene kunne ta opp ting som bekymrer dem, og ting de mener kan bli bedre. I tillegg til at de må være trygge på at barnet deres både blir sett, hørt og respektert uavhengig av religion, kjønn og opprinnelse. Man skal i bunn og grunn ha forståelse og respekt for hverandre. Slik jeg tolker dette kan man her trekke inn barn som kan oppfattes som annerledes. Barnehagen har derfor en ekstra viktig jobb å passe på at også disse barna føler seg vel og tilfreds i barnehagen.

Hva sier forskningen om foreldresamarbeid i mobbesaker?

Innledningsvis vil jeg i dette delkapitlet se nærmere på hva forskningen til Ingrid Lund et.al. (2015) sier om samarbeidet med foreldrene i slike sårbare saker. Ingrid Lunds et.al. (2015) resultater viser at én av fire voksne mener at fokuset på mobbing i barnehage er overdrevent. Hun antyder som vi har sett at barna som blir mobbet blir sett på som en slags tilleggsbelastning for de voksne og dermed negativt definert også av de voksne. Lund et.al. oppfordrer til mer forskning på mobbing: «Noe av det viktigste vi kan gjøre er å skape dialog mellom foreldrene og de ansatte i barnehagen, for det er utelukkende de voksnes ansvar å hindre mobbing». Gary Humphrey og Beth R. Crisp (2008) har undersøkt hvordan mobbing av barn i barnehage påvirker familien. Denne forskningen kan knyttes sammen med mitt prosjekt ved at den anskueliggjør i hvor stor grad mobbing påvirker en hel familie og ikke bare mobber eller

mobbeoffer. Forskningen deres viser også hvordan barna påvirkes av situasjonen og gir oss ett innblikk i hvordan de ansatte ser på mobbing. Humphrey og Crisp benyttet seg av den tradisjonelle definisjoner jeg har forklart i kapitlet ovenfor: «Despite widely-held beliefs to the contrary, some kindergarten students do engage in deliberate, repetitive aggressive behaviours directed towards fellow students in a less powerful situation than the instigator» (2008, s. 45). Humphrey og Crisp intervjuet fire foreldre. For å finne informantene brukte de noe som omtales som *snøballmetoden*. Det vil si at de oppsøkte personer de kjente og visste var i en situasjon gunstig for forskningen, og videre spurte disse om andre personen i lignende situasjoner. Man kan diskutere om dette gjør forskningen valid da det er veldig få informanter, og at de bevisst har oppsøkt personer som de vet har opplevd mobbing og da kanskje har en dårlig opplevelse. Svarene de fikk fra informantene var at ingen hadde blitt informert om mobbesituasjonen av barnehagen, men hadde fått opplysningene fra egne barn. De hadde opplevd at barna var redde for å gå i barnehagen og manglet selvtillit. Foreldrene opplevde også at de var redde for å bli stemplet som overbeskyttende. De var mest bekymret for at deres involvering ikke ville hjelpe og i verste fall eskalere mobbingen. Foreldrene i undersøkelsen støttet imidlertid at man skulle snakke mer om mobbing, både i barnehagen og med andre foreldre. Studien trekker også fram informasjon om mobbing generelt som vesentlig. De understreker at alle foreldre bør ha kunnskap om mobbing, effekten av mobbing og forebygging av mobbing. En slik kunnskap kunne i stor grad bidra til barnas beste. Ett interessant funn fra Humphrey og Crisps (2008, s. 47) var at foreldrene påpekte at man ikke kunne unnskyldte atferden til barna med at de ikke var ferdig utviklet: «Participants suggested that staff need to target bullying in more productive ways, such as talking more openly to children about violence and its effects, and never using issues of development stages as an excuse for denying the issues of bullying in the kindergarten context». Foreldrene uttrykte også at de ikke følte seg hørt når de kom til barnehagen med bekymringene sine angående mobbing. Dette bekreftes av Judith Kuczynski (2004, s. 1) som løfter foreldrenes møter med de ansatte på denne måten:

Parents who turn to the school for insight and help often find that there is very little support from this source. Parents believe that they have made the problem worse for their children by reporting it. The ways in which schools have responded have often led to retaliation. In fact, it is common for school administrators to deny that they have a problem with bullying

Selv om Kuczynskis forskning er fra skolesektoren, mener jeg det har relevans for mitt prosjekt siden jeg ikke har funnet data fra barnehageforskningen som tyder på det motsatte. Snarere harmonerer dette med Ingrid Lunds et.al. (2015) forannevnte funn om at barna som blir mobbet

blir sett på som en slags tilleggsbelastning for de voksne og dermed negativt definert også av de voksne.

Videre i Kuczynskis (2004) artikkel argumenteres for at skolens ansatte ofte blir defensive når foreldre kommer med mobbeanklager. Løsningen blir å ha samtaler og «vitnemål» med både barna som er anklaget for mobbing og barna som blir mobbet. Det er problematisk fordi en slik modell gjør det vanskelig å unngå og videreformidle navnet på barnet som føler seg mobbet, og framgangsmåten kan dermed bidra med at mobbingen blir verre. Også hun etterspør mer informasjon til foreldrene slik de vet hvem de kan ta kontakt med dersom skolen og de voksne der svikter. Både Kuczynski og Humprey & Crisp understreker at mobbing i barnehage og skole ikke bare påvirker barnet, men også resten av familien. Selv om foreldrene ofte er de siste som får vite det (Olweus, 1991), og barna skjuler det, aner som nevnt foreldrene som regel at barna ikke har det bra. Barna kan allerede være svært preget av mobbingen når foreldrene kommer inn i bildet. Det som her blir viktig å trekke fram er at jo eldre barnet blir, desto mer skjuler de i forhold til foreldrene (ibid.). Dette tolker jeg i den retning at barnehagebarn kan ha lettere for å fortelle om opplevelsene sine dersom foreldrene spør. Ett av problemene kan derimot være at foreldrene ikke spør nok (Olweus, 1991). Olweus sine undersøkelser har funnet sted på skoler, men jeg tror visse elementer i forskningen hans kan videreføres til barnehagen. For eksempel var ett av spørsmålene hans hvor ofte læreren gjør noe for å stoppe en elev som ble mobbet. 40% av elevene i grunnskolen og 60% av elevene på ungdomstrinnet svarte at læreren «en enkelt gang eller nesten aldri» gjorde noe for å stoppe mobbingen. I barnehagen kan man kanskje se en sammenheng mellom dette og Ingrid Lunds et.al. forskning om at 1 av 4 voksne i barnehage mener at fokuset på mobbing er overdrevent og Lunds et.al. antydning om at barn som blir mobbet kan bli en tilleggsbelastning.

2.3.4 Tiltak mot mobbing:

I mobbesituasjoner er det ikke barnet som blir mobbet som er ansvarlig for at mobbingen tar slutt. Det er de voksne (Ut.dir., 2016a). Personalet i barnehagen skal som nevnt sørge for at barnet får en god og trygg hverdag i barnehagen. Barn som blir mobbet risikerer ikke å få det. Uavhengig av hvor bevisst mobbingen er, så kan konsekvensen og opplevelsen av hendelsen være like ødeleggende som om det var gjort med hensikt. Barn som opplever slike situasjoner er avhengig av at de voksne er tilstede i både lek og andre situasjoner. Dette understrekes også av FUB «mobbing i barnehagen» (2012). For å støtte barna som opplever slike handlinger, og motvirke at mobbing oppstår er det hensiktsmessig at barnehagen benytter tiltak mot mobbing.

Videre i kapittelet vil jeg løfte frem ulike tiltak litteratur og tidligere forskning har vist at det kan være hensiktsmessig å benytte for å motarbeide mobbing.

Sosial kompetanse

Et velkjent tiltak for alle barnehageansatte i så måte er arbeidet med sosial kompetanse. Som tidligere nevnt er barn med nedsatt sosial kompetanse eller manglende forståelse for lekereglene i risikozonen for å bli mobbet. Forskning tyder på at barn som oppleves som usosiale og aggressive, lett kan havne på utsiden av det sosiale miljøet. Samme forskning viser at barna som har falt utfor på grunn av usosial og aggressiv atferd fortsatt vil bli mislikt av de andre barna også senere selv om den negative atferden har avtatt (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000). «Sosial kompetanse handler om å lykkes i å omgås andre» (BDF, 2004, s. 8). Man kan sikre at barn har venner og mulighet til å øve seg på ulike situasjoner og handlingsmønstre som kreves av miljøet rundt. Dersom de gjentatte ganger mislykkes i disse situasjonene kan det i verste tilfelle føre til mobbing (BDF, 2004). Innenfor mobbedebatten som jeg var innom på s. 13 nevnte blant annet Hareide at man heller skulle satse på programmer som arbeidet med empati, selvtillit, kommunikasjon og samarbeid enn mobbing. Det er derimot ulike formeninger blant forskere om hvorvidt slike programmer har ønsket effekt. Olweus (2005, 10.04) var blant dem som problematiserte dette. Han konstaterer at sosial kompetanse er et viktig fokusområde, men at det ikke alene kan motvirke mobbing. Blant annet viser han til ett forskningsprosjekt fra Beelman, Pflugstein & Lösel i 1994 om «effektene av trening av sosial kompetanse på aggressiv, antisosial atferd (som det å mobbe er ett eksempel på)» (s.48). Dette var en metaanalyse - en analyse av tidligere forskning satt opp mot hverandre - som involverte 49 ulike undersøkelser om hvilken effekt tiltaksprogram som er rettet mot trening av sosial kompetanse hadde. Konklusjonene etter treningsperioden tydet på at effekten av tiltaksprogrammene var små, og når det ble kjørt en oppfølgingsmåling etter to måneder var effekten borte.

I Barns trivsel – voksnes ansvar (Ut.dir., 2016a) nevnes sosial kompetanse som ett viktig virkemiddel i forbindelse med forebygging. Også i St.meld. nr. 41, *Kvalitet i barnehage* (2008-2009) påpekes det at mobbing kan forekomme fra barn med mangelfull sosial kompetanse. I St.meld. nr. 41 (2008-2009) rapporterer styrere ca. 10% nedgang i mobbing i barnehagene etter at programmer som var utarbeidet for å styrke den sosiale kompetansen og forebygge mobbing ble innført. Eksempler kan være *Du og jeg og vi to*, *Steg for steg* eller egenutviklede programmer (St. Meld. nr. 42 (2008-2009) 2009). Vi vet imidlertid lite om hvilken effekt disse programmene har i barnehagen, men Helsedirektoratet (Forebygging.no, 2017. 21.05) har hatt en gjennomgang innen amerikanske undersøkelser samt en casestudie om implementering av

Steg for Steg ved fire grunnskoler. Deres konklusjon er at dersom skolene følger de anbefalte implementeringsstrategiene og forankrer programmet over tid, kan resultatene være at barna utvikler generell sosial kompetanse. Dette innebærer at man bruker tid og ressurser på å opplæring av ansatte som skal ha ansvar for gjennomføringen. Her vil jeg minne om at dette er resultater fra skolen og ikke i barnehagen. Steg for steg-programmet har egne pakker som er tilpasset barnehager, og har som mål å redusere impulsiv og aggressiv atferd samt forbedre den sosiale kompetansen til barnet. *Du og jeg og vi to*-programmet er en annen utviklingsmodell som blant annet har mål å utvikle sosial kompetanse og forebygge og behandle mobbing og problematferd (Lamer, 2017. 21.05). I 2006 ga Utdanningsdirektoratet denne vurderingen av programmet: «Du og jeg og vi to!» fremstår som et gjennomarbeidet og utprøvd program for læring av sosial kompetanse og reduksjon av problematferd. De sterke sidene er den brede teoretiske tilnærmingen og tilknytningen til barnehagens praksis. Programmet har klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid. Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Programmet bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater, og har gjennom evaluering dokumentert positive resultater av programmet i forhold til barnehagebarn» (Ut.dir., 2006, s.28).

Voksenrollen

Barnehagen er avhengig av at de ansatte er kompetente nok til å gjenkjenne mobbingen, og at de er sterke nok til å ta tak i det. Ett viktig tiltak innenfor både forebygging, og håndtering av mer konkrete mobbingssituasjoner som har oppstått, er pedagogens rolle. Både den faglige og personlige kompetansen de ansatte i barnehagen har på området vil påvirke hvordan mobbingen både blir konfrontert og hvordan barnehagen håndterer den i etterkant (Lund et.al., 2015). Barnehageansatte kan selv gjøre noe for å motvirke mobbing. Blant annet kan man ta ett tydelig standpunkt om at mobbing ikke aksepteres. Selv om jeg i hovedsak støtter meg til Lunds et.al. (2015) definisjon (gjengitt på s. 14), må jeg for et øyeblikk vende meg til mer tradisjonelle definisjoner når jeg i det følgende diskuterer hva Foreldreutvalget for barnehagen løfter fram som sentralt. De understreker et at det er viktig at man husker at det ikke er ett balansert maktforhold mellom mobber og mobbeoffer. Det kan derfor være problematisk å spørre barna om å fortelle hva som har skjedd. Da blir ofte det «sterkeste» barnet hørt (FUB, 2012. s. 2). FUB har i tillegg kommet frem til fire punkter de voksne i barnehagen må forholde seg til for å kunne oppdage mobbingen:

1. De voksne må være sammen med barna.

2. De voksne må være nær nok til å se og høre det som skjer, også i leken.
3. De voksne må være aktive, varme og engasjerte.
4. De voksne må bry seg.

Men FUB (2012) har også ett fokus på at selve barnehagen må være bevisste på holdningene. Blant annet skal man ha respekt og toleranse i alle situasjoner med barna.

En voksen som evner å sette grenser på en varm og tydelig måte, vil virke forebyggende mot mobbing og annen antisosial atferd. En slik voksen blir betraktet som sterk, får innflytelse og er en slik voksen som barn og unge trenger. (FUB, 2012. s. 3).

Med dette som bakteppe er det mulig å antyde at en autoritativ voksenrolle kan forebygge mobbing. Begrepet *autoritativ* kan føres tilbake til Baumrind (1991) som undersøkte hvilken effekt ulike foreldrestiler hadde på tenårings kompetanse og rusmiddelbruk. Kjentegn på autoritative familier var at de krevde mye av sine barn, samtidig som de var mottakelige og støttende i stedet for straffende. Dette har senere blitt løftet fram i flere fagbøker av pedagogisk karakter, eksempelvis i *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (Glaser, Størksen & Drugli, 2014).

Dersom mobbing har oppstått, må en først og fremst avdekke det. En må finne mønsteret på når det skjer og hvorfor. Avdekking kan enten være å se på informasjon en allerede har og finne en kobling i det. Ellers kan det brukes andre verktøy, eksempelvis en undersøkelse. For å avdekke bør man ha en klar formening om hva mobbing er, og hvordan det fremstår. Moen (2014. s. 47) skriver at en må se dypere enn kun de enkelte hendelsene for å finne mobbing. Hvis vi skal holde fast i Lunds et.al. (2015) sin definisjon, kan det eksempelvis være viktig å studere det enkelte barns deltakelse i fellesskapet framfor å granske situasjoner der man leter etter mobber og offer. Her peker jeg tilbake til de underdanige lekerollenes forsterkende effekt. Slik forstått kan det være hensiktsmessig å følge barn man mistenker ikke å oppleve sosial tilhørighet med skjerpet blick. Viktigheten av dette bekreftes av Lund et.al. (2015) studie der de observerte at barn ofte mobbet på steder de visste de voksne sjeldent befant seg. Det er ikke vanskelig å stoppe enkeltsituasjonene man observerer, som for eksempel om et barn forteller at det ikke får være med å leke. Det vil derimot være vanskelig å håndtere dette dersom det er blitt en vanesak og ikke en enkeltsituasjon (Moen, 2014). Moen (2014. s. 47) er videre opptatt av at det er viktig at de ansatte spør seg selv om hvorfor ikke barna vil leke med det utsatte barnet og ikke bare løser den konkrete hendelsen. Dersom de ansatte går inn i en enkeltsituasjon, kan det løse situasjonen der og da, men det kan også medvirke til at utestengningen senere vil foregå mer

skjult. Det er grunnleggende at man finner ut hvorfor barnet blir mobbet, utestengt, ertet eller konsekvent blir tildelt underdanige roller for å kunne løse situasjonen helhetlig.

Daglig leder i Smedhusåsen barnehage i Rygge, Royne Berget (2016, 14.05), mener at det er enkle tiltak som kan å forebygge mobbing. Blant annet er det god bemanningstetthet. Det at barna føler seg sett og hørt gjennom hele barnehagedagen og ikke bare ett par timer midt på dagen. Eksempelvis er det ofte bare en ansatt i barnehagen om morgenen. Denne ansatte skal ha ansvar for alle barna frem til mellomvaktet ankommer. Det er stor variasjon på hvor mange barn som er der, men er man «uheldig» så kan man risikere å sitte med 18 barn før neste person kommer på jobb. Det kan da være vanskelig å kunne se alle barna, som ofte er fordelt på flere rom, og slik forebygge uheldige situasjoner. Dette kan også være ett problem på ettermiddagene. Berget trekker også frem en god dialog med foreldrene som ett tiltak. Det at man kan legge felles strategier. Dersom barnehagen og foreldrene har en felles dialog og retningslinjer kan en unngå disse situasjonene som kan bygge opp til mobbing. Dette støttes av Regjeringens hefte: «Mobbing i barnehagen!» (2004) som jeg har nevnt på s.24.

2.3.4.2 Vennskap, lek og inkludering

I følge Lund et.al. (2015) er også vennskap og lek forebyggende for mobbing. Dersom en barnehage har fokus på lek, vennskap og inkludering samtidig som de ansatte har den faglige kompetansen en trenger innenfor mobbing vil dette hjelpe barnehagen i mobbesituasjoner.

Andre tiltak som nevnes er oppbyggingen av ett inkluderende miljø. De voksne må ses på som rollemodeller. Barn hører ikke alltid etter på det en sier det skal gjøre, men de etterligner ofte voksne (Høiby & Trolle, 2012. s. 43). Blant annet er det grunnleggende at man ikke erter de andre voksne. Selv om dette er kulturen i barnehagen, og det er kun for å være morsom så skjønner barn sjeldent dette. Voksne leser metasignaler bedre enn barn, og for eksempel om de voksne snakker med hverandre med en sarkastisk undertone vil barna mest sannsynlig kun høre ordene som blir sagt, ikke hva som egentlig er ment. Ett inkluderende fellesskap starter allerede de første årene i barnehagen. «Jo mer inkluderende et fellesskap er, jo større sikkerhet er det for at alle barn trives. Risikoen for mobbing blir mindre, og tidlige spor av mobbing stoppes konsekvent» (Høiby & Trolle, 2012. s. 47).

Jeg vil avslutningsvis oppsummere den teoretiske innrammingen i lys av problemstillingens andre ledd ved hjelp av forskningsspørsmålene.

1. Hvilket planverk har de som stillaser?

Barnehagen har en rekke lovverk og sentralt gitte planer de er lovpålagt å følge. Eksempelvis Rammeplanen og barnehageloven. Flere av planverkene påpeker barnehagens betydning for å forebygge mobbing, og understreker at barnehagen har som plikt at barna skal bli møtt med tillit og respekt. På organisasjonsnivå opererer barnehagen med planer med tiltaksplaner som skal være en konkretisering av Rammeplanen i den enkelte barnehagen. Tiltaksplaner angir hvordan organisasjonen håndterer gitte situasjoner.

2. Hvilke tiltak bruker barnehagen i forhold til tematikken?

Barnehageansattes kompetanse av begrepets innhold er grunnleggende i forhold til tiltak og forebygging av mobbing. Det at de ansatte har en forståelse og vet hvordan mobbing fremtrer, og utvikler seg fremstår som sentralt. Man kan også trekke inn av det å ha en autoritativ voksenrolle kan ha en betydning. Ser vi bort fra voksenrollen kan fokus på lek, vennskap og inkludering være egnede tiltak, det blir i litteraturen spesielt kommentert at utviklingen av barnets sosiale kompetanse er noe av det viktigste barnehagen kan gjøre for å forebygge og motarbeide mobbing.

3. Hvordan samarbeider de med foreldrene om tematikken?

I både Rammeplanen og Barnehageloven understrekes det barnehagen skal arbeidet for ett positivt foreldresamarbeid. For å oppfylle dette kan barnehagen ifølge Nordahl (2007) bruke tre former, *informasjon, dialog og medvirking/medbestemmelse*. Foreldresamarbeid blir trukket frem som ett viktig tiltak for å motarbeide og forebygge mobbing, og det kan derfor være hensiktsmessig at barnehagene arbeider aktivt for å gjøre samarbeidet positivt og åpent.

3. Metodisk tilnærming:

3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

I følge Kvale og Brinkmann (2010) er det forskningsspørsmålet som er avgjørende for hvordan man finner empirien. Når forskningsspørsmålene er satt og man vet hva man vil forske på kan man begynne å planlegge hvordan man skal gjennomføre det. Dette valget vil være viktig for hvilke svar man finner. «Metode betyr opprinnelig veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2010. s. 217).

Brinkmann & (2015) hevder at de to forskningsmetodene står i motsetning til hverandre. Kvalitative forskningsmetoder er hensiktsmessig for empiri som sier noe om hvordan noe gjennomføres, sies, oppleves eller utvikles mens de kvantitative derimot fokuserer på hvor mye det finnes av noe og statistiske korrelasjoner. Det eksisterer fordeler og ulemper med begge metodene. For oversiktens skyld innleder jeg med en oversiktstabell som vil bli utdypet i løpende tekst.

	Kvalitative	Kvantitative
Fordeler	<ul style="list-style-type: none">• Vektlegger detaljer hos informantene.• Fleksibelt.• Åpenhet.	<ul style="list-style-type: none">• Dataene er lett å behandle.• Enklere å avgrense søket.• Rimeligere kostander.• Man kan ha flere informanter.• Mer eksakte data.
Ulemper	<ul style="list-style-type: none">• Ressurskrevende• Kan være få informanter.• Dataene kan være vanskelig å tolke.• Forskerens forforståelse.	<ul style="list-style-type: none">• Mer overfladisk• Mange informanter.• Ikke mulig å individualisere spørsmålene.• Mindre fleksibelt

Tabell 3.1.1 – En oversikt over fordeler og ulemper ved de to hovedretningene innenfor forskningsmetodikk

Kvalitativ forskning vektlegger altså detaljer hos informantene (Jacobsen, 2003). Dette kan være en fordel i mitt prosjekt ettersom prosjektet sikter mot forståelsen av et begrep. En forståelse innebærer alltid nyanser som de mer kvantitative undersøkelsene kan ha vanskeligheter med å fange opp. Åpenhet er ett annet relevant begrep innen kvalitativ forskning, dette kan knyttes til at forsker i liten grad har bestemt seg for hva som skal forskes på og begrepet retter oppmerksomheten mot at forskningen kan endre fokus etter hvert som prosjektet skrider fram. Thagaard (2013) argumenterer for at metoden er fleksibel siden en kan endre problemstilling i løpet av prosessen, alt etter hvilke data en finner og om forskningen tar en naturlig endring. Ulemper kan være blant annet at metoden er ressurskrevende, og at man kan stille spørsmål rundt om informantene er representative for det en ønsker å finne ut. I og med

at det er få informanter kan det være problematisk å generalisere, og dermed overføre funnene til annen forskning. Kvalitative tilnærminger har derfor utfordringer «med den eksterne gyldigheten» (Jacobsen, 2003 s. 116). En annen utfordring Jacobsen nevner er at dataene kan være vanskelige å tolke siden de inneholder informasjon som gjerne er svært kompleks. Den må tolkes, og derfor kan forskeren ubevisst sile ut data som kan være relevant for empirien. En ulempe jeg vil berøre senere i teksten.

En av fordelene med kvantitative metoder er at dataene gjerne er lette å behandle siden de er innsamlet elektronisk og forskeren kan anvende datamaskinen i analysen. Det kan også være enklere å avgrense undersøkelsen da man har et klarere start- og sluttunkt. I større prosjekter kan kostnadene være rimeligere, men dette vil ikke være relevant i mitt prosjekt. Man kan i tillegg ha flere informanter enn i kvalitative metoder, noe som kan medføre et mer representativt utvalg. Dataene kan beskrives som eksakt, og nøyaktig. Man trenger derfor ikke å tolke de innsamlede dataene på samme måte som ved kvalitative metoder (Jacobsen, 2003). Hovedtrekket ved kvantitative metoder er at undersøkelsen kan gjøre en bred og overfladisk analyse som er lett generaliserbar. Dette er både fordelen og ulempen med metoden. Ettersom det er mange respondenter, kan ikke forskeren ha for komplekse spørsmål og det er heller ikke mulig å tilpasse spørsmålene til hver respondent. En kvantitativ metode er i tillegg mindre fleksibel enn kvalitative metoder ettersom de fleste metodiske valg må være tatt før datainnsamlingen starter.

Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valg jeg har gjort. Deretter vil jeg se på styrker og svakheter med metoden i relasjon til mitt eget prosjekt. Rekrutteringsprosessen vil presenteres og drøftes før kapittelet avsluttes med diskusjon om etiske aspekter, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.2 Forskningsdesign

Hvorvidt man velger å benytte seg av et kvalitativt eller kvantitativt forskningsdesign avhenger av hva man er ute etter å finne. Er man ute etter å finne en mengde eller korrelasjon, eller ser man etter bakgrunnen for ett fenomen eller hvordan noe gjøres i praksis. Mitt prosjekt går ut på å finne ut *hvordan* barnehageansatte oppfatter ett begrep. Også forskningsspørsmålene: *1. Hvilke planverk har de som stillas?* og *2. Hvordan ser de ansatte på samarbeid med foreldrene om mobbeproblematikken?* er sentrale når det gjelder valg av forskningsdesign. Siden forskningsprosjektet i stor grad går ut på å undersøke menneskers opplevelser og deres tolkning av ett fenomen vil det være hensiktsmessig å benytte seg av et kvalitativt forskningsdesign. Her støtter jeg meg til Thagaard (2013. s. 11) som argumenter med at «en viktig målsetting med

kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener». Om forskningsspørsmålet: *Hvilke planverk har de som stillas?* er hensikten min å finne ut hvilke dokumenter barnehagen jobber etter og om de mener det er nyttig. Eksempelvis om de benytter tiltaksplanen, og eventuelt hvorfor ikke. For å finne empiri på dette er det nødvendig å kunne stille tilpassede spørsmål til de ulike barnehagene. For å få relevant data må jeg eksempelvis formulere andre spørsmål til barnehager som ikke har tiltaksplan enn til barnehager som har.

Det finnes forskjellige varianter av kvalitative metoder. For eksempel kan forskeren bruke datainnsamlingsmetode som intervju, observasjon, analyse av audio- og videoanalyse og tekstanalyse. Da det som nevnt er lite tidligere forskning på min tematikk kan det være vanskelig å bruke både audio- og videoanalyse eller tekstanalyse. Jeg sto derfor igjen med enten observasjon eller intervju.

En fordel med intervju for mitt forskningsprosjekt var at jeg da kunne få inkludert informantenes tidligere erfaringer. Selv om mobbing er et nytt begrep i barnehageforskning, er det ikke et nytt fenomen. Som skrevet i teoridelen konkluderte Françoise Delange Alsaker med at mobbing også fantes i barnehagen i 1994. Før dette har begrepet mobbing kun blitt brukt i skolen. Med dette som bakgrunn kan det tyde på at det alltid har vært tendenser til mobbing i barnehage, og derfor kunne det være nyttig å ha muligheten til å høre hvilke erfaringer som er gjort, og ikke bare undersøke her-og-nå- situasjoner.

Opprinnelig var jeg ute etter å se hvordan samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene var i en mobbe situasjon, men under intervjuene dukket det opp en annen empiri. Det var opplagt at barnehagens definisjon på mobbing kunne være vanskelig, og det ble trukket frem i alle intervjuene at de vegret seg for å bruke begrepet mobbing. Det var i tillegg kun to av fem barnehager som hadde opplevd mobbesituasjoner der de måtte innkalle foreldrene. Thagaard (2013) påpeker som nevnt at en av fordelene med kvalitativ forskningsmetode er at en ut over prosjektet kan endre problemstilling, design eller andre vesentlige elementer med forskningen for å få utbytte av empirien. Med dette i tankene falt valget på å endre problemstilling.

Intervju og deltakende observasjon er blant de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning og har til felles at forskeren oppnår tett kontakt med informantene (Thagaard, 2013). Ett annet kjennetegn på kvalitativ tilnærming er at man uttrykker resultatene i en skrevet tekst. Eksempelvis vil man etter ett intervju sannsynligvis transkribere det som blir sagt og empirien vil presenteres ved hjelp av sitater.

Forskningsprosjektet har hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk grunnlag. «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013. s. 41). Med andre ord så vil man som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt legge mer informasjon i det en observerer eller blir fortalt. En hermeneutisk tilnærming fokuserer på at informasjonen kan tolkes på flere måter og at det ikke kun finnes en sannhet. Informasjonen en oppnår kan karakteriseres enten som «tynn» eller «tykk». En tynn beskrivelse vil si at man kun gjengir det man observerer eller hører. I en tykk beskrivelse oppgir man også hva man antar informanten mente med handlingen eller utsagnet (Thagaard, 2013. s. 41). Slike tykke beskrivelser kan påvirkes av forskerens forforståelse. Det vil si at man legger tolkningen i den retningen man ønsker, og kanskje ufrivillig overser informasjon som vil motvirke hypotesen. Eksempelvis hadde jeg før prosjektet startet visse antagelser rundt problemstillingen min som jeg var nokså sikker på å finne. Antakelsene ble til en viss grad avvist, og jeg måtte aktivt arbeide for å se dataene som motarbeidet min egen forforståelse. Disse antagelsene kom spesielt fra min erfaring og tidligere utdanning som førskolelærer. Fenomener kan tolkes og betraktes på ulike måter, og det er viktig at man er klar over at det ikke finnes en forutsetningsløs eller objektiv forståelse (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette vil si at man går inn i prosjektet med en forforståelse om hvordan prosjektet henger sammen. Som forsker må man derfor være klar over sin egen forforståelse, og hvordan dette kan påvirke tolkningen.

3.2.1 Utvalg

For å få data til et forskningsprosjekt må en på forhånd kartlegge hvem en kan få adekvat informasjon fra. Innenfor kvalitative undersøkelser vil dette basere seg på strategiske utvalg. Et strategisk utvalg vil si at man velger informanter som er kvalifiserte til å svare innen det problemstillingen ber om, og de teoretiske perspektivene undersøkelsen har (Thagaard, 2013). For dette prosjektet var det relevant å finne informanter som kunne svare på hvordan barnehageansatte oppfatte mobbebegrepet og hvordan de arbeidet med tematikken.

Det er flere framgangsmåter som en kan bruke for å finne informanter, blant annet kategoribasert utvalg og typisk eller spesielle utvalg. I mitt prosjekt baserte jeg utvalget mitt strategisk, men også på tilgjengelighet. Et tilgjengelighetsutvalg innebærer at informantene var villige til å stille opp. Kvalitative studier kan inneholde tematikker som er sårbare, og det kan være vanskelig å få villige informanter. Kriteriene for utvalget i mitt prosjekt var:

- Arbeide i barnehage
- Erfart en mobbesituasjon

Det var en krevende prosess å få informanter til prosjektet. Da mobbing er et relativt nytt begrep i barnehage, var det få barnehager som mente de hadde opplevd mobbing og oppfylte dermed ikke inklusjonskriteriene. Etter flere avslag valgte jeg derfor å avvike litt i fra inklusjonskriteriene og heller oppsøke barnehager som hadde en mening om mobbing. Da ble flere barnehager tilgjengelige.

For kvalitative forskningsmetoder er det færre informanter i utvalget enn i kvantitativ forskning. Hvor mye som er vanlig varierer, men Thagaard (2013) understreker at det er viktig å ikke ha et større utvalg enn at det skal være mulig å gjennomføre dype analyser. Hun påpeker også at størrelsen på utvalget vurderes i forhold til ett «metningspunkt». Det vil si at utvalget er stort nok når nye informanter ikke kan bidra med ny informasjon angående fenomenet. Antall informanter kommer ikke opp mot metningspunktet i dette prosjektet, da tidsbegrensningen ikke gir rom for dette. Likevel anser jeg at det er tilstrekkelig i forhold til prosjektets omfang.

Som tidligere nevnt var det problematisk å rekruttere informanter. Da jeg først skulle rekruttere forsøkte jeg ulike bydeler i samme kommune. Mitt første forsøk var via mail, men jeg merket hurtig at det var ineffektivt. De fleste barnehagene svarte ikke, og de som svarte hadde ikke tid, eller oppfylte ikke inklusjonskriteriene mine. Deretter forsøkte jeg å ringe barnehagene for å få lettere kontakt, og for å sikre at henvendelsen ikke gikk i «spamfilteret». Dette fungerte bedre, og jeg fikk informantene jeg behøvde. Med bakgrunn i at jeg har ulike varianter av intervjuer, og at fokusgruppeintervjuene består av et ulikt antall informanter har jeg laget en oversikt slik analysekapittelet vil bli med forståelig.

Barnehage	Hvilken intervjuform	Hvor mange informanter	Stilling
Rosa	Fokusgruppe	4/5 (En informant måtte forlate intervjuet halvveis)	Pedagogiske ledere + styrer
Lilla	Enkelt	1	Styrer
Gul	Fokusgruppe	6	Pedagogiske ledere + styrer
Grønn	Fokusgruppe	5	Pedagogiske ledere
Blå	Enkelt	1	Styrer

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet – refleksjoner rundt valg av metode.

Med den hermeneutiske tilnærming som et vitenskapsteoretisk grunnlag i bakhodet falt valget for forskningsdesign på intervju. Da jeg startet studien og utarbeidet prosjektbeskrivelse og plan for hvordan jeg skulle gå frem, var den opprinnelige ideen å ha en kvalitativ spørreundersøkelse. Dette fordi jeg ønsket så mange informanter som mulig. Med dette i tankene ble det søkt til NSD og spørreskjema laget. Men da det nærmet seg, kunne jeg se flere problemområder. Jeg var ute etter at informantene fortalte om deres oppfatninger og opplevelser, men i tillegg var jeg opptatt av å se selve informanten. Var det eksempelvis forskjell på hvilke situasjoner og hendelser som ble ansett som mobbing. Jeg var altså ute etter dypere svar og meninger enn det spørreskjemaer kunne gi. Igjen støtter jeg meg til Thagaard (2013) som argumenterer for at kvalitativ metode er egnet til å kunne endre både forskningsdesign, problemstilling og andre vesentlige elementer gjennom prosjektet slik at man får et prosjekt tilpasset dataene forskeren har samlet inn. Ved bruk av spørreskjema ville jeg ikke fått den nære kontakten prosjektet mitt hadde behov for. Å kunne tolke intervjuobjektets metasignaler var vesentlig for å få informasjon nok til å svare på hvordan barnehageansatte forstår mobbegrepet og hvordan de arbeider med tematikken. I tillegg ville et intervju gjøre det mulig å stille oppfølgings spørsmål dersom jeg så at informasjonen kunne utdypes, eller annen følge opp annen informasjon som kunne være relevant. I tillegg kunne jeg endre formuleringer dersom noe var uklart, og om jeg var usikker på om tolkningen min var riktig. Jeg valgte derfor å endre forskningsdesignet mitt til intervju.

Et intervju er en kvalitativ metode der forskeren er ute i feltet, og en forskningsmetode der man kan få data om informantenes opplevelse og forståelse av en situasjon (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle var jeg ute etter barnehagelæreres opplevelse og forståelse av mobbing.

Hendelsene det blir fortalt om i et intervju er gjenfortellinger, og vil derfor preges av informantens forståelse av opplevelsen (Thagaard, 2013). Det blir derfor et sentralt moment at jeg, som videre skal tolke dette, er klar over at informantenes fortelling kun beskriver en side ved hendelsen.

Intervju er ett av de mest brukte verktøyene for å samle empiri. Dette begrunnes i at du som forsker ikke bare får innblikk i fenomenet du samler data om, men også informasjon om selve informanten. Blant annet livssituasjon, holdninger, meninger, opplevelser og tanker (Jacobsen, 2003). Mobbing i barnehage er fremdeles ferskt, og det er angivelig mange barnehageansatte som synes det er vanskelig å bruke begrepet. Som Helgesen (2014. s. 32) skriver: «Analyse av lærerplanverket og mobbedebatten i Norge avdekker en viss skepsis i forhold til bruken av begrepet mobbing i barnehagen.» Videre undrer hun om begrunnelsen til at de ansatte er

skeptiske er at de legger noe annet i det enn fagfolk. Ved å endre fra en spørreundersøkelse til intervju, kunne jeg derfor etterspørre en utdypning når de ansatte sa de aldri hadde opplevd mobbing. Jeg kunne eksempelvis endre ordet mobbing til gjentatt plaging og lignende.

En intervjusituasjon kan være veldig krevende, spesielt for en ny forsker som meg. Selve intervjuets struktur ligner mye på den dagligdags samtalen i forhold til at man ofte sitter ansikt til ansikt, men et intervju har ofte en struktur og en plan for hva samtalen skal dreie seg om. Strukturen kan være i en skala mellom åpent og strukturert. Et åpent intervju vil ikke ha en ramme, men foregå mer som en dagligdags samtale. Ofte vil ett åpent intervju ha en liste med temaer som tas opp som en føring på samtalen. På den andre siden av skalaen har man strukturert intervju. Da vil intervjuet inneholde en rekke spørsmål som stilles i en fast rekkefølge, og på samme måte til hver informant. Intervjudesignet gir altså muligheten til å bestemme hvor strukturert en vil ha det. I mitt forskningsprosjekt var jeg ute etter å få en samtale med informantene. Jeg utarbeidet en intervjuguide som holdt meg til temaet, men i hvilken rekkefølge jeg stilte spørsmålene varierte utfra hva informanten allerede hadde fortalt, og om hvorvidt jeg så at informanten hadde erfaringer med de øvrige spørsmålene. Blant annet var ett av spørsmålene i intervjuguiden: «Hvordan fungerte tiltakene dere satte i gang?» Dette spørsmålet var ikke nødvendig å stille dersom barnehagen ikke hadde opplevd mobbing og derfor ikke hadde satt i gang tiltak. Jacobsen (2003) understreker at et hensiktsmessig intervju ikke bør være helt strukturert med en fast ramme med spørsmål og rekkefølge, men at det likevel bør ha en struktur. Denne strukturen kan for eksempel være i formen av en intervjuguide.

Det kvalitative intervjuet bør heller ikke være helt ustrukturert. Som regel bør vi utarbeide en intervjuguide, dvs. en oversikt over hvilke tema vi skal innom i løpet av intervjuet. Dette gjøres for å sikre at vi kommer inn på de viktige temaene som vi ønsker å belyse (Jacobsen, 2003. s. 133).

Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide da valget på intervju som forskningsdesign falt.

3.2.3 Intervjuguide:

Fase 1: Rammesetting	Informasjon (5-10 min) <ul style="list-style-type: none">• Tema for samtalen• Hva skal intervjuet brukes til.• Taushetsplikt• Anonymitet• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Start opptak
Fase 2: Erfaringer	Nøkkelspørsmålene: <ul style="list-style-type: none">• Hva betyr mobbing for deg?• Mobbing kan skje på ulike måter. Kan du si litt om hvilke former for mobbing du vet om?• Hvilke planer har din barnehage for å forebygge og motarbeide mobbing?• Har du erfaring med mobbing?• Hvordan ble du obs på mobbingen?• Ble det satt i gang noen tiltak?• Hvordan fungerte tiltakene?• Hvordan fungerte samarbeidet mellom hjemmet?• Hva kunne vært gjort annerledes?• Hvordan snakkes det om mobbing i din barnehage?
Fase 3: Oppsummering	<ul style="list-style-type: none">• Oppsummere funn• Har jeg forstått deg riktig når jeg sier ...• Noe du vil legge til?

Intervjuguiden ble utarbeidet før avtalene ble gjort slik at jeg kunne sende informantene spørsmålene i forkant. Jeg var lenge usikker på om dette var hensiktsmessig da dette både har negative og positive aspekter. Blant annet var jeg bekymret for om informantene ville lese seg opp på spørsmålene og svare det som var «politisk korrekt». På den andre siden fikk informantene innsyn i hva jeg var ute etter, og vi kunne derfor få en naturlig samtale som de var forberedt på. Under intervjuene opplevde jeg begge deler. I ett intervju var det merkbart at svarene var planlagt på forhånd, og det viste seg vanskelig å få i gang en samtale. I et annet intervju hadde informanten lest gjennom spørsmålene og funnet frem informasjon jeg kunne trenge, og hadde undersøkt med de øvrige ansatte for å få svar informanten kanskje ikke hadde selv.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene mine ble gjennomført i løpet av ett tidsrom på 1,5 måneder. Det ble stort mellomrom mellom intervjuene da jeg først avtalte tre intervjuer med ulikt design. Jeg hadde

to intervjuer med styrere og ett fokusgruppeintervju med samtlige pedagogiske ledere i en barnehage. Ett fokusgruppe intervju består som regel av mellom seks og ti informanter, der intervjustilen er ikke-styrende. Det kjennetegnes også ved at en forsøker å få frem mange ulike synspunkter om tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha hatt første runde med intervjuer var det tydelig at fokusgruppeintervjuet ga meg mest data. Valget falt derfor på å ha flere fokusgruppeintervjuer.

Før selve intervjuet hadde jeg en samtale med informanten om hva jeg skulle gå igjennom, hva svarene jeg fikk skulle brukes til, minnet dem om at det var anonymt og at ingen data om hverken dem eller barnehagen deres ble registrert i henhold til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Jeg hadde med meg en diktafon slik at jeg slapp å notere mens intervjuet pågikk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan en lydopptaker gjør at intervjuer kan konsentrere seg om selve intervjuet, emner og dynamikk. I tillegg kan en lytte tilbake på stemmeleiet, pauser og lignende for å utdype tolkningen en har. Det var ingen av intervjuobjektene som hadde innvendinger til at lydopptaker ble brukt.

I følge Thagaard (2013) spiller atmosfæren i en intervjusituasjon en viktig rolle, og kan ha stor innvirkning på intervjuets kvalitet. De første minuttene i intervjuet kan derfor være avgjørende for hvordan resten av intervjuet vil utspille seg. Som nevnt var intervjuet mitt semi-strukturert, og jeg ønsket å ha en samtale med intervjuobjektet. Dette for å skape en god relasjon til informanten. Thagaard (2013) framhever god relasjon til den vi skal intervju og det å lytte til det informanten forteller, som viktige elementer i et vellykket forskningsintervju.

Mitt første spørsmål etter at lydopptakeren var skrudd på var identisk til alle intervjuobjektene: «Hvordan definerer du mobbing?». Spørsmålet ble stilt for å få en ide om hva personen tenkte rundt begrepet mobbing, og om det fantes i barnehage. Etter min mening la spørsmålet føringer for resten av intervjuet. Allerede her fikk jeg flere svar som kunne hjelpe meg å belyse prosjektets problemstilling. Spørsmålet oppfordret også til oppfølgingsspørsmål. Deretter kom vi inn i en samtale der intervjuobjektet svarte og fortalte, mens jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg opplevde at intervjuobjektet hadde gjort seg ferdig med ett tema, stilte jeg et nytt «hovedspørsmål», men siden det var et semistrukturert intervju, kunne jeg alltid vende tilbake til tidligere tematikk dersom jeg trengte mer informasjon. Under gruppeintervjuet ble dette spesielt viktig, da var samtalen var veldig løs og vi var innom mange temaer på kort tid.

Intervjuene varierte i lengde fra 20 til 60 min, alt etter hva informantene hadde erfart. Dersom barnehagen ikke hadde opplevd mobbing, og temaet for intervjuet var forebygging ble intervjuet langt kortere siden færre spørsmål ble stilt.

3.3.1 Utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju

Som jeg var inne på under kapittelet om valg av metode, er det flere utfordringer med kvalitativt intervju. Under et semi-strukturert intervju er det ingen føringer på hvordan en som intervjuer skal spørre (Kvale & Brinkmann, 2014). Dette kan være problematisk, da spesielt for en ny forsker som meg selv. Hvordan kan man få den informasjon man søker uten å presse til det? Hvordan skape en atmosfære som oppfordrer til en naturlig samtale? Noe som kan være komplisert i seg selv. Det ble også nødvendig å lese seg opp på relaterte tema på forhånd for å kunne stille gode spørsmål. Som eksempel kan nevnes at barnehage grønn brukte andre tiltak enn de jeg hadde lest meg opp på, og at jeg da var avhengig av at de fortalte hvordan de brukte disse, og hva de gikk ut på for at jeg skulle kunne forstå hvordan tiltakene fungerte.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at man som intervjuer skal vite hva man spør om og hvordan en skal stille spørsmålet. Intervjuer må altså ha kunnskap innenfor intervjuemnet, men også være dyktig på sosial kontakt. Ledende spørsmål kan derfor være en utfordring ettersom «det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen i et spørreskjema eller i utspørringen av et øyenvitne kan påvirke svaret» (Kvale & Brinkmann, 2014. s. 201). Forskningsmetoden tidligere blitt kritisert på grunn av akkurat dette. Intervjuer må derfor være klar over hvordan man stiller spørsmålene sine. Derimot argumenterer Kvale og Brinkmann (2014) at ledende spørsmål kan være nødvendige i et intervju, eksempelvis om man mistenker at noe blir holdt tilbake. De oppfordrer også til at man bruker flere ledende spørsmål for å sjekke informantens reliabilitet og for å bekrefte intervjuers tolkninger av det som blir sagt. Balansegangen mellom å stille ledende spørsmål og få frem all informasjon kan være vanskelig å finne.

En annen utfordring med et kvalitativt forskningsintervju kan være forholdet mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2013). Hvordan de pedagogiske lederne og styrerne opplever intervjuer kan påvirke kvaliteten på informasjonen. For eksempel kan intervjuerens kjønn, bakgrunn, alder og personlige egenskaper være forhold som kan påvirke informanten. Det er derimot vanskelig å måle hvor stor betydning intervjuer har (Thagaard, 2013). Eksempelvis kan det for min del være problematisk at jeg har førskolelærerbakgrunn, studerer spesialpedagogikk og forsker på mobbing i barnehage. Noen barnehageansatte kan være engstelige for om jeg er ute etter å finne feil hos dem, og dermed overdrive sin egen innsats. I ett av intervjuene merket

jeg at en informant var usikker på mine hensikter, og var derfor ekstra tydelig på visse elementer i intervjuet. Dette gjaldt for eksempel at de var klar over at mobbing også fantes i barnehagen.

Med bakgrunn i dette bør det likevel skapes en trygg og behagelig atmosfære, slik at informanten kan fortelle uten å bekymre seg for hvordan intervjuer reagerer på det som blir sagt. Dersom en ikke lykkes i dette, kan en risikere at informantene holder igjen informasjon, eller bare forteller det de tror intervjuer vil høre.

3.4 Bearbeiding av forskningsintervjuene

3.4.1 Transkribering:

Som nevnt ble det brukt en diktafon under intervjuene. Begrunnelsen var at jeg ville fokusere på selve temaet og dynamikken i intervjuet. Skulle jeg samtidig notert kunne det være forstyrrende. Det kunne være forstyrrende for intervjuer, siden det går tregere å skrive enn å snakke. Det å notere ned alt som kan være relevant, kan i en forskningsprosess være problematisk. Mengden på dataen vil derfor reduseres, og intervjuer må analysere hvilken informasjon som er viktig under selve intervjuet (Thagaard, 2013). I tillegg kan det være forstyrrende for intervjuobjektet da det kan bli nysgjerrig på hva som blir notert, og om det de forteller blir forstått riktig. Ifølge Thagaard (2013) kan notater også føre til at man blir mindre personlig fordi det da vil bli vanskeligere å observere intervjuobjekts kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre detaljer som kan være viktig i tolkningsprosessen.

Også det å transkribere et intervju kan være problematisk. I en samtale mellom intervjuer og intervjuobjekt vil det være talespråk. Talespråket består ofte av mange ord, uttrykk, ufullstendige setninger og pauser. Det kan være vanskelig å oppfatte når en setning slutter og en annen setning starter, noe som kan føre til at relevant informasjon kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2010). Flere av informantene mine svarte i ufullstendige setninger, ofte kunne siste del være underforstått. Dette kommer tydelig frem i transkriberingen, men var ikke noe jeg reagerte på under intervjuet. Informanten startet stadig på en setning for så å ombestemme seg og fortelle om noe annet. Et faremoment i så måte er at noe blir nedskrevet på en annen måte enn det faktisk ble sagt. For å unngå dette i størst mulig grad ble lydbåndene lyttet til flere ganger, i tillegg ble intervjuene transkribert fortløpende. Ved å transkribere intervjuet hurtig kunne jeg huske hvem som hadde sagt hva, og skrive kommentarer om hvilke merknader jeg gjorde meg underveis, og hvordan jeg oppfattet det som ble sagt under selve intervjuet.

3.4.2 Forberedelse til analyse:

Det finnes ulike måter å analysere kvalitativ data på, og det er derfor viktig å reflektere over hvordan man planlegger å gjøre dette (Kvale & Brinkmann, 2010). Som forsker må man

kontinuerlig spørre seg selv om hva man ønsker med dataene man finner i prosessen. Analysen må ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I mitt tilfelle så er ikke hovedformålet om det finnes mobbing i barnehage, men hvordan informantene forstår begrepet og eventuelt arbeider med det dersom mobbing først har oppstått.

Analysearbeidet er en pågående prosess hvor man starter med å analysere dataene før alle intervjuene er ferdige (Kvale & Brinkmann, 2010). I mitt prosjekt utviklet intervjuene seg etter hvert som forståelsen min av hvordan de ansatte forsto mobbing vokste. Gradvis ble jeg mer oppmerksom på utsagn som kom fra flere ulike informanter, og brukte dette videre i de kommende intervjuene.

I prosjektet benyttet jeg meg av en *temasentrert analytisk tilnærming* (Thagaard, 2013). Noe som innebærer at tematikken står i sentrum når funnene presenteres. Eksempelvis vil et tema i mitt prosjekt være *begrepet mobbing*. En slik tilnærming oppfordrer til at jeg som forsker samler inn samme informasjonen fra ulike informanter. Dette la jeg til rette for gjennom intervjuguiden. De samme spørsmålene ble stilt til alle informanter, men rekkefølgen kunne variere. Kritikere av metoden temasentrert analytisk tilnærming mener at teksten tas ut fra en helhet når man setter den i en kategori. Dette kan medføre at svarene blir fragmenterte og ikke bevarer det helhetlige bildet. «En konsekvens av at teksten løsrives fra den helheten den opprinnelig ble presentert i, er at informantens selvforståelse i liten grad kommer til syne i analyse og tolkningen av materialet» (Thagaard, 2013. S. 187). Med andre ord må man som forsker være oppmerksom på ulempene med en slik tilnærming, og derfor ta dette i betraktning i analysen.

3.4.3 Analysens faser

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå de ulike fasene i en analyseprosess. I prosessen er det viktig at jeg er klar over forforståelsen min. Dette vil si at jeg må være klar over mine egne kunnskaper og tanker rundt temaet slik at ikke analysen preges av min en kunnskap og meninger om tematikken. Videre vil jeg derfor rette ett kritisk blick mot valgene jeg har tatt gjennom de ulike stegene i prosessen. Analysen av materialet vil omhandle tre ting (Jacobsen, 2000).

1. Beskrive.
2. Systematisere og kategorisere.
3. Sammenbinde.

Oppmerksomheten vil rettes mot nettopp disse begrepene, hvilke valg jeg tok i analysen og hvordan disse fungerte. Metoden er en «nedfra-og-opp»-prosess (Jacobsen, 2000). Man starter

med rådata og jobber sakte, men sikkert mot en mer oversiktlig og strukturert form på materialet. Under prosessen vil det skje en utsiling av detaljinformasjon, noe som er naturlig. Det en ender opp med er derfor den viktigste informasjonen fra intervjuene (Jacobsen, 2000).

3.4.4 Beskrive:

I en kvalitativ undersøkelse er det viktig å få «tykke» beskrivelser (Jacobsen, 2000). Dette innebærer at hendelsene rundt det som blir sagt også tas med i analysen. For eksempel kan en pause informanten legger inn midt i en setning være signifikant for å lage en «tykk» beskrivelse. Sagt annerledes: også observasjoner fra intervjuet må tas med som kommentarer under transkriberingen. Første del av beskrivelsen er *renskrivning* av intervjuet, Videre skriver man kommentarer for å få en bedre og dypere forståelse for materialet. Avslutningsvis *annoterer man* dataene. Det vil si at man lager et sammendrag (Jacobsen, 2010). I og med at tilnærmingen var temasentrert analytisk hadde jeg i forkant valgt kategorier, og det var en god hjelp når intervjuene skulle sammenfattes.

En grunn til at jeg valgte en temasentrert analytisk tilnærming var for å kunne styre intervjuene i den retning slik at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg hadde stilt meg på forhånd. Temaene ga meg en slags smørbrøddliste om hva jeg måtte huske å spørre om.

Analysen starter allerede under intervjuet og tankene en gjør seg der tar en videre under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at man har kjennskap til dataene og intervjuene før en lager et sammendrag fra dem. Dette gjorde jeg ved å lese transkriberingen gjentatte ganger. Den ble printet ut og kommentarer, tanker og refleksjoner ble notert i marginen. Disse kommentarene tok jeg videre til sammendraget, og fikk dermed en bedre beskrivelse. Når dette var gjort begynte prosessen med å sortere datamaterialet. I dette arbeidet la jeg merke til var at svarene var litt mer unnvikende og ikke like klare i enkeltintervjuene som i fokusgruppene. Dette kan tyde på at informantene ikke var helt komfortable med situasjonen.

For å sortere datamaterialet, og for å kunne sammenligne de ulike svarene, valgte jeg analysekategorier. Disse ble utarbeidet allerede under arbeidet med intervjuguiden slik at jeg kunne lede intervjuet, være skikkelig forberedt på emnene og for å få svar på de spørsmål jeg ønsket svar på (Kvale og Brinkmann, 2015). Kategoriene fikk hver sin fargekode og viktig informasjon i den enkelte kategori ble understreket under transkriberingen. Ved å fargekode transkripsjonen, ble det tydeligere hvilke kategorier jeg hadde fått svar på, og dermed lettere å sette opp mot de resterende dataene Alle svar som omhandlet tiltaksplanen fikk for eksempel farge grønn i de ulike dokumentene, og dermed kunne jeg enkelt finne tilbake til tiltak som ble

nevnt. Dette gjorde det også lettere å visuelt se hvor mye data jeg hadde innen de enkelte kategoriene. Deretter ble dataene satt i tabell 3.10.1 (se nedenfor). Tabellen gjorde det videre analysearbeidet lettere da jeg ikke trengte å gå igjennom flere sider med informasjon for å finne dataen jeg ville ha, i tillegg ble informantenes meninger mer oversiktlig. Nedenfor vises det hvordan andre fase av kategoriseringen min fremgikk. Første fase foregikk med ulike fargemarkører på utskrift av transkriberingen. Det som ble markert ble senere satt inn i tabellen under.

Emne/Fargekode: Tiltaksplan GRØNN	
Barnehage A	- Har ikke tiltaksplan.
Barnehage B	<ul style="list-style-type: none"> - Har tiltaksplan. - Del av HMS-systemet. - Har sett på den en gang, men var ikke relevant. - Må være kjent med den. - Før tiltaksplanen var arbeidet mer opp til de på avdelingen. Alle gjorde ikke likt på en måte. Var prisgitt de som jobbet på den avdelingen, og barnegruppen du hadde. - Ser at det er behov for å ha tiltaksplanen. - Laget sin egen, og lærer mye i den prosessen.
Barnehage C	<ul style="list-style-type: none"> - Har tiltaksplan/handlingsplan mot mobbing. - Ble brukt i forhold til situasjonen med mobbing. Sett på det som står inni når det ble planlagt foreldresamtaler.
Barnehage D	<ul style="list-style-type: none"> - Har en handlingsplan. - Bra det stilles krav til en mobbeplan. - Henger utenfor kontoret til styrer, veldig synlig. - Ligger på nettsidene. <p>Ikke blitt brukt, men kunne ha vært nyttig. De har gjort som tiltaksplanen sier, men uten at de sett i den.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viktig med dokumentasjon til senere tid.
Barnehage E	<ul style="list-style-type: none"> - Har tiltaksplan, men de ansatte var ikke klar over det. Styrer sier at de nylig har gått igjennom den. - Vil være naturlig for dem å drøfte det i for eksempel møter osv. - Har punkt på ledermøte der de kan komme inn på barn som gjerne blir stående utenfor.

Tabell 3.10.1 Grovskisse over hva som ble sagt i intervjuene

Ifølge Jacobsen (2000) kan det være hensiktsmessig å lese igjennom intervjuene med ulike «briller». Eksempelvis bør en ved første gjennomlesning ha de kritiske «brillene» på, dette kan man gjøre ved å kommentere intervjuene med egne ord.

Deretter bør en ha de «teoretiske» brillene på. Det vil si at man setter teoretiske begrep på det som blir sagt i intervjuet. Dette gjorde jeg da jeg fargekodet de forskjellige kategoriene i transkriberingen. Igjen kan en skrive notater i marginen, for eksempel dersom begrepet *tiltak* ikke er tilstrekkelig, kan en skrive grundigere og mer utfyllende notater. Når dette er gjort, har man gått fra beskrivelse til en første form for analyse (Jacobsen, 2000).

Tidligere nevnte jeg at den siste delen av beskrivelsesfasen var at en annoterte. Faguttrykket innebærer å skrive et slags sammendrag av selve intervjuet. Dette kan effektivt brukes under analysen, men vil også være en enklere måte å finne frem i rådataene (Jacobsen, 2000). Det vil

skape en oversikt over intervjuet og gjøre at en leter kan gå tilbake til dataene og finne frem uten å bruke unødvendig mye tid på å lete gjennom mange sider med transkribering.

3.4.5 Systematisering og kategorisering:

I denne fasen flytter man blikket fra selve intervjuet og over til temaet dataene handler om: «Hovedpoenget er å gå fra de enkelte datakildene til spesielle *fenomener* som tas opp og belyses gjennom dataene» (Jacobsen, 2000. s. 185). Med andre ord går man videre for å se om det eksisterer en sammenheng mellom to intervju. Den temasentrerte analytiske tilnærmingen fordret at jeg allerede hadde utarbeidet kategorier i forkant av selve intervjuet. Et grep som gjorde det enklere for meg å starte kategoriseringen. Kategorisering vil si at vi samler data i grupper (Jacobsen, 2000). Man samler data innenfor samme tema i samme boks. På denne måten vil man kunne tydeliggjøre komplisert og detaljert materiale. Igjen kan dette forenkle den senere prosessen ved at en kun trenger å lese noen kategorier i stedet for hele transkriberingen for å finne svarene en leter etter. Det er også nødvendig for å sammenligne forskjellige intervjuer. En kategori vil være et tema flere intervjuer nevner og belyser.

Ifølge Jacobsen (2000) skal kategoriene oppfylle visse krav. Blant annet må de være relevante i forhold til dataene man har. Deretter må kategoriene oppfylle kravet om å være relevant i forhold til annen teori eller andres oppfatning av begrepet. For å oppfylle disse kriteriene leste jeg meg opp på temaet mobbing i barnehage, og hvordan barnehageansatte historisk og i tidligere forskning har oppfattet begrepet. Både i form av tidligere forskning, men også ulike barnehagers oppfatning på nettet. Jeg studerte hva rammeplanen hadde å si om mobbing, og ulike stortingsmeldinger.

Da materialet var plassert i kategorier og tabeller var fasen unnagjort. Dette var en fase hvor jeg ikke utelukkende kategoriserte, men også analyserte. Tydelige sammenhenger i de ulike intervjuene sto fram, og det var lettere å se hvilke kategorier som var relevante og hvilke jeg kunne droppe.

3.4.6 Sammenbinding

I denne fasen vil man koble sammen informasjonen om de ulike temaene, og dermed kan man se sammenhengen mellom de ulike kategoriene. Da vi har kommet så langt har vi tre ulike typer informasjon.

1. Informasjon om mine ulike temaer.

- *Begrepet mobbing*
- *Forebygging*

- *Foreldresamarbeid*
 - *Tiltaksplan*
2. Informasjon om informantene. Eksempelvis om det er pedagogiske ledere, assistenter eller hvilken aldersavdeling tilhører de.
 3. Informasjon om konteksten dataen ble samlet inn i. For mitt prosjekt vil dette si grundigere presentasjon av barnehagene informantene arbeidet i.

For å koble sammen disse tre kategoriene benyttet jeg meg av enda en tabell. I tabell 2 brukte jeg like ord for å se hva hver barnehage sier i hver enkelt kategori. Begrunnelsen for å anvende like ord var for å få en bedre oversikt over hvilke barnehager som hadde samme oppfatning. Det ble også skrevet sidetall, og hvilken informant som uttrykte det. Slik kunne jeg enkelt bevege meg sømløst frem og tilbake i transkriberingen for å finne sitatene jeg behøvde til analysekapittelet.

Tabellen nedenfor viser hvordan dataene ble satt inn i en tabell. Dataene som er brukt i denne tabellen er ikke sammenfattet med de jeg fant under prosjektet. Jeg har valgt å endre dataene slik at barnehagene ikke kan gjenkjennes.

Har barnehagen en tiltaksplan	
Barnehage A	<ul style="list-style-type: none"> • Har tiltaksplan. • Ser igjennom den ofte (P4. s. 19)
Barnehage B	<ul style="list-style-type: none"> • Har tiltaksplan. • Brukes når den behøves (P1. S4)
Barnehage C	<ul style="list-style-type: none"> • Har tiltaksplan. • Brukes sjeldent (P3. S. 12)
Barnehage D	<ul style="list-style-type: none"> • Har tiltaksplan. • Brukes jevnlig (P6. S. 15)
Barnehage E	<ul style="list-style-type: none"> • Har tiltaksplan. • Brukes ikke (P2. s. 10)

Tabell nr. 3.10.31

Gjennom tabellene kunne jeg se om det er en sammenheng mellom de forskjellige kategoriene. Etter å se undersøkt tabellene kan en videre se på hvorfor fenomenet henger sammen. For eksempel var det en klar og naturlig sammenheng mellom om barnehagen hadde opplevd mobbing og om tiltaksplanen ble benyttet.

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Det har vært lang tradisjon innenfor kvantitativ forskning å bruke begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* når man skal vurdere og behandle forskningen (Thaagard, 2013).

Man er derimot uenige om disse ordene kan brukes i samme grad innenfor kvalitativ forskning. Dette fordi begrepene er basert på en grunnleggende kvantitativ logikk. Det blir også diskutert at begrepene er tilpasset kvantitative metoder. Kvale og Brinkmann (2015) fastslår at man derimot ikke trenger å forkaste begrepene, men derimot se dem i ett annet lys.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler prosjektets konsistens og troverdighet. Reliabiliteten blir ofte koblet til om andre forskere vil få samme resultater på andre tidspunkter. Vil informantene endre svarene om noen andre stiller dem? Med andre ord, kan man stole på resultatene man får? Som nevnt kan man se trekk til at validitet prinsippet har bakgrunn innenfor kvantitativ metode. Det kan være problematisk for en annen forsker å ha et identisk forskningsopplegg å få samme resultater da det ofte er samtalen, eksempelvis intervju, som gir oss empirien. Dermed kan både intervjuer og kontekst påvirke prosjektet. I tillegg har man ulike forforståelse og funnene kan derfor bli ulike (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke reliabilitet kan man gi leseren ett innblikk i forskningsprosjektets praktiske forhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan gi leseren nok informasjon til å selv vurdere om forskningen er troverdig og pålitelig. For å styrke reliabiliteten har jeg forklart forskningens metode, og valgene jeg mener har vært de beste for mitt prosjekt.

En kritisk faktor innenfor reliabiliteten og troverdigheten til dette prosjektet har jeg i etterkant funnet ut var min egen forforståelse. Jeg hadde til en viss grad enn antagelse for hvilken empiri jeg kom til å få, og dersom jeg ikke hadde blitt utfordret på dette kunne det nok påvirket prosjektet til det negative. Her har jeg vært heldig og hatt både veileder og støttespillere som har spurt kritiske spørsmål og åpnet forståelsen for andre resultater. Ellers kan min rolle som forsker påvirke reliabiliteten til prosjektet.

Thaagard (2013) understreker at prosjektets reliabilitet kan styrkes ved at en tredjepart evaluerer fremgangsmåten. Her har min veileder bidratt med å stille kritiske spørsmål og vurdert prosjektets ulike deler. Reliabiliteten kan også styrkes om det kan vises samsvar med tidligere forskning.

3.5.2 Validitet

Validitet defineres normalt som sannheten. «Ett valid argument er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument» (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 276). Det er ikke knyttet til en spesifikk del av prosjektet, men følger hele prosessen. Innenfor validiteten til oppgaven er det viktig å vurdere om forskningsdesignet er egnet til å undersøke det man ønsker.

Videre er det også relevant å spørre seg om resultatene en finner, stemmer overens med virkeligheten en har undersøkt (Thaagard, 2013). Validiteten kan som reliabiliteten styrkes ved å gjøre rede for valgene en har gjort i fortolkningsprosessen. Det var også viktig at jeg var oppmerksom på at min tidligere erfaring og hvilke fordeler dette kunne gi meg. Jeg måtte også være klar over de ulempene det kunne medføre. Eksempelvis at informantene mulig var engstelige for min intensjon med prosjektet, som at jeg var der for å finne feil de gjorde. Det kan være lettere å få i gang en samtale om en har en felles bakgrunn. I tillegg kan det fungere som en motivator om forsker har kunnskap til miljøet og oppriktig er interessert i problemstillingen. Man kjenner også til begrepene som brukes, og den overordnede kulturen (Jacobsen, 2000). Det kan derimot være en ulempe for forskningsprosjektet om forkunnskapene mine gjør meg mindre åpen for svar som ikke går overens med mine egne erfaringer, og tanker. Man kan også miste viktig informasjon ved at man kun fokuserer på den informasjonen en har kunnskaper om fra før.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet dreier seg om prosjektets resultater kan overføres til andre situasjoner, eller om resultatene primært gjelder for mitt prosjekt. Som jeg har vært inne på tidligere i prosjektet, blir intervju som forskningsdesign kritisert for at informantomfanget er for smalt, og det derfor sjeldent vil være generaliserbart (Kvale & Brinkmann, 2010). Derimot er ikke målet med kvalitativ forskning å produsere helt konkrete og definitive svar. Man er ute etter enn større forståelse av ett fenomen (Kvale og Brinkmann, 2010). Innenfor kvalitativ forskningsdesign snakker en derfor heller om å overføre kunnskap, og om tolkningen man utvikler i løpet av prosjektet kan være relevant og nyttig i andre sammenhenger (Thaagard, 2009). Innenfor mitt prosjekt intervjuet jeg ansatte i fem barnehager, og har 17 ulike informanter. Det kan tenkes at jeg derfor har fått en del ulike perspektiver på barnehageansattes forståelse av begrepet mobbing. Men det skal være sagt at det er de individuelle personenes beskrivelse og oppfattelse av ett fenomen, og at det derfor kan være vanskelig å fullt overføre resultatene i andre kontekster.

3.6 Etisk forankring og refleksjoner

Som forsker har man enkelte, sentrale etiske retningslinjer man må følge. Retningslinjene er utarbeidet for å sikre at opplysningene blir behandlet forsvarlig, og at de som deltar i studiet blir møtt på en respektfull måte. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har derfor utarbeidet etiske retningslinjer man må følge i ett

forskningsprosjekt. I følgende del vil gjennomgå relevante retningslinjer for mitt prosjekt, og hvordan de ble håndtert.

3.6.1 Forskerrollen

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap, og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015). Ett intervju er i hovedsak en samtale med et ujevnt maktforhold. Forskeren bestemmer tema for samtalen og kan ha en økt vitenskapelig kompetanse om temaet. For å respektere de som deltok i prosjektet var det viktig at jeg var bevisst på denne asymmetrien, og hvordan det kan påvirke situasjonen. Flere av intervjuene mine var i grupper, noe som jeg oppfatter som positivt. Det asymmetriske maktforholdet falt litt i skyggen da de hovedsakelig snakket med hverandre, og jeg stilte spørsmål de kunne diskutere.

3.6.2 Informert samtykke

NESH (2017. 07.06) har understreket at det er krav om *informert og fritt samtykke* i ett forskningsprosjekt. Noe som vil si at samtykket blir gitt uten press fra andre parter. Det skal være informantens eget valg om de vil delta i prosjektet. For at personen skal kunne velge å bidra, må forskeren ha uttrykt tilstrekkelig informasjon om prosjektets innhold og hva det innebærer å delta. Informanten skal i tillegg ha mulighet til å trekke seg uten at det får negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). For å tilfredsstille kravet ble det sendt ut ett forespørsel om deltakelse dokument (se vedlegg xx) med informasjon om at prosjektet var frivillig, og at informantene kunne trekke seg i løpet av hele prosessen uten konsekvenser. Dette ble også uttrykt muntlig i forkant av intervjuet for å være sikker på at informasjonen var gitt og forstått. Det ble også signert ett samtykkeskjema slik at jeg hadde en skriftlig bekreftelse på at det var informantens eget valg å bidra til prosjektet.

3.6.3 Anonymitetskrav og konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at informanten har rett til privatliv og at opplysninger eller private data som kan identifisere informanten ikke benyttes (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette forskningsprosjektet kommer verken frem alder, kjønn, kommune eller hvilken barnehage informantene kommer ifra. Heller ikke annen informasjon som kan identifisere verken barnehage eller informant blir presentert. Med bakgrunn av dette kan det anses som om prosjektet oppfyller anonymitetskravet. I tillegg vil intervjuene slettes fra diktafon etter sensuren har falt.

NESH (2017. 07.06) løfter frem at «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig.» (NESH, 2017. 07.06). At

opplysningene jeg mottok under intervjuet ville bli holdt konfidensielt og anonymisert ble understreket allerede i dokumentet «Forespørsel om deltakelse». For å være sikker på at informantene var opplyst om dette ble det også løftet frem muntlig før intervjuet startet. Med bakgrunn i at prosjektet mitt ikke ble ansett som meldepliktig påpekte jeg i forkant av intervjuet at jeg ikke ønsket informasjon som kan bidra til å identifisere informantene eller barnehagen under intervjuet.

3.6.4 Konsekvenser for deltakelse i forskningsprosjektet

Kvale & Brinkmann (2015) understreker at forskeren bør overveie hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne. Med deltakerne menes hele gruppen som blir forsket på og ikke bare dem som deltar i intervjuet. Det kan eksempelvis være hensiktsmessig for forsker å være klar over at intervjuet som metode har en form for åpenhet som kan være forførende for informanten. Videre kan dette føre til opplysninger informantene senere vil angre på blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til dette prosjektet hadde informantene mulighet til å ta kontakt senere om det var noe de ville trekke tilbake. Via dokumentet som ble sendt sto både e-mail adresse og telefonnummer. Det var ingen informanter som tok videre kontakt. I tillegg vil ikke funnene i dette prosjektet være av sensitiv karakter, og det er ikke grunn til å tro at offentliggjøring av resultatene kan få negative konsekvenser for informantene.

3.6.5 NSD

Da jeg endret forskningsdesign tok jeg en ny test på NSD sine sider for å se om prosjektet var meldepliktig. Resultatet på testen ble at det ikke var meldepliktig (se vedlegg 3). For å være helt sikker ringte jeg direkte til NSD der jeg fikk beskjed om at testen stemte, og prosjektet mitt ble ikke ansett som meldepliktig da jeg ikke skulle samle direkte personidentifiserende opplysninger.

4. Presentasjon av analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen som er utført. Som tidligere vil jeg strukturere i forskningsspørsmålene. Etter hvert forskningsspørsmål vil jeg oppsummere funnene. Forhåpentligvis vil dette skape større forståelse for diskusjonsdelen og tydeliggjøre de ulike forskningsspørsmålene.

For å gjøre analysedelen mer strukturert vil hvert delkapittel i hovedsak starte med en tabell som viser hva informantene uttrykker om den aktuelle tematikken. Videre vil andre sitater som er relevante for problemstilling og forskningsspørsmål bli løftet fram og forklart ved hjelp av løpende tekst. For å beskrive funnene vil jeg forsøke å forklare hvilke sammenhenger og ulikheter jeg oppdager. Jeg vil aktivt anvende sitater fra intervjuene for å tydeliggjøre poengene. Sitatene vil markeres tydelig med innrykk, og mindre skrift. Dersom jeg har lagt til ord som kan hjelpe å forstå kontekst eller tydeliggjøre utsagnet vil det markeres med klammer.

I prosjektet har jeg informanter av begge kjønn, men av hensyn til anonymitetskravet vil alle deltakere refereres til «hun». For å skape oversiktighet over hvem som har sagt de ulike sitatene, bruker jeg alfabetet for å vise forskjellen i fokusgruppeintervjuene. I enkeltintervjuene vil informanten da være Informant A.

Dersom informantene nevner kjønn eller alder på barna har jeg valgt å bytte dette ut i sitatene. Dette for å beskytte anonymiteten både til barna og barnehagen. Dette vil vises med klammer.

I løpet av intervjuene har jeg møtt mange informanter med ulike meninger. I analysen har jeg forsøkt å inkludere de forskjellige meningene, men dersom noen blir nevnt mindre enn andre er ikke dette bevisst, og kun på bakgrunn av informasjonen jeg søker og mener er relevant for forskningsspørsmålene.

4.1 Hvordan definerer de voksne mobbing i barnehage?

I følgende kategori beskrev informantene hvilken oppfatning de hadde av begrepet mobbing i barnehage. Som analytiske begrep vil jeg i dette underkapitlet anvende Olweus (1992, s. 17) individorienterte definisjon. «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» Dette holdes opp mot Lunds et.al. (2015, s.45) mer systemiske klargjøring av begrepet mer systemiske definisjon: «Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet». Flere informanter syntes det var vanskelig å svare på dette spørsmålet. Det virket nesten som om de ble litt forundret over spørsmålet. Et eksempel som illustrerer dette er:

Tør vi å kaste oss ut i definisjonen? Har vi fått en definisjon?
(Informant A, grønn)

I det følgende skal vi ved hjelp av tabellvektøyet forsøke å løfte fram empiri som kan belyse forskningsspørsmålet.

Hva betyr mobbing for deg?			
Du kan jo se litt med blick og at det er noen ganger at det kan få tendenser til å gjenta seg mange ganger og da er det jo egentlig det som jeg velger å kalle for mobbing, mens når det er mer tilfeldig og skjer en gang eller to at noen blir utestengt, da definerer ikke jeg det som mobbing. Men hvis jeg ser at det er <i>bevisst</i> ... (Informant E, grønn)	Jeg har ett [barn] inne hos meg som har sett seg ut ett annen [barn]. Det er så <i>bevisst</i> i mange situasjoner, så nå har jeg rett og slett sagt at jeg synes nesten det kan kalles mobbing (Informant B, rosa)	Når det er tilfeldig og skjer en eller to ganger at noen blir utestengt, da definerer jeg det ikke som mobbing, men hvis jeg ser at det er <i>bevisst</i> ... (informant E, grønn)	Jeg føler det er når det er gjentakende trakassering. Når det er enkle ting om igjen og om igjen. Og der mottakeren, eller den som blir utsatt for det føler at det er mobbing. Det er den som har mandat til å si at det er mobbing. Ikke de som eventuelt mobber (Informant A, blå)

Tabellen gir oss antydninger om at informantene ikke har en klar definisjon som kan styre arbeidet deres. Likevel kommer det både i tabellen ovenfor og flere andre svar tydelig fram at forståelsen har flere fellestrekk med den individorienterte forståelsen av begrepet. La oss se på dem i tur og orden:

Intensjonalitet:

Et gjennomgående begrep er som tabellen viser *intensjonalitet*. I fokusgruppeintervjuene oppsto det gjerne en diskusjon rundt begrepet, og når noen trakk opp forskjellige hendelser de anså som mobbing kom de hurtig inn på om de mente det var bevisst eller ei. Det kan tyde på at informantene gjennom sin vektlegging av det bevisste er nærmere det jeg har omtalt som den tradisjonelle, individorienterte definisjonen.

Gjentakende

I definisjonene til Roland (2014) og Olweus (1972) er gjentakende krenkende atferd et nøkkelord. Også informantene synes opptatt av dette. Det som ikke kommer tydelig fram, med unntak av hos informant B (rosa) er hvorvidt de er opptatt av dikotomien mobber – offer. Jeg tolker intervjuene i retning av at dersom et barn blir utsatt for gjentatte krenkende handlinger som er utført bevisst, så mener informantene det er tale om mobbing.

Makt

Makt er et begrep som går igjen i både Roland (2014) og Olweus (1972) sine definisjoner «... rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen». En slik forståelse finner vi også i intervjuene.

Så er det noe i forhold til ett ujevnt styrkeforhold, ulikt maktforhold eller maktbalansen mellom de to. I forhold til definisjonen gjerne. (Informant B, gul)

Og det er jo litt maktforhold blant ungene også, slik som trioene min. Da kommer det ene [barnet] hjem og snakker om [barn 2] som kanskje mobber litt, er veldig sint på det. Dersom [barnet] ikke gjør som [barn 2] sier så blir det veldig sint. Så [barn 2] styrer jo [barnet] til å gjøre ting som det ikke ville gjort hvis ikke [barn 2] var der. Så jeg ser det er veldig makt inni bildet. (Informant B, grønn)

Et annet eksempel er:

Det var tre [barn] som satt rundt ett sandlott, og det så ut til at de hadde det greit. Så gikk vi litt nærmere, og da så vi at det var en av de som bestemte hvordan det sandslottet skulle se ut, og så var det en av de som fikk lov til å spa på sandslottet, og så var det en av de som prøvde, men alt det gjorde ble på en måte slått ned på, at det var ikke greit nok, eller det ble korrigert og rettet på og det var på en måte litt mønster over tid da, så det er vel det nærmeste jeg har vært på noe som jeg tenker at *okei, dette her er greit å plukke av deg når du er liten. Sånn kan det ikke fortsette* (Informant B, gul).

I det første sitatet er maktbegrepet eksplisitt uttalt, mens det i det andre er mer implisitt. Selv om ikke maktbegrepet er nevnt direkte av informant B (gul), fortolker jeg likevel episoden som en konkretisering av maktforholdet. Vi kan spørre om de andre barna ville funnet seg i en så dirigerende atferd hvis ikke det angjeldende barnet hadde en sterk posisjon i gruppa.

Dikotomien mobber – offer

I Olweus og Rolands definisjoner er som nevnt denne dikotomien relativt tydelig. I materialet mitt er det ikke entydig hvorvidt informantene har denne oppfatningen. Vi ser eksempelvis at barnehage informant A (blå), er opptatt av at det er barnets opplevelse av situasjonen som er avgjørende – ikke hvem som utfører de krenkende handlingene:

Og der mottakeren, eller den som blir utsatt for det føler at det er mobbing. Det er den som har mandat til å si at det er mobbing. Ikke de som eventuelt mobber (Informant A, blå)

Mens informant B (rosa) tydelig er opptatt av dette asymmetriske forholdet:

Jeg har ett [barn] inne hos meg som har sett seg ut ett annen [barn].

For å oppsummere kort: Informantene gir uttrykk for en forståelse som ligger innenfor Olweus og Rolands mer individorienterte og «skolske» forståelse av begrepet. De løfter fram begreper

som *intensjonalitet, gjentakende krenkende atferd og makt*, mens de er mer sprikende når det gjelder om det må være en konkret plager.

4.1.1 Hvorfor blir begrepet lite brukt?

I intervjuene kom det fram at informantene ikke var spesielt komfortable med å bruke begrepet.

Jeg har ikke for vane å springe rundt å tenke om ting er mobbing, eller ikke holdt jeg på å si. Så det er på en måte ett begrep som vi, eller jeg, jobber litt med å forholde meg til. (Informant B, gul)

... Da blir det veldig usikkert når det er mobbing. Det er det som gjør det til et vanskelig begrep (Informant A, blå)

Dette gjorde meg interessert i å analysere dataene med utgangspunkt i spørsmålet *Hvorfor brukes ikke begrepet?* Her trakk informantene fram at begrepet sjelden var i daglig bruk, men ble anvendt i mer formelle settinger som for eksempel foreldremøter, kurs i regi av kommunen eller diskusjon om offentlige planer.

Vi bruker nok mest mobbing i forhold til mobbeplanen, og i forhold til våre trivselsregler så står det også at det er nulltoleranse for mobbing og baksnakking (Informant D, rosa)

Det eneste er at det i større grad har blitt tematikk på planleggingsdager, og slike ting i regi av kommunen. (Informant B, gul)

Begrepet er relativt nytt, og selv om de er klar over at det eksisterer, opplever de det som vanskelig å anvende. I det følgende skal vi se på forklaringer som ble gitt da vi diskuterte mobbebegrepet. De ble ikke spurt eksplisitt om hvorfor de ikke brukte det, men dataene kan likevel gi oss en pekepinn.

Hvorfor ble begrepet lite brukt?			
Vi snakker fort om enkeltepisoder. Så, ja. Jeg har ikke for vane å springe rundt å tenke om ting er mobbing eller ikke. Så det er på en måte ett begrep som vi, eller jeg, jobber litt med å forholde meg til. (Informant B, gul)	Det er mer atferd i seg selv og mønsteret som blir snakket om, men vi er ikke flinke til å bruke ordet «mobbing». (Informant B, rosa)	Det er derfor det ordet er litt vanskelig synes jeg. Hvem bruker ordet på den måten, og hvem bruker ordet på den måten? For ungdommer, eller tilbake til for lenge siden [sa vi] ikke mobb meg. Du mobber med. Det kunne jo være ett slikt slenguttrykk nesten. Og det er det gjerne ennå. Jeg opplever gjerne at det er ett definisjonsspørsmål om hva tenker du. Det er derfor det er litt ... Det blir misbrukt tenker jeg og. ... (informant A, gul)	Mobbing kan på en måte, det er ett negativt ord og mobbing er blitt så utbredt. At jeg føler at mobbing, det er nesten litt sånn at foreldrene kan spør: Ble du mobbet i dag? Og ungene vet nesten ikke hva det betyr. (Informant A, lilla)

Her finner vi flere interessante begrunnelser: *man tenker ikke i begrepet, man ser mønsteret, men bruker ikke begrepet, den hyppige bruken gjør at begrepet har mistet sitt innhold, det er et negativt ladet ord.* Hvis vi skal systematisere ytterligere ser vi avtegninger av følgende forklaringer:

Mangel på kulturell forankring

I alle intervjuene kommer det fram at alle informantene mener at begrepet ikke har sterke røtter i barnehagen.

Mobbing er vel gjerne ikke et ord som har veldig sterke røtter, eller tradisjoner i barnehagen. (Informant B, gul)

Men det med ordet mobbing i barnehagen, det er nok litt vanskelig å bruke ennå synes jeg i barnehagen. (Informant E, gul)

Dermed kan det tolkes som at begrepet ikke benyttes fordi det ikke har fått en stamme i barnehagen, og at man beskriver krenkende handlinger ved hjelp av andre begrep.

Barnas alder

Flere informanter var inne på om definisjonen var egnet, siden man ikke kunne vite om så unge barn egentlig oppfattet hva de gjorde:

Det kan godt hende at de som driver med mobbing ikke vet at det er mobbing, og spesielt når det er barn (Informant A, blå)

Det er litt om det er noen av de handlingene som skjer kan være like de som skjer omtrent i 6. klasse. Så er det likevel den som gjør det er det jo forskjell på alder, når du er 3 år og når du er 12 år. Du har litt andre forventninger og andre krav om hvor de er henne [i utviklingen] (Informant E, gul).

Jeg tolker informantene i retning av at de mener at visse handlinger ligger naturlig innenfor barnas utviklingsstadiet og at man derfor ikke kan kategorisere det som mobbing.

De har andre og mer dekkende begrep

Barnehage rosa nevner at det ikke er ett begrep som dukker opp verken i dagligtalen mellom de voksne eller med barna, men at det er bruk i mer formelle settinger. Eksempelvis har de trivselsregler der det er nulltoleranse mot mobbing og baksnakking.

Vi bruker nok mest mobbing i forhold til mobbeplanen, og i forhold til våre trivselsregler så står det også at det er nulltoleranse for mobbing og baksnakking. (Informant D, rosa)

Ellers trekkes det frem i flere intervjuer at siden de ofte arbeider med enkeltsituasjoner vil de heller snakke om hendelsen i stedet for å bruke mobbing. Som man kan se fra dialogen i Rosa barnehage.

Men i daglig samtalen så er det ikke er ord som kommer mye frem. (Informant C)

Da er det mer utestenging tenker jeg, at de stenger de ute. (Informant B)

Eller han slo (Informant D)

Det er mer atferd i seg selv og mønsteret og sånn det blir snakket om (Informant B)

Av denne samtalen kan man trekke ut at informantene bruker andre begrep for å beskrive krenkende handlinger enn mobbing.

Begrepet kan virke mot sin hensikt

Informant A i barnehage Blå hadde derimot ett argument om at mobbing i barnehage er mye både i media og sosiale medier, og at dette kanskje kan virke imot sin hensikt.

Kan det godt hende at det er ting som gjerne ikke er mobbing som blir kategorisert som det.

Dette støttes av informant A i barnehage lilla da hun konstaterer at mobbing har blitt så utbredt. Slik jeg tolker henne mener hun at begrepet brukes så mye i dagligtalen at det etter hvert har mistet sitt innhold.

En kort oppsummering: Når det gjaldt spørsmålet om hvorfor begrepet ikke ble brukt i hverdagen, hadde informantene noe sprikende begrunnelser, men det kan synes som om svaret er at de ikke er vant til å bruke begrepet og derfor heller ikke ser behovet for det. Sitatene jeg har brukt i kapitlet forteller meg at begrepet ikke treffer informantene, og at de derfor ikke klarer å se på dette som et funksjonelt verktøy. Dette førte meg videre til et nytt spørsmål å analysere dataene i forhold til.

[4.1.2 Hvorfor opplever informantene begrepet som lite relevant.](#)

Flere av barnehagene opplevde at begrepet var lite relevant for bruk i barnehagekonteksten. Det kunne være vanskelig å se om hensikten var *intensjonal*, og om det skjedde gjentatte ganger over lengre tid. I tillegg opplevde de at man arbeidet med mobbeproblematikken på en annen måte, og at det førte til at mobbing ikke oppsto. Men la oss se konkret på hvilken begrunnelse informantene ga.

Hvorfor opplever de begrepet som lite relevant?			
Jeg vil påstå at det er en forskjell her i barnehagen og skolen, for skolen tar de ikke like mye tak føler jeg gjerne før det kan defineres som mobbing. Mens her i barnehagen synes jeg vi tar tak i hver ting, vi går ikke og venter på at vi ser det gjentagende ganger før vi tar mer tak i det, vi tar tak i det når vi faktisk ser ting som ikke er greit, og derfor føler jeg ikke vi har tendens til å bruke ordet mobbing (informant C, rosa)	Men vi jobber jo litt annerledes og i forhold til hva de gjør i skolen. «Oj, den mobber. Nå blir det mobbesak». Når vi ser slike ting, så tenker jeg at vi griper fatt i den ungen så ikke har det greit kanskje, og bygger på positive ting i forhold til den, og prøver å gå inn å bryte mønster, uten at vi går inn og sier: «Oj, du mobbet den». Altså vi legger opp leken og gruppene og ting. Og prøver å angripe det på en annen måte, og får bryt det uten at det blir en mobbesak. For det er jo ikke det vi gjør i barnehagen da (informant A, gul)	Men det sier noe om, på ett eller annet vis, så tenker jeg at den der repeterende negative atferden som går ut over en eller [annen]. Den ser vi gjerne ikke så mye til, og dermed blir tiltaksplanen ikke så relevant for oss holdt jeg på å si (informant B, gul)	... Vi liker ikke så godt å ta frem det ordet i barnehagen i hvert fall, for mobbing blir veldig sånn: Oi ... Vi jobber mer, vi prøver å jobbe mer med relasjoner og slike ting. (informant A, gul)

Ut fra svarene gjengitt i tabellen kan det virke som om informantene argumenterer for at begrepet ikke blir benyttet siden barnehagen har større voksentetthet, og dermed kan ta grep før negative handlinger utvikler seg til mobbing. Blant annet løftes det frem at de sjelden ser en repeterende negativ atferd mot spesifikke barn. Argumenter som blir brukt for å forklare dette var en voksentetthet slik de hadde mulighet til å ta tak i handlingen hurtig, og at de hadde ett stort fokus på forebygging, noe jeg vil komme nærmere inn på s. 67. Til slutt vil jeg trekke frem sitatet til informant A i barnehage gul «... Vi liker ikke så godt å ta frem det ordet i barnehagen i hvert fall, for mobbing blir veldig sånn: Oi ... Vi jobber mer, vi prøver å jobbe mer med relasjoner og slike ting.». Kan en årsak til dette være at barnehagene er redde for begrepet? At det stigmatiserer barna eller at begrepet blir «for alvorlig»?

4.1.3 Hvordan definerer de voksne mobbing i barnehage – en foreløpig oppsummering

Et sammenfallende funn er at barnehagene er ligger tett opp til Rolands og Olweus poeng om at mobbing innebærer *gjentagende* plaging fra andre barn i barnehagen eller til og med voksne. Som en foreløpig konklusjon kan det se ut som de ansatte forholder seg til den mer «skolske» definisjonen, siden både intensjonalitet, makt og gjentakelse løftes fram. Men det virker på informantene som de mener denne definisjonen ikke er holdbar i barnehagen. Som forklaring på dette løfter de fram at barna ikke bevisst ønsker noen noe vondt, og at de kanskje ikke vet at de «mobber». Forebygging blir også trukket frem som ett argument for at man ikke finner mye mobbing i barnehagene.

4.1.4 Hva kjennetegner ifølge informantene offer og plager?

Som analysebegrep vil jeg benytte Rolands (2014) og Olweus (1992) forskningsbaserte kjennetegn på plager og offer. Siktemålet er å undersøke hvorvidt informantene kjenner seg

igjen i disse beskrivelsene. Informantene kunne fortelle at det var ulike kjennetegn både på barna som mobbet, og barna som ble mobbet. De utsatte barna ble av informantene hovedsakelig beskrevet som «stille» barn, barn som tok for mye plass eller hadde en historie med utagering.

Hva kjennetegner mobbeoffer og plager?			
<p>«Plager» Vi har jo i hver gruppe, så ser du de ledertypene. De typene som kanskje ikke har bare positiv atferd. Det finnes jo i hver gruppe. Det finnes i hver gruppe, hvert år. De vi må jobbe litt mer med enn andre. (Informant C, gul).</p>	<p>«Plager» Ett stille og rolig [barn], men kunne være veldig stygg når noen ikke så på (Informant C, grønn)</p>	<p>«Offer» Litt rolige og forsiktige. (Informant A, rosa)</p>	<p>«Offer» Da var det absolutt ikke en rolig. Det var en ganske så boost for alle de andre, og ble veldig too much for mange, så det var ikke helt den. Så det var nok heller at de andre skygget banen, og trakk seg vekk og heller ville unngå det ene [barnet]. Så det var ikke en slik typisk faktisk, sånn stille og rolige. (Informant B, rosa)</p>

I. tabellen ser vi at informantens beskrivelser er sprikende. De har opplevd ulike typer barn i mobbesituasjoner, men et interessant poeng jeg vil trekke frem er barnet som informant B, rosa forteller om ikke er av den beskjedne typen. Når det gjaldt plagerne, ble det fortalt to ulike fortellinger.

Vi har jo i hver gruppe, så ser du de ledertypene. De typene som kanskje ikke har bare positiv atferd. Det finnes jo i hver gruppe. Det finnes i hver gruppe, hvert år. De vi må jobbe litt mer med enn andre
(Informant C, gul).

Den andre opplevelsen handlet om barn som var usikre og trengte bekreftelse:

Ett stille og rolig [barn], men kunne være veldig stygg når noen ikke så på (Informant C, grønn).

Denne atferden analyserer informantene på denne måten:

Men det er nok ett [barn] som har veldig behov for å bekrefte at det har noen å være med. Det er nok veldig usikkert, selv om det virker veldig sikker utad. Det er mye usikkerhet, [barnet], og det trenger bekreftelse på at det er deres bestevenn. Klarer bare å være med en annen om gangen, det er veldig vanskelig for [barnet] og forholde seg til flere om gangen. Så det er nok [barnets] usikkerhet som kommer frem (Informant B)

Vi ser altså at de kjennetegnene informantene oppgir til en viss grad samsvarer med tidligere forskning. Blant annet løftes barn med sterke personligheter frem, noe som kan stemme overens

med Olweus (1992) funn om at plagerne hadde høyere selvtilitt. Når det gjelder offer, trekkes det frem at de underdanige og kan ha manglende lekeferdigheter, mens makt og behovet for tilhørighet virker sentralt når det gjelder plagerne. Noe som samsvarer med kjennetegnene Alsaker & Perren (2005) og Pettersen (1997) fant.

4.1.5 Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagen?

I lys av dette forskningsspørsmålet var jeg interessert i å se hvilke varianter de ansatte opplevde. I det teoretiske rammeverket gjennomgikk jeg ulike studier som behandlet mobbingens uttrykksformer i barnehagen. Her poengterte jeg at det var sprikende teorier om hvorvidt barn så unge som barnehagebarn kan benytte samme metoder som eldre barn. Eksempelvis blir det nevnt at de har for lite verbalt språk til å utføre indirekte mobbing, mens andre forskere nevner utestengning og avvisning som en mobbetaktikk. Til dette forskningsspørsmålet hadde informantene relativt klare oppfatninger.

Mobbing kan skje på ulike måter. Kan du si litt om hvilke former for mobbing du vet om?			
Utestengelse er en form for mobbing tenker jeg. Som du kanskje ofte ser i en barnehage, at de stenger hverandre ute (Informant C, gul).	Utestenging i lek ser vi en del i barnehagen. (Informant B, grønn)	Du kan jo se litt med blick og at det er noen ganger at det kan få tendenser til å gjenta seg mange ganger, og da er det jo egentlig det som jeg veler å kalle for mobbing (Informant E, grønn)	Ett [barn] for ett par år siden, kunne sitte å så kunne noen si navnet deres, så gjorde det akkurat som om det ikke hørte det. Og vedkommende spør om igjen, og om igjen, og om igjen. Og hun sitter bare der og spiste og gjør akkurat som om hun ikke hører det. Da er det slik at du kjenner selv liksom at: vett du hva?? [blir irritert] (Informant D, gul)

Her kan det virke som tendensen er tydelig. Indirekte mobbing er langt mer dominerende enn direkte. Det var flere informanter som fortalte om blick, avvisning og ignorering, enn fysiske slag og andre mer direkte uttrykksformer.

Det er det spesielt tre former som går igjen, alle knyttet til det jeg i teoridelen omtalte som indirekte mobbing. «Utestenging» er det desidert mest nevnte. Her er informantene relativt samstemte. De nevnte at utestenging kunne observeres allerede fra 2 årsalderen.

... Utestengning, det kan vi faktisk oppleve allerede når de går på liten avdeling med 2 åringer. Vi kan se tendenser til at enkelte barn rett og slett blir stengt ute, at de ikke får være en del av gruppen og samholdet. (Informant D, gul)

Sitatet kan tolkes i retning av at tendenser til mobbing starter allerede på liten avdeling.

Selv om det kunne variere hvem som ble utestengt var fellestrekkene barn som tok mye plass, og ikke hadde de sosiale spillereglene på plass, eller slet med å komme inn i leken, mens de som etter informantenes oppfatning utestengte var sterke barn, ledertypene. I tillegg mente de at det ofte var samme gruppe barn som lukket leken. I en av barnehagene var det en gjeng som bevisst utestengte en annen.

Vi har tre [barn] som er veldig på å stenge hverandre ute, og ikke kan leke sammen, mens jeg ser at det blir brukt både verbalt språk og kroppsspråk som gjentar og gjentar seg (Informant B, grønn)

Informanten understrekte at det var samme barna som ble utestengt da jeg spurte om det var ulike barn i situasjonen.

Annen mobbing enn dette hadde de sjeldent opplevd, men det hadde selvsagt vært enkeltsituasjoner der de opplevde hendelser som var krenkende. Som en underkategori til utestengelse kan *ignorering* nevnes. Dette var en variant mobbing de mente nesten var vondere enn utestenging.

Det er jo ingenting som er så vondt som å bli ignorert og avvist. Det er jo en forferdelig følelse. Det tror jeg vi voksne og kan kjenne på (Informant E, rosa).

Dette støttes av informant D (gul) da hun forteller (s.61) om barnet som ignoreres til den grad at de ansatte ble irriterte på barnets vegne.

Et siste moment informantene tar opp er *blikk*.

Blikk tenker jeg også kan være nok av og til (Informant D, rosa).

Informantene fra barnehage Rosa er tydelige på at psykisk mobbing som ignoranse, blikk og lignende kan være vanskelig for de ansatte å bli klar over, mens verbal mobbing og fysisk mobbing kan være lettere å oppdage.

Det jeg tror gjerne kan skje mest i barnehagen er nemlig denne her psykiske mobbingen som gjerne ikke vi voksne alltid kan se rett og slett. Det er mye lettere å høre om det er verbalt og det er mye lettere å se hvis det er spark for eksempel eller river i stykker klærne. Men det her som går på at du får sånn, den der sukkingen, litt hvisking og det her med at du blir betraktet som luft, igjen dette med avvising, at hvis noen bare for noen blikket og om du får det gjentatte gangen, den tror jeg ikke er så lett å fange opp heller for oss voksne, dessverre. (Informant E, rosa)

Barnehage Gul hadde opplevd en situasjon de hadde vanskelig med å definere som mobbing da de ikke kunne være sikre på om det hadde gjentatt seg over tid. De mente derimot den var såpass graverende at de trakk den frem i intervjuet.

Det var to av de største som stengte inne ei på doen, og bare står og stenger hun inne. Og de holder døren fast lenge! Og [barnet] får panikk, og de bare holder og ler. Og da tok jeg det med foreldrene med en gang de kom og hentet, og foreldrene tok tak hjemme med en gang. (...) Det er jo ikke noe som er gjentagende, det er noe som har skjedd den ene gangen. Eller om det har skjedd før, det vet ikke vi. Vi er jo ikke alltid der. Men det var en bevisst handling, for de sto bare å lo og en som styrte, og fikk med en til og så stengte de inne den tredje (Informant C, gul)

Hendelsen skjedde i gangen, ett sted det kanskje ikke alltid er personalet tilstede. Dette førte til at jeg ville se nærmere på hvor barn mobbet, og om det var intensjonelt at de trakk seg vekk fra de ansatte.

Det informantene derimot ikke snakker om er de underdanige lekerollene (se s. 17). Med unntak av informant B (gul), er ikke lekeroller berørt. Dette kan skyldes flere ting, blant annet:

- Det ble ikke spurt eksplisitt om dette;
- Lekerollene barnet tildeles er ikke knyttet til forståelsen av begrepet.

I løpet av dette delkapittelet har jeg løftet frem at informantene opplever situasjoner som passer inn i det de definerer som mobbing, og at det observerer ulike varianter mobbingen fremstår på. Begreper som går igjen er *utestengning*, *blikk*, *avvisning* og *ignorering*. Med andre ord kan det virke som indirekte mobbing er den mest benyttede formen. Et funn å merke seg er at lekerollene barnet blir tildelt bare er marginalt omtalt.

Hvor skjer mobbingen?

Via Lunds et.al. (2015) forskning kan man se antydninger til at barna utførte mobbehandlingene der de voksne sjeldnere befant seg. Dette gjorde meg nysgjerrig på om informantene mine hadde opplevd noe lignende. Igjen var ikke dette ett eksplisitt spørsmål, men likevel noe som ble diskutert av informantene.

Hvor skjer mobbingen?

<p>Men når du har grupper der det er litt ting, når du får nyss i noe så er det sånn ... Du må gå å være litt spion skulle jeg til å si. For de er så på vakt hele tiden. Hvis det er noen som driver med noe. De sener fort hvor de voksne er, de har hele kontrollen på oss. Så du må liksom late som om du følger med på noe helt annet, så må ørene gå andre veien på en måte. Da kan du oppleve at det plutselig når de seg deg så kan du i sidesynet se at de: ååå der kommer hun, så endrer de atferd (...) For på avstand kan det se ut som en gjeng som sitter der og har det kjekt i sammen, og så kommer noen forbi da så hører de at der faktisk ikke bra det som blir sagt. Så du må liksom, du skulle helst ha vært en blekksprut og hatt ti hoder og avlyttingsutstyr (Informant B, rosa)</p>	<p>Husker for en del år tilbake, da kunne det skje ting i garderoben. Det var flere [barn]. Og når vi som voksne kom ut i garderoben, så tar vedkommende på seg veldig smilende, og heeei [smiskende stemme], akkurat som å skjule hva som hadde skjedd i forkant. (Informant D, grønn)</p>	<p>Men jeg tenker at de tingene som blir mer alvorlige hvis vi sier det, det er vel de vi gjerne ikke klarer å snappe opp også. Og jo større ungene blir, jo mindre voksen tetthet er det jo, og jo mer ønsker en at ungene også skal klare å være uten at voksne ser de hele tiden. Men det er jo den balansen der da, mellom å la de få lov til å være i fred, samtidig som du må på en måte følge med. Og da tenker jeg, det er vel da, i hvert fall de største ungene, gjør de tingene de godt vet at de ikke skal gjøre også. (Informant A, gul)</p>	<p>Vi snakker mye om hvor viktig det er å være tilstede når vi er ute. For der kan det skje skjulte ting som vi ikke ser så godt (Informant A, lilla)</p>
--	---	---	---

Her kan man se at flere informanter har opplevd situasjoner som informant B i gul barnehage, der barna lekte i sandslottet (se s. 55). Tilsynelatende kan det virke som barna har en fin lek og alle er inkludert på en likeverdig måte, men når de undersøkte nærmere så viser det seg at leken ikke er slik den ved første øyekast så ut. Med andre ord støtter mine informanter Lunds et.al. (2015) forskning om at mobbing oftest skjer der de voksne normalt ikke er tilstede. I tillegg bekrefter funnene mine det Moen (2014, s. 21) hevder om at de ansatte må studere situasjonene. Uteområdet og garderoben nevnes spesifikt som risikosoner for uønsket atferd. Det virker også som barnehagene er klar over dette og informant A i barnehage Lilla nevnte at uteområdet er ett sted de er ekstra oppmerksom på ungene. Dette problematiseres av informant A (gul) som nevner at balansen mellom at barna skal få friheten til å være mer alene, samtidig som de voksne skal være tilstede i situasjonene er problematisk.

Men jeg tenker at de tingene som blir mer alvorlige hvis vi sier det, det er vel de vi gjerne ikke klarer å snappe opp også. Og jo større ungene blir, jo mindre voksen tetthet er det jo, og jo mer ønsker en at ungene også skal klare å være uten at voksne ser de hele tiden. Men det er jo den balansen der da, mellom å la de få lov til å være i fred, samtidig som du må på en måte følge med. Og da tenker jeg, det er vel da, i hvert fall de største ungene, gjør de tingene de godt vet at de ikke skal gjøre også.

4.1.6 Konklusjon på forskningsspørsmålene

Som en konklusjon vil jeg trekke fram at det synes som empirien min viser at informantene kan ha en mer tradisjonell forståelse av mobbebegrepet. Til tross for dette trekker de fram at de arbeider mer systemisk. Eksempelvis kan vi argumentere med at bruken deres av intensjonalitet virker forankret i den individorienterte, tradisjonelle forståelsen. Likevel tydet vektleggingen av forebyggingsarbeid på et mer systemorientert arbeid i praksis.

4.2 Hvordan arbeider de ansatte med tematikken?

Når jeg nå har presentert empirien min om hvordan barnehageansatte forstår mobbing, vil jeg bevege meg videre til andre ledd av problemstillingen: *Hvordan arbeider de ansatte med tematikken?* Igjen vil analysen forankres i forskningsspørsmålene.

4.2.1 Hvilket planverk har de som stillaser?

Analysebegrepene i dette underkapitlet vil være Goodlads fem lærerplanansikter (1979, ref. Helle, 2017). Disse brukes for å se hvordan barnehagene internt arbeider med tiltaksplanen.. Barnehagen har ulike planverk de er lovpålagte å følge i barnehagen. Eksempelvis Rammeplanen og barnehageloven. Man har derimot også planer på organisasjonsnivå, og det var disse som var fokus i dette prosjektet. Spesielt barnehagens tiltaksplan mot mobbing.

Har dere en tiltaksplan?				
Nei, det jobbes det med generelt i kommunen. At de skal lage en tiltaksplan på mobbing. Så vi kommer til å følge den. (Informant A, lilla)	[Ja], her er det litt i forhold til hva mobbing er, og forebyggende tiltak til mobbing, og så er det da tiltak til det som skal skje etterpå. Og da skal det skje sammen med foreldrene. (Informant D, rosa)	[Stille en stund] Styrer nikker, så da har vi vel det. (Informant B, gul)	Ja, vi ser at det er behov for å ha den, og ser at når vi gikk igjennom at det er veldig nyttig å ha den. (...) Men når du jobber med den og spikker og smir så blir den vår. Det er mye godt arbeid som skjer i prosessen. (Informant A, blå)	Da har jeg sett på det som står inni [tiltaksplanen] når jeg har ringt opp til foreldresamarbeid, og tatt det opp med foreldrene det gjelder (Informant B, grønn)

Som man kan se av oversiktstabellen, er det stor variasjon i svarene når det gjelder tiltaksplanens rolle. Informantene fra rosa, grønn og blå oppga at de hadde en tiltaksplan de nylig hadde gått igjennom. Disse var utarbeidet av barnehagen og informantene uttrykte at de hadde brukt mye tid på å skreddersy den til sin egen virkelighet. I dette arbeidet hadde de fått ett nytt innblikk i selve planen, og den ble ikke gjemt bort i en perm.

I barnehage Rosa hadde de nylig utarbeidet en handlingsplan mot mobbing, med tiltaksplan. Denne hang synlig for alle slik at det var lett å finne den. I tillegg hadde også de brukt mye tid på å utarbeide den. Handlingsplanen lå i tillegg på nettsidene slik at foreldrene lett kunne lokalisere den. Informant B beskriver tiltaksplanen som en god bruksanvisning for hvordan de skal gå frem, og også informant E nevnte at det hadde vært betryggende dersom de hadde hatt den da hun før mobbing var ett tema i barnehagen opplevde en mobbesituasjon. Informantene fra barnehage Rosa løftet videre fra viktigheten i å dokumentere det som blir gjort i forhold til når en mobbesituasjon har skjedd. Noe jeg begrunnet i teoridelen (s.22) at kunne være hensiktsmessig.

Så det tenker jeg er jo nesten det viktigste at det blir dokumentert, og det er klart, si at du har Per [fiktive navn, og ikke en situasjon som er opplevd] som føler at han har blitt mobbet gjennom hele barnehagen og barnehagen står på sitt på at det har blitt gjort mye hele veien. Si at da Per når han har blitt voksen skal gå til sak mot barnehagen eller kommunen, satt på spissen, så er det sånn «ja, men barnehage gjorde kjempe mye», «Ja hvor har dere det dokumentert henne? Det er jo ingen dokumentasjon på at du har skrevet noe». (Informant E)

Dette har ingen av de andre informantene nevnt.

Selv om lilla barnehage ikke hadde fått en tiltaksplan, uttrykte informantene at de likevel rettet oppmerksomheten mot problematikken. Det ble understreket gjentatte ganger at de ikke opplevde mye mobbing, og årsaken til dette var at de plukket tendensene av barna tidlig. De forebygget og rettet oppmerksomheten mot dette arbeidet. Informantene løftet imidlertid frem at de var klar over at fenomenet fantes også i barnehagen:

Men jeg sier ikke at det ikke finnes mobbing, for det er litt viktig på en måte. Vi er ikke blinde. Det finnes det (Informant A).

For å oppsummere: Fire av fem barnehager, Grønn, Gul, Rosa og Blå, som hadde tiltaksplaner. Mens barnehage Lilla ventet på å få en utarbeidet plan fra kommunen. Derimot var det ikke like stort fokus på tiltaksplanene i de ulike barnehagene. Eksempelvis hadde barnehage Rosa tiltaksplanen hengende godt synlig for personalet, mens i barnehage Gul var de ansatte ukjent med at de hadde en tiltaksplan.

Det er derimot ingen som har brukt tiltaksplanen, selv om flere har sett på den i situasjoner som ble ansett som mobbing. Som jeg kommenterte i det teoretiske rammeverket (s. 23) kan man via tiltaksplanen se barnehagens offisielle definisjon på mobbing. Av hensyn til anonymiseringen vil jeg ikke gjengi hva nøyaktig som står skrevet, men tiltaksplanene beskrev en mer tradisjonell individfokusert definisjon.

4.2.2 Hva gjør de for å forebygge?

Flere offentlige dokumenter, bl. a Rammeplanen, st.meld. 19 (2016) og st.meld. 41 (2009) understreker hvor viktig forebygging er for at mobbing ikke skal oppstå. Med bakgrunn i dette var jeg interessert i å se hvordan de ansatte i barnehagen mente forebygging fungerte, og ikke minst, hvordan forebygget de?

Hvilken effekt har forebygging for mobbing?			
Jobben er jo i forkant, den er jo ikke å springe etterpå. For da har det jo skjedd» (Informant A, grønn).	Så jeg tenker nok i barnehage er det snakk om forebygging. For at de ikke skal begynne med det. Det er det vi jobber med. (Informant A, blå)	Men forebygging for mobbing er jo det vi snakker om. Det å faktisk lære de å håndtere hverandre, og situasjoner de kommer opp i. Så det er jo det en må tenke, at en vil jo ikke at det skal gå så langt. Jobben er jo i forkant, den er jo ikke å springe etterpå. For da har det jo skjedd. (Informant A, grønn)	Men jeg tenker like mye på at det i barnehagesammenheng handler veldig mye om det forebyggende. Altså det med å på en måte være tilstede for ungene, hjelpe dem i situasjoner, styrke selvbilde. (Informant A, lilla)

Et gjennomgående trekk i dataene, er at informantene ser på forebygging som det viktigste tiltaket de har i arbeidet mot mobbing. Forebyggingsarbeidet bidro etter deres mening til å plukke av barna mye av den negative atferden før de begynte på skolen. Det bidro også til at de kunne gripe fatt i atferden før den utviklet seg til mobbing. Spesielt mente informant D (gul) at det var viktig å ha fokus på forebygging på liten avdeling, siden du kunne se tendenser til mobbing allerede blant toåringene.

Det er litt som vi var innpå, når du ser tendenser allerede på liten avdeling, med hvor viktig det er å gripe fatt i det med en gang sånn at det ikke får utviklet seg. For jeg tenker at det blir jo verre og verre hvis vi som voksne mer eller mindre overser og tenker at det her er noe som går over, altså de er så små.

Informantene snakket oftere om *forebygging* enn *håndtering* av mobbing. Dette bekreftes også av at de, som nevnt i forrige kapittel, var opptatt av å håndtere enkeltepisoder. Som dokumentert i tabellen er informant A (grønn) tydelig på at det er forebygging som er hovedfokuset i deres barnehage. Dette bekreftes av informant A (lilla) og informant A (blå).

Etter å ha konstatert at informantene er opptatt av forebygging generelt, skal vi nå bevege oss til hva de gjør. Her er det spesielt fem tiltak som i større eller mindre grad løftes fram:

1. Utvikling av sosial kompetanse;
2. De voksne som rollemodeller;
3. Tydelige og tilstedeværende voksne;

4. Lære barna å uttrykke følelser;
5. Andre tiltak.

Disse skal vi vi nå gå noe nærmere inn i.

Sosial kompetanse

I materialet mitt kommer det frem at informantene har stor tro på at arbeid med sosial kompetanse kan virke forebyggende mot mobbing, og at dette bidrar til å redusere omfanget av mobbing betydelig. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke dette noe nærmere i analysen.

Sosial kompetanse			
Vi har kommet så langt at vi har lagt handlingsplan mot mobbing, for å belyse for foreldrene at vi jobber med det, men vi har andre begreper. Vi har den sosiale kompetanse. (Informant C, grønn).	Og det er jo desidert den viktigste oppgaven, jeg tenker vi som jobber i barnehagen har, at ungene får lære det med sosial kompetanse og ha gode redskap til å takle det å være en del av en gruppe. Være en del av en gruppe (Informant D, gul).	Snakker om det om kunsten om å omgås hverandre. Altså sosial kompetanse. Det gjelder over hele linjen. Det er jo de som kanskje er vare, og de trenger jo det. De og trenger å underbygge sitt selvbilde. At de blir bevisste på seg selv, og tryggere på seg gjennom det og ting (Informant A, blå).	Vi jobber jo hele veien med sosial kompetanse og atferd, sånn at jeg føler av og til det kan være vanskelig med ordet mobbing i barnehagen (Informant B, rosa).

Som tabellen viser er sosial kompetanse et høyt verdsatt tiltak. Det nevnes som en motsetning av mobbing, og det kan fortolkes i retning av at informantene mener at dersom barna utvikler en høy sosial kompetanse vil ikke mobbing oppstå. I dette løftet informantene fram viktigheten i å lære barna og være en del av en gruppe. Blant annet ble det pekt på at man ikke bare kunne se på barna som mobbet, men også på hvorfor offeret ikke kom inn i leken. Var det fordi utviklingen var skeiv, eller fordi barnet ikke forsto lekesignaler og hadde dårlig sosial kompetanse?

Så må vi jo skille i mellom de som er sosialt svake og ikke kommer inn i gruppen og de som blir stengt ute (Informant F, gul).

Informantene fra barnehage gul understreket viktigheten av at barna lærte det sosiale spillet. I og med at mye skal læres, og noen lærer det tidligere enn andre kan det føre til negative situasjoner. For eksempel trekker informantene frem at barn kopierer hverandre, og dersom det er ett barn som eksempelvis ikke tar igjen, og bare trekker seg tilbake hvis ett annet barn tar leken deres, er det større sjanse for at andre barn etterligner den krenkende handlingen. Dersom dette ikke blir tatt tak i, kan det på sikt føre til mobbing.

Det er det sosiale som skal innlæres og måten å møte andre og samspille på, som ikke alle kan så tidlig. Men noen kan det bedre og da blir det lett. Men i forhold til det [informant D] sier så ser du det med de

små at de kopierer hverandre litt, og med det at det er ett barn som gjerne ikke tar igjen, eller som er litt forsiktig og bare trekker seg, så kan det lett bli den som ofte får negative ting imot seg for da ser de at det gjør de andre, og den gjør ikke noe med meg. Så slike ting er det jo i gruppa som kan kalles ... øving på sosial kompetanse, eller mobbing, eller i grensen på å være fæle med hverandre (Informant B)

Flere barnehager (Gul, blå og rosa) argumenterte for at oppmerksomheten måtte rettes mot den sosiale kompetansen til barn som var i risikozonen til å bli mobbet.

Så jobber vi like mye med det sosiale rundt det, der vi styrker hvert enkelt barn (...) For vi mener de tingene er utrolig viktig og må ligge i bunn (Informant A, Lilla barnehage)

Begrepet som gikk igjen i alle intervjuene var å styrke barnas selvbylde, selvtillit, sosiale kompetanse, lærte dem sosiale regler som lekesignaler og arbeidet med å styrke barnet til å ta egne valg. Barnehagene arbeidet derfor spesifikt med dette gjennom hele barnehageåret.

De voksne som rollemodeller

Ifølge informantene fra grønn og rosa var de voksnes atferd en nøkkel i forebyggingsarbeidet. Å være gode rollemodeller blir gjentatte ganger nevnt som viktig i forebyggingsarbeidet. For eksempel nevnte informant D (rosa) at barn ofte lytter til samtalen de voksne har seg imellom. Barna plukker derimot kanskje ikke opp om de voksne bruker ironi eller sarkasme, og samtalen kan derfor høres veldig annerledes ut for barna enn det den opprinnelig er. Dette svarer informant D da spørsmålet om hvordan de forebygger kommet:

At vi er gode rollemodeller. Hvordan vi snakker til hverandre. (...) Og så er det når du snakker over hodet på ungene, noe du ikke skal gjøre, så kan du gjerne stå å diskutere og snakker gjerne i ironi, så får ikke ungene med seg det. Den bevisstgjøringen der at ungene får med seg når du står og snakker og måten du står og snakker på. Den tror jeg er veldig viktig for den gode rollemodellen.

Også informantene fra barnehage grønn understreket viktigheten i at de voksne var gode rollemodeller og en trygg voksen.

Det handler mye om den voksne som ser, at vi voksne er tilstede, og ser ungene og er gode rollemodeller. Ikke sier en ting og gjør en annen. Kunnskap og handling (Informant B)

Hvilke ansikt møter ungene, er det en trygg arena? Hvem ser meg? Det er nok med bare ett glimt bort der. (Informant C).

Og de søker jo mye oss voksne. De kommer og ber oss om hjelp, så det er ikke sånn at de avviser oss holdt jeg på å si. De ber oss om hjelp (Informant B)

Vi ser altså at de fleste informantene har et mer systemisk syn på tematikken. Barn og voksne er en del av et sosialt system der delene gjensidig påvirker hverandre.

Tydelige og tilstedeværende voksne

I forlengelsen av det overstående påpeker informantene at det ikke er tilstrekkelig å være en god rollemodell, de voksne må også være tydelige og tilstedeværende. Dette nevnes i alle intervjuene. Det å være en tilstedeværende voksen og deltakende i leken var ifølge informantene viktig på både liten- og stor avdeling, men de uttrykte at det var ekstra viktig i arbeidet med de minste barna.

I hvert fall med de små, de minste er det jo [viktig] at vi er deltagende i leken eller rundt det på en måte. At det ikke er fri flyt, at vi er med i leken på en måte (Informant C, rosa).

Det er jo å være tilstede med de i leken, og heve statusen deres i gruppen blant annet. Kanskje er du med dem og setter i gang en spennende lek sånn at de andre heller kommer til den personen, ikke sant. I stedet for at du skal ta med deg den personen og følge dem inn i leken til andre, at du jobber for å heve statusen til den personen, i tillegg til å være i nærheten for å trygge personen og være med å hjelpe og veilede sånn at den kan våge å stå opp litt selv (Informant B, rosa).

Det å delta i leken i den fasen før barna har utviklet ett godt nok språk til å uttrykke det de vil. Sammen med begrepet å *være en tydelig voksen* var dette ett viktig tiltak for mange av barnehagene, og alle barnehagene nevnte enten å være tilstedeværende voksen eller tydelig voksen. Gjennom disse sitatene ser vi også konturene av en bevissthet hos enkelte av informantene rundt lekerollene barna blir tildelt.

Lære barna å uttrykke følelser

Flere av barnehagene nevnte viktigheten i å lære barna å uttrykke følelser. Dette begrunnes med at dersom barna klarte å uttrykke følelsene sine, ville den egentlige grunnen til frustrasjonen komme frem. For at barnet selv skulle skjønne hvorfor det ble sint, eller lei seg og dermed tok det ut over noen andre.

Vi prøver jo, det som er helt klart er jo at vi har mange som trenger å få satt ord på følelser, de har veldig begrenset ordforråd i forhold til følelser, de vet ikke helt hvor ting kommer fra. Så det å gå ett steg tilbake å si: «Hva var det som gjorde at du kom i den situasjonen du var i nå? Altså avsløre litt hva som egentlig er elementene frem til der de er nå. Det blir viktig for stort sett kommer det fra, det ser ut som misunnelse eller sinne. Vet ikke helt hva det ser ut som, men ofte så er det usikkerhet som er faktisk utgangspunktet og det kommer før de går inn. (...) så om en klarer å gå tilbake for å si at i dag så jeg at du var litt trist da du kom inn. Kan du gå tilbake igjen der så pleier det å roe det ned mye bedre. Da får du på en måte snakket om det som var det egentlige problemet (Informant A, grønn).

Dette rettet de spesielt oppmerksomheten mot i barnehage Grønn der de hadde kjøpt inn ett spill som bevisst handlet om å snakke om følelsene sine. Både i mobbesituasjonene de hadde opplevd og i andre situasjoner hadde de erfart spillet som veldig nyttig. Det kunne også bidra

til å løse konflikter der og da. Selv om det for noen barn av og til ble for sårt, men da kunne de trekke seg fra spillet. Ofte kom barnet tilbake når det hadde fordøyet situasjonen og ville spille igjen.

Også informantene fra barnehage lilla mente at det var viktig, innenfor forebygging, å lære barna å bli kjent med egne følelser.

Jobbe med i både samlinger og praksis i forhold til venns­kaps­relasjoner, følelser i forhold til å bli kjent med sine egne følelser (Informant A, lilla).

Det kan derfor tolkes i en slik retning at dersom barna lærte seg å bli kjent med egne følelser og å uttrykke dem kunne negative hendelser minimeres.

Andre tiltak.

Barnehage Blå og Lilla nevnte at de ofte brukte oppdeling i grupper i forbindelse med forebygging, men barnehage Lilla, Rosa og Gul også nevnte at de brukte samlingsstunden aktivt for å arbeide med de forskjellige begrepene jeg har nevnt overfor. Bøker og konkrete ble også benyttet for å komme ned på barnas utviklingsnivå. I tillegg nevnte alle barnehagene at ett godt foreldresamarbeid var ett viktig tiltak i forebyggingen til mobbingen, noe jeg vil utdype i neste kapittel.

4.2.3 Hvordan ser de ansatte på samarbeidet med foreldrene om mobbeproblematikken?

I det teoretiske rammeverket uttrykte jeg at både offentlige dokumenter og forskning antyder at foreldresamarbeid er viktig for forebygging av mobbing. Blant annet nevnes det i heftet «Mobbing i barnehagen» (BDF, 2004) at foreldre og personalet har ett felles ansvar for å motvirke mobbing. De analytiske begrepene i dette underkapitlet vil være Nordahls (2007) tre former for foreldresamarbeid, *informasjon*, *dialog* og *medvirkning/medbestemmelse*. Foreldrene møter barna på en annen arena, og kjenner derfor barnet på annen måte enn barnehagen. Informasjonen man deler er relevant for begge parter da barnehagen også har informasjon som foreldrene kanskje ikke innehar. Rent konkret er det mulig å trekke ut fem ulike momenter som informantene pekte på når intervjuene kretset rundt foreldresamarbeid:

1. Viktigheten av god kommunikasjon i det daglige.
2. To spor å velge mellom i konkrete situasjoner;
3. Sprik mellom hvordan informantene ønsker at foreldrene skal rette oppmerksomheten, og det de faktisk snakker om;
4. Foreldrene etterlyser et formalisert samarbeid;
5. Mobbebegrepets mer problematiske sider.

Viktigheten av god kommunikasjon i det daglige

De fleste informantene poengterte viktigheten at gode kommunikasjonsrutiner ble utviklet tidlig. Informantene fra alle fem barnehagene løftet fram det å ha ett godt foreldresamarbeid som relevant for både trivsel, forebygging og for å stoppe en eventuelt pågående mobbesituasjon. Daglige møter med foreldrene ble nevnt som ett spesielt viktig virkemiddel.

Men det at vi har den daglige kontakten med foreldrene, det er jo ett kjempetiltak. Det er jo med på å ta de små tingene helt i roten så det går an å ta, kontra senere der du nesten må ringe til en lærer eller ... at det har blitt så mange ting før du tar det. Her snakker du med de hele tiden. (Informant E, gul)

Barnehage grønn understreker allerede på første foreldremøte at de er opptatt av å ha ett godt samarbeid og god kommunikasjon. De ønsker derfor at foreldrene gir beskjed tidlig om det er situasjoner på hjemmebanen, og at barnehagen gjør det samme. Dette for å skape en naturlig toveiskommunikasjon til barnets beste.

To spor å velge mellom

Det var ikke mange av informantene som hadde opplevd mobbesituasjoner så alvorlige at de måtte innkalle foreldrene. Riktignok hadde de opplevd ubehagelige enkeltepisoder som de tok opp med foreldrene, men det hadde ikke vært noen spesifikke mobbesituasjoner i tre av barnehagene. Men i intervjuene med informantene fra barnehage rosa og grønn kom det fram to prinsipielt forskjellige spor:

a). *Barnehagen tar tak i det negative – foreldrene det positive*: I en konkret mobbesituasjon koblet barnehage Grønn inn foreldrene allerede før det utsatte barnet hadde begynt å fortelle om det hjemme. Et interessant poeng var at de da opplevde at dersom foreldrene snakket mye om problematikken med barna, så lukket begge parter seg, både offer og plager. Dette fikk den konsekvensen at de deretter lot barnehagen ta tak i negative situasjoner, mens foreldrene fokuserte på det positive som hadde skjedd. Begrunnelsen var at de ikke ønsket at de vonde opplevelsene skulle prege hele dagen til barnet. En annen konsekvens var at de ansatte ikke informerte foreldrene om hver eneste hendelse som oppsto, men bare gjorde det dersom episodene var ekstra graverende, ellers hadde de jevnlig samtaler for å holde foreldre oppdaterte.

De [foreldrene] skal vite hva som foregår, men de kan jo ikke ordne det for ungene, det er jo vi som må gjøre det mens vi er her. (Informant A)

Og akkurat det har jeg tatt opp med de tre [jeg opplevde]. At foreldrene er klar over hva vi jobber med, men de trenger ikke å ta det opp på ettermiddagen, for det har noen prøvd, noen av mødrene ville snakke med de på ettermiddagen, men da lukket ungene seg. Da sier jeg, det er noe som har skjedd for mange timer siden. Det er greit at de vet hva som har skjedd, men dere trenger ikke å ta det opp hver ettermiddag og snakke om det, hva har skjedd i dag. Men at de er klar over det (Informant B)

Informantene løfter med dette frem at det er barnehagen som har ansvar for barnet når det er i barnehagen. De valgte med andre ord å la dette i hovedsak være barnehagens sak. Samtidig som de fremhever at det er nødvendig å ha ett tett samarbeid.

b). *Begge parter tar tak i problematikken*: Informantene fra barnehage gul fortalte om et annet spor. Der lot de foreldrene snakke med barnet om situasjonen også hjemme.

... Tar det opp med foreldrene, og foreldrene synes jo dette er [viktig], de snakker jo med dem hjemme også, at fortsetter dette, så er det jo starten på noe som vi ikke vil ha i det hele tatt (Informant E, gul)

Hvilket av disse sporene som gir best resultater, sier dataene mine lite om.

Språk mellom hvordan informantene ønsker at foreldrene skal rette oppmerksomheten mot, og det de faktisk snakker om

Informantene problematiserer at det være et språk mellom hvordan de skulle ønske at foreldrene snakket med barna, og hvordan de faktisk gjør det. Eksempelvis opplevde de at foreldrene ofte var mer interessert i å høre om negative enn positive hendelser. Barnehagen ønsket derimot «fremsnakking», altså snakke positivt om barnehagen, andre barn, familier og ansatte. For de kunne merke at barna tok negativiteten videre med seg inn i barnehagen. Med andre ord bruker barnehagen positiv forsterkning og styrking av barnet som tiltak, mens foreldrene kunne rette oppmerksomheten mot det negative.

Jeg tror mange foreldre er veldig ubevisste på hvordan de gjerne snakker med ungene. At det de er mer ute etter å høre de negative tingene, gjerne vi som er på en avdeling der foreldrene ser litt hva som skjer på avdelingen, og da er foreldrene, noen, opptatt av å snakke. Og det er veldig tydelig på hvilke som er involverte og, og snakke om dette. Og det merker du på ungene at de vet det, og du merker også på ungene om foreldrene gjerne har snakket om voksne, at de ikke vil være med de voksne, og det er foreldre som gjerne hadde trengt litt veiledning på hvordan ... de .. Ja.. Fremsnakking. (Informant E, grønn)

Også barnehage lilla og blå opplevde at foreldrene kanskje var mer opptatt av å høre om det negative i barnehagen.

Det er jo klart at barn forteller jo sannheten, men de kan godt fortelle på en måte som går i sin egen favør (...) Og det er jo klart, som foreldre når du da spør [tenker] hvordan spør jeg? Er det noen som har vært

slemme med deg i dag? Fortell meg? Og da er det jo klart da er det noen. Ha litt mer åpne spørsmål, så får du gjerne litt klarere svar. (Informant A, blå)

Det er nesten litt sånn at foreldrene kan spør: Ble du mobbet i dag? Og ungene vet nesten ikke hva det betyr. Så jeg føler at mobbebegrepet har blitt så utbredt, og det er viktig å ha fokus på det, kjempe viktig. (Informant A, lilla barnehage)

Sitatene kan fortelle oss at barnehagene kan oppleve foreldrenes negative fokus som problematisk. Noe som kan støttes av sitatet til informant E (grønn). Barnehagene uttrykte at de heller ville at foreldrene skulle fokusere på det positive både når de hentet barnet og generelt når det gjaldt barnehagen.

Foreldrene etterlyser et formalisert samarbeid

Informantene fra barnehage grønn forteller at foreldrene er engasjerte i problematikken, de vil gjerne ha samarbeidet formalisert, det vil si at de ønsker at hvordan barnehagen arbeider blir nedskrevet.

Ja de er veldig opptatt av at det skal liksom være noe, det skal være noen plan for det. Det holder ikke å si at du jobber med det daglig, du må faktisk ... det er viktig at det er på papir. Og at det er litt formalisert (Informant A, grønn).

Sitatet kan tolkes i retning av at informanten stiller seg noe tvilende til dette kravet. Noe som kan skyldes analysens neste punkt.

Mobbebegrepets med problematiske sider

Informantene fra barnehage gul trakk frem mobbebegrepets mer problematiske aspekter ved å peke på at foreldrene også har en tradisjonell forståelse av begrepet som de tar med seg i møtet med barnehagen. Denne forståelsen kan gjøre kommunikasjonsprosessen utfordrende. Foreldrene kunne oppleve at barnehagen var ute etter å ta deres barn gjennom å peke på at det plaget andre og at derfor kunne lukke seg for videre samarbeid,

Men ordet eller begrepet mobbing er på en måte litt vanskelig å forholde seg til og i møte med foreldrene for det ligger litt latent at det er noen skumle intensjoner som ligger i bakgrunnen og lurar, som er negative (Informant B (gul))

For å oppsummere: Ulike sider ved samarbeidet kom fram i intervjuene. Selv om foreldresamarbeidets sentrale rolle var enstemmig, kom det likevel frem ulike sider ved kommunikasjonsprosessen. Blant annet hvorvidt foreldrene, barnehagen eller begge parter skulle snakke om det negative, graden av formalisering, behovet for «fremsnakking» og foreldrenes forforståelse av mobbebegrepet. Her kan dataene tolkes i retning av at informantene

synes kommunikasjonsprosessen vanskeligjøres hvis den må spinnes rundt plager-offer-dikotomien.

5.Diskusjon

De politiske signalene er tydelige på at det ligger i barnehagens mandat å forebygge mobbing. Dette uttrykkes tydelig i Rammepplanen for norske barnehager (Ut.dir., 2011. s.8): «Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing.» Fra et forskningsmessig perspektiv ser vi at flere prosjekt har konkludert med at fenomenet eksisterer også blant barn under skolealder (Alsaker, 1997., Pettersen, 1997., Helgesen, 2014). På den andre siden tyder enkelte undersøkelser (bl.a. Lund et.al., 2015) at voksne kan bagatellisere problematikken. Dette ga retningen for første del av problemstillingen min: *Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet*. Spørsmålet ble reist med utgangspunkt i en hypotese om at begrepet er for lite tilpasset barnehagevirkeligheten og for alvorlig til at de barnehageansatte tar det i bruk. Etersom både offentlige dokumenter og forskere har oppfordret til en diskusjon og en tydeliggjøring av fenomenet, kan det være av interesse å studere hvorvidt de ansatte benytter og forstår begrepet, og hvilke begrunnelser de eventuelt har for å unngå det. Intensjonen her er ikke å felle en dom om de ansatte handler eller tenker «riktig eller galt», men snarere å prøve å forstå fenomenet og gjennom dette løfte frem en diskusjon om begrepet er egnet for barnehagesektoren.

Funnene jeg har presentert i analysen vil bli her drøftet videre og satt inn i en mer teoretisk og forskningsmessig kontekst. Videre vil utsagnene bli drøftet i forbindelse med oppgavens problemstilling:

«Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet og hvordan arbeider de med tematikken?»

For å besvare denne, samt gjøre diskusjonsdelen fruktbar vil jeg igjen benytte forskningsspørsmålene for å strukturere dataene på en optimal måte. Forskningsspørsmålene presenteres hver for seg, men det er samtidig viktig at man er klar over at flere elementer overlapper hverandre og like gjerne kunne vært i samme kapittel. Hvert spørsmål innledes ved en presentasjon over innholdet. Enkelte av dem har også underspørsmål som er utviklet for dypere å kunne analysere data som framstår som relevante.

5.1 Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet?

Innenfor dette forskningsspørsmålet har jeg utviklet flere underspørsmål for å systematisere funnene, men også for å få mer innblikk i hvordan de ansatte oppfatter mobbing. En vesentlig side av å forstå hvordan de ansatte oppfatter mobbing er å søke forståelse for hva de egentlig legger i begrepet.

5.1.1 Hvordan definerer barnehageansatte mobbing i barnehage?

I heftet fra Barne- og familiedepartementet (2004. s. 5) «Mobbing i barnehagen» defineres mobbing slik: «Mobbing i barnehagen dreier seg om at noen barn plages og fornedres systematisk. Midlene som brukes kan være slag og spark, ignorering, utestenging og erting. Men disse maktmidlene benyttes ikke tilfeldig, og de rammer ikke tilfeldig. De brukes systematisk over tid og rammer gjerne ett enkelt barn på avdelingen.» Med andre ord defineres mobbing i barnehage relativt identisk med Roland (2007) og Olweus (1992):

- «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s.17);
- «Mobbing er fysiske eller 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» (Roland, 2007. s. 25).

Her er nøkkelbegrepene *plaging* eller *trakassering* som skjer *gjentatte ganger*, enten av enkeltpersoner eller en gruppe. Gjennom uttrykket *systematisk* ligger det også mellom linjene at plagingen må være intensjonal fra barnets side, det uttrykkes eksplisitt at det skal eksistere ett skjevt maktforhold mellom plager og offer (Olweus, 1974., Alsaker 1997. & Roland 2014). Dette er en definisjon som tradisjonelt er brukt i skolesektoren.

I 2015 kom Ingrid Lund et.al. med en definisjon som skulle være mer tilpasset barnehagens kontekst: *Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet* (Lund, et.al., 2015 s. 45).

Med utgangspunkt i spenningsfeltet mellom disse definisjonene, vil jeg nå diskutere hvilken forståelse mine informanter har av begrepet. Her er svarene relativt entydige. Olweus og Rolands kjernebegreper blir trukket fram av samtlige informanter i mitt prosjekt. Det varierer hvem som nevner de ulike elementene, da spesielt i fokusgruppeintervjuene. Et interessant poeng er imidlertid at det som ble diskutert hyppigst når informantene skulle redegjøre for en mobbesituasjon de selv hadde opplevd, var hvorvidt handlingen var *intensjonal*. Dette ble ikke eksplisitt nevnt når de ble bedt om å definere begrepet, men i oppfølgingen kom det frem at informantene mente at intensjonalitet var ett grunnleggende kjennetegn for mobbesituasjoner. Ifølge informantene gjorde intensjonalprinsippet begrepet komplisert å anvende i barnehagesektoren. Informantene var opptatt av at barna befant seg i ulike utviklingsfaser, og det kan være vanskelig å vite om handlingen er bevisst utført for å såre eller om det skyldes at

barnets empati ikke er ferdig utviklet, og at det således ikke har utviklet den sosiale kompetanse og dermed ikke forstår de ulike sosiale reglene enda. Dette støttes til en viss grad av Alsaker (1997. s. 30)

«I førskolealderen fører konflikter ofte til håndgemeng (Krappmann, 1994), og det er mye mulig konfliktstoff i den alderen. Samtidig er det en god del godartet småslåssing som ikke trenger å stoppes, og som kan være med på å forvirre bildet til en viss grad. Dette kan føre til at mobbing blir vanskeligere å konstatere enn i en roligere kontekst».

Pettersen (1997) fant også tegn til dette i sin forskning om mobbing i barnehager i Oslo. Blant annet var det flere barnehager som mente at de ikke hadde opplevd mobbing, men at de hadde sett knuffing og erting som ikke var systematisk rettet mot ett spesifikt barn. At intensjonalbegrepet framsto som såpass sentralt er interessant på flere måter. For det første fordi begrepet ikke er eksplisitt uttrykt i definisjonene, med andre ord må det være en del av informantenes hverdagsforståelse. En hverdagsforståelse som har en tydelig dikotomi: Mobber – Offer. For det andre fordi det gjør det problematisk å anvende begrepet i barnehagen, nettopp fordi barna er små og her-og-nå orienterte, noe Helgesen (2014) også tar opp.

Ut fra mine data er det vanskelig å se at Ingrid Lunds et.al. (2015) mer kontekstualiserte definisjon, der man fjerner seg fra mobber-offer dikotomien for heller å rette oppmerksomheten mot det enkelte barns opplevelse av å være en viktig person i fellesskapet, har fått gjennomslag i barnehagesektoren. Som begrunnelse for denne påstanden kan nevnes det jeg tidligere har nevnt om de underdanige lekerollene. Dette er lite problematisert i intervjuene. Men er et tydelig element i Lunds et.al. (2015) definisjon. Jeg har tidligere vist til Vygotsky (2001) og Säljö (2001) som begge er opptatt av hvordan begrepsforståelsen styrer tenkning og handling, og kanskje er det med utgangspunkt i dataene grunnlag for å stille spørsmål om en mer kontekstualisert definisjon av begrepet, kunne endret de ansattes observasjonspraksis ved at man rettet oppmerksomheten mot det enkelte barns deltakelse i fellesskapet. Med andre ord spør jeg om en ny definisjon kunne gjort det enklere å oppfylle barnehagens overordnede mandat: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2006).

5.1.2 Hvilke typer mobbing opplever de ansatte i barnehagen?

Utdanningsdirektoratet (2004) understreker i heftet «Mobbing i barnehagen!» at mobbing kan være handlinger som slag, spark, ignorering, erting og utestengning. Dette er i overensstemmelse med tidligere forskning på fenomenet. Denne deler mobbing inn i to ulike kategorier. *Direkte*

og *indirekte* mobbing (Olweus, 1992., Christoffersen og Petteresen, 2011., Alsaker, 1997). Direkte mobbing kan innebære både fysisk og verbal mobbing. For barna kan denne va form for mobbing vil være mer problematisk å oppdage da denne ofte foregår i skjul. Ingrid Lunds et.al. (2015) funn er tydelig på at mobbing eller negative hendelser foregår der de ansatte sjeldent befinner seg. Kaj Björkqvist (1994, 22.05) antyder at barna i barnehagen er for unge til å bedrive indirekte mobbing siden de ikke har ferdig verbalt utviklet språk. Dette argumenteres mot både av Alsakers (1997) og Lund et.al. (2015). Begge prosjektene antyder at utestengning er mye brukt. Eksempelvis viser Lund et.al. (2015) at barn også indirekte kan bli mobbet i lek, blant annet kan de, som nevnt, kontinuerlig bli tildelt passive og underdanige lekeroller. Mine data støtter dette. Her viser jeg tilbake til eksempelet om barna som alltid måtte være baby eller hund. Björkqvist antydning om at barnehagebarn er for unge til å bedrive indirekte mobbing harmonerer heller ikke med mine informanters erfaringer. Alle barnehagene hadde opplevd utestengning og ignorering. To av informantene uttrykte at dette kunne forekomme allerede blant 2-åringene på 0-3 årsavdelingene. I den ene situasjonen opplevde den ansatte at atferden til barna endret seg når de oppdaget at den ansatte var på vei for å sjekke, mens i en annen situasjon satt barnet åpenlyst og ignorerte ett annet barn. Vi kan stille spørsmål om denne situasjonen bekrefter Lunds et.al. funn om at indirekte mobbing forekommer også blant barn under skolepliktig alder.

I mitt prosjekt nevnte informantene ulike varianter av mobbing, blant annet fysisk, psykisk og verbal. Flere av disse variantene hadde de også opplevd selv. En av informantene beskrev at hun syntes det var vanskelig å oppdage mobbing, da spesielt psykisk mobbing. Psykisk mobbing var det flere som konstaterte som den mest ødeleggende formen. Her kan nevnes at den mest vanlige varianten av mobbing informantene opplevde var *utestengning*. Dette ble nevnt i samtlige intervjuer, og informantene brukte også dette når de ble bedt om å definere mobbing. Ingrid Lunds et.al. (2015) forskning viser at barna selv ikke ser på utestengning som mobbing, men at det, på den andre siden, er det de frykter aller mest. Barna fortalte også at de ikke ekskluderte noen selv, men at mange andre barn gjorde det. Ett annet funn fra Lund et.al (2015) er at både indirekte mobbing og psykisk mobbing forekommer også i barnehagen, men at det kunne inntreffe under lek og dermed være vanskelig for de voksne å oppdage. Med utgangspunkt i dette finner jeg det på sin plass å stille spørsmål om hvorvidt de ansattes forståelse av intensjonalitetsprinsippet kan forhindre dem i å se at barn som opplever krenkende situasjoner og dermed ikke opplever seg som en verdifull bidragsyter til fellesskapet, blir mobbet. For å trekke dette et skritt videre ved å peke på et nytt spenningsfelt: Mobbingens

kjente uttrykksformer vs. mobbing mer kamouflert i lek. Informantene oppgir de kjente uttrykksformene, blant annet blir utestengning nevnt som et relativt hyppig fenomen. En viktig grunn til dette kan som tidligere nevnt (s. 17) være manglende lekekompetanse. Men mobbingen kan også kamoufleres i leken. Dersom man over tid registrerer at et barn utestenges eller konsekvent tildeles underdanige roller, bør man muligens analysere lekekompetansen. Er det motoriske årsaker? Er det sosiale årsaker? Med utgangspunkt i slike spørsmål, kan det videre arbeidet kanskje målerettes? Disse tankene representerer ett individorientert perspektiv, noe som kan være ett for smalt perspektiv når vi tenker tilpasning og inkludering. En annen måte å arbeide med tematikken på kan være ett systemorientert perspektiv. Det er ett videre perspektiv der en leter etter pedagogiske forklaringer i systemet. Eksempelvis kan man lete etter forklaringer på situasjoner blant annet gjennom hvordan avdelingen blir organisert, hvordan læringsmiljøet er, de voksnes tilstedeværelse og holdningene til både voksne og barn. Dette løftes fram av et par av informantene.

5.1.3 Hvorfor blir begrepet lite brukt?

Selv om begrepet er tydelig satt på dagsorden i dagens barnehageretorikk, blant annet nevnes det tre ganger i den nye rammeplanen, tyder enkelte forskningsprosjekt (bl. a Helgesen, 2014) på at de ansatte har vanskelig for å benytte begrepet. Her kommer det frem at de ansatte mangler en klar formening om mobbing virkelig eksisterer, og dermed vegrer seg for å bruke begrepet. Det ble videre antydnet i dataene at de ansatte betrakter mobbing som noe negativt og ondt. Noe som ikke harmonerte med deres opplevelse av barnet som noe uskyldig. «Mens mobbing blir fremstilt som noe mer alvorlig og negativt ladet begrep, ser det ut til at erting, plaging og utestenging anses å være med uskyldig og kanskje uten en baktanke» (Helgesen, 2014. s. 42). Dette utdypes av Alsaker (1997) som argumenterer med at mobbing nok kan eksistere, men at barna ikke trenger å være ondskapsfulle for å mobbe. De kan bare ha lært at handlingene de utfører lønner seg. Altså et noe behavioristisk perspektiv på fenomenet. Vi gjentar handlinger som blir forsterket. Med andre ord kan vi stille spørsmål om man i analysen av situasjoner behøver å inkludere intensjonalitet eller hensikt, eller om det er tilstrekkelig å vurdere om det er mulig at det angjeldende barnet får et positivt utbytte av en negativ handling.

«Barn trenger altså ikke «å være ondskapsfulle» for at vi kan si at de «mobber» andre, til det forstår de kanskje ikke nok. De trenger bare å ha lært at det lønner seg å handle slik som de gjør overfor bestemte andre barn» (Alsaker, 1997. s. 29).

For meg var det interessant å registrere at selv om informantene nok mente at mobbing eksisterte, var bevisstheten rundt det svak. Blant annet var det en informant som forklarte at det

kanskje var vanskelig å benytte begrepet fordi det ikke finnes en spesiell definisjon for mobbing i barnehagen. I dataene kommer det tydelig fram at informantene har vanskelig for å bruke uttrykket mobbing. Dette ble kommentert i samtlige intervjuer, og det var ulike begrunnelser. Eksempelvis ble det kommentert at det var ett vidt begrep, vanskelig å definere og komplisert. I løpet av prosessen fikk jeg inntrykk av at de ansatte var usikre på hvordan de skulle tilpasse begrepet til barnehagekonteksten, eksempelvis om hendelsen var bevisst, ble det gjentatt over lengre tid og hvor i utviklingen var barna. Igjen vil jeg stille spørsmål om tiden er moden for en offisiell definisjon av mobbing i barnehage. Her viser jeg til Ingrid Lunds et.al (2015) klargjøring av begrepet. Uten at jeg skal gi den definisjonsmakten, viser dataene mine at det de ansatte vegrer seg for å bruke begrepet fordi definisjonen de forholder seg til, ikke er tilpasset egen kontekst. Dessuten hadde ordet mobbing en negativ valør som ikke samstemte med deres syn på barnet som noe godt. Her viser jeg til informant A (Lilla) utsagn om at man unngikk mobbebegrepet fordi det var såpass negativt ladet. Sagt annerledes: Mine funn støtter dataene til den tidligere nevnte undersøkelsen av Helgesen (2014, s.48): «Mens mobbing blir fremstilt som noe mer alvorlig og som et negativt ladet begrep, er erting mer uskyldig og kanskje uten baktanke».

En annen forklaring var knyttet til begrepets hverdagsbruk. Informant A (gul) argumentere med at ordet mobbing ofte ble brukt som en slags slang - på en ikke-alvorlig måte. Dette kunne føre til at man la ulikt innhold i begrepet, noe som gjorde det vanskelig som fagterminologi.

Et interessant funn var at flere av informantene benyttet seg av andre begrep enn mobbing for å forklare hendelser de selv definerte som mobbing. Blant annet ble utestengning brukt ofte, men også begynnende mobbeatferd, uønsket atferd og negativ atferd. Igjen støttes funnene av Helgesens (2014) studie, der informantene benytter seg av begrep som erting, utestengning og plaging i stedet for mobbing. Som tidligere nevnt kan dette være fordi de ansatte mener at mobbing er ett for alvorlig begrep å bruke på så små barn. Muligens ligger det også til grunn en fare for å stigmatisere barnet. Dette sammenfaller til en viss grad med mine intervjuer. For eksempel nevner flere av informantene mine at de stopper mobbing før det utvikler seg. Disse uttalelsene kan tyde på at de ser på mobbing som alvorlig, men at de tar grep før det rekker å eskalere. Eksempelvis nevnes det at barnehagene arbeider forebyggende gjennom hele året og at dette fører til at mobbing ikke er spesielt utbredt i barnehagen. Hvorvidt dette er riktig, verken støttes eller avkreftes av mine data, men muligens er det betimelig å stille spørsmål om forestillingen kan bli en sovepute. Noe som til en viss grad støttes av NTNUs rapport «Barns

trivsel og medvirkning i barnehagen» (2012). Her oppgir nærmere 12% av barna at de ofte opplever å bli plaget slik de blir lei seg.

Ellers påpeker informantene at barnehagen går inn i situasjonen med en gang de ser uønsket atferd. Informant B (Rosa) barnehage erkjenner at de ikke er «flinke» til å bruke begrepet mobbing, men at de heller setter ord på den uønskete atferden – framfor å bruke samlebetegnelsen mobbing. Dette utløser en interessant diskusjon. Vi har sett at mobbing i barnehage blir en stadig større del av den politiske retorikken. Samtidig ser vi at de ansatte av ulike årsaker vegrer seg for å ta anvende mobbing som fagbegrep. Her nevnes stigmatisering, at begrepet ofte brukes ukritisk, at det ikke var heldig å bruke et så ladet begrep på så små barn og manglende kontekstualisering. Vi ser altså et spenningsfelt mellom de ansattes relativt tradisjonelle forståelse av begrepet og måten de arbeider på som framstår som mer systemisk. Å antyde noen løsning på dette er umulig ut fra mine data, men to spørsmål tvinger seg fram: For det første: Bør man i de politiske styringssignalene finne et annet begrep som ikke er så negativt ladet? For det andre: Hvis man fortsatt ønsker å bruke begrepet: Bør man gi det et innhold som er tilpasset barnehagens virkelighet og mandat?

For å oppsummere i problemstillingens første ledd: *Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet?* Funnene mine tyder på at de ansatte er tydelige på at mobbing eksisterer, men at det er vanskelig både å definere hva som er mobbing, og å oppdage en eventuell mobbing. Empirien min tyder i tillegg på at de ansatte vegrer seg for å bruke begrepet da det er negativt ladet. Videre understreker de at det viktigste de kan gjøre er å drive forebyggingsarbeid. Derfra skal vi vende oss til andre ledd: *Hvordan arbeider de ansatte med tematikken i dag?*

5.2 Hvordan arbeider de ansatte med tematikken i dag?

For å diskutere dette vil jeg igjen begynne på et mer overordnet perspektiv. I den nye Rammeplanen er det tydelig løftet fram at de ansatte skal motarbeide og forebygge mobbing.

Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing (Ut.dir., 2017).

I analysearbeidet kom det fram at informantene så på aktuelle forebyggingstiltak som det absolutt mest sentrale. Samtlige konstaterte at forebyggingsarbeidet fikk mye tid. Dette ble også nevnt som en forklaringsmodell på hvorfor selve mobbebegrepet framsto som lite relevant. Ifølge informant A (gul) arbeidet de annerledes enn skolen når oppdaget tendenser til mobbing. De gikk inn i situasjonen med en gang, og ventet ikke til det eskalerte. Dette ble støttet av

informant C (rosa). Dette gjorde meg nysgjerrig på hva de anså som det viktigste i forebyggingsarbeidet.

5.2.1 Hvordan ser de ansatte på forebygging i barnehagen?

I analysen kom det fram at informantene så på forebygging av mobbing fra flere perspektiv. Disse vil jeg i det følgende kapittel presentere på en slik måte at det mest samstemte tiltaket blir presentert først før de andre blir diskutert i synkende orden.

Sosial kompetanse

For å problematisere informantenes refleksjoner rundt den sosiale kompetansens forebyggende funksjon, vil jeg hente analytisk støtte fra offentlige dokument som rammeplan, stortingsmeldinger og ulike forskningsrapporter som tar for seg standardiserte programmers forebyggende effekt. At samtlige informanter oppga «*sosial kompetanse*» som det viktigste forebyggende tiltaket er i seg selv er ikke så merkverdig. Begrepet er sterkt understreket i Rammeplan for barnehagen (ut.dir., 2011). Her nevnes mobbing fem ganger, mens sosial kompetanse nevnes det dobbelte. Også i faglitteraturen og barnehageforskningen har begrepet fått stor plass. Et enkelt googlesøk avslørte 2100 vitenskapelige artikler om mobbing i barnehage, og hele 34 600 om sosial kompetanse. Selv om søket ikke er vitenskapelig, antyder det hvor oppmerksomheten har vært rettet. Siden sosial kompetanse framstår som så vesentlig både i den offentlige- og vitenskapelige retorikken samt hos informantene mine, blir det nødvendig å trenge dypere inn i begrepet. I faglitteraturen defineres det blant annet slik: «Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner» (Ogden, 2001 s. 196). Ut fra en slik definisjon skulle man tro at satsingen var berettiget. I det teoretiske rammeverket refererte jeg Dag Hareide (2005) som argumenterte for at man heller skulle satse på programmer som arbeidet med empati, selvtillit, kommunikasjon og samarbeid i skolene enn mobbing og Olweus motargumenter som viste til forskningsprosjektet til Beelman, Pfingsten & Lösel (1994). Her ble det antydnet at effekten fra slike programmer har liten eller ingen effekt. Det kan dermed stilles spørsmålsteget med om sosial kompetanse er ett så vellykket tiltak som barnehagene oppfatter det. På den andre siden understreker Olweus (2005, 10.04) at arbeid for å fremme sosial kompetanse er nyttig og noe man bør ha ett fokus på. Det er derimot ikke nok til å endre negativt atferd. Helgesen (2014. s. 45) påpeker: «Arbeid med sosial kompetanse forstår vi som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, mens behandlende tiltak mot mobbing krever mer konkret kunnskap om mobbing og flere strategier for å bekjempe det». Det kan dermed

diskuteres hvorvidt satsingen på sosial kompetanse er en så viktig komponent i mobbearbeidet som informantene gir uttrykk for.

For å trenge noe dypere inn i den omfattende bruken av begrepet. I «Barns trivsel – voksnes ansvar» (Ut.dir., 2011) nevnes sosial kompetanse som ett sentralt virkemiddel i forbindelse med forebygging. Også i St.meld. nr. 41, *Kvalitet i barnehage* (2008-2009) påpekes det at mobbing kan forekomme fra barn med mangelfull sosial kompetanse. I St.meld. nr. 41 (2008-2009) rapporterer styrere ca. 10% nedgang i mobbing i barnehagene etter at programmer som var utarbeidet for å styrke den sosiale kompetansen og forebygge mobbing ble innført. Eksempler kan være *Du og jeg og vi to*, *Steg for steg* eller egenutviklede programmer (St. Meld. nr. 42 (2008-2009) 2009). Med referanse til Olweus (2005, 10.04) henvisning til Beelman, Pfingsten & Lösel forskning, kan vi se at tidligere forskning har antydning sprikende resultater. Man kan videre argumentere med at programmer som *Du og jeg og vi to*, eller *Steg for Steg* er standardprogrammer som kan få ulike resultater i ulike barnehager. Programmene mangler en grunnleggende didaktisk forutsetning – tiltak rettet mot mennesker, må tilpasses forutsetningene. Vi kan også stille spørsmål om slike standardiserte programmer reduserer de ansattes profesjonalitet. I rapporten «Om lærerrollen¹ - Et kunnskapsgrunnlag «(2016) er ekspertgruppen opptatt av betydningen av lærernes profesjonsfellesskap som et medierende ledd mellom den enkelte lærer og myndighetenes krav til profesjonen. Ekspertgruppen anbefaler bl. a at personalet diskuterer didaktiske spørsmål, pedagogisk utviklingsarbeid og kritisk vurdering av undervisningsmateriell (2016, s. 209). Dette samsvarer med de perspektivene fra Säljö (2001) og Vygotski (2001) som ble løftet fram i oppgavens innledning. Språket er et medierende redskap som kan bidra til å overføre innsikter og med dette praktiske ferdigheter mellom de ansatte. En motsetning til det profesjonelle fellesskaps medierende funksjon er det når pedagogen i hovedsak administrerer andres tenkning. Det jeg ønsker å diskutere med dette, er hvorvidt troen på standardiserte program, kan svekke yrkesutøvelsen fordi sentrale pedagogiske grunnlagsproblemer forblir udiskutert siden noen allerede har funnet «løsningen». Interessant i så måte er det at St.meld. 24 *fremtidens barnehage* (2012-2013(2013) påpeker det at flere barnehager nå har utviklet sine egne programmer for å forebygge mobbing.

I min studie kommer det fram at samtlige informanter hadde en hypotese om at arbeidet med sosiale kompetanse ville motvirke mobbing. En av begrunnelsene var at de anså at mobbing oppsto enten fordi offeret hadde lav sosial kompetanse eller var senere utviklet, og

¹ Selv om denne rapporten er knyttet til skole, mener jeg de punktene jeg har trukket ut er overførbare til barnehagen.

derfor ikke kom inn i leken på en gunstig måte. Eksempelvis hadde Barnehage rosa tatt et konkret grep de mente hjalp som forebygging. De laget en trivselsplakat som de snakket om hver dag, og der barna selv kunne forklare hvilke positive handlinger de hadde utført. Mens barnehage Grønn hadde kjøpt ett spill de bevisst benyttet både for å motvirke mobbingen som hadde oppstått, men også for å forebygge. Dette kan være eksempler på forebyggingsprogrammer utviklet for den enkelte barnehagen med et mer didaktisk preg enn de standardiserte.

For å diskutere dette ytterligere kan vi trekke inn Bruners (1996) begrep likeverdige spenninger. «... Med et uplettet ideal om individets realisering gjennom utdanning risikerer man uvegerlig en kulturell og sosial uforutsigbarhet, og i tillegg et brudd på den legitime orden. Den andre siden, utdanning som kulturell reproduksjon, medfører en risiko for stagnasjon, hegemoni og konvensjonalisme, selv om usikkerheten reduseres. Å finne en måte å forene disse sidene på er ikke lett, særlig ikke i tider med raske forandringer. Det ville forresten aldri være lett. Men hvis man ikke ser dette i øyene, kan man risikere å svikte begge idealene» (Bruner, 1996. s. 90). Innenfor barnehagen kan vi betrakte mobbing og sosial kompetanse som to likeverdige sannheter som står i spenning mot hverandre samtidig som de henger i hop. Med andre ord kan man sette opp barnehagens arbeid med å utvikle sosial kompetanse opp mot barnehagens mobbeplan eller arbeid. Når barnehagen forsøker å nå begge målene, eller sannhetene - kan det medføre at bildet blir uklart og man står i fare for å miste begge synene. Uavhengig av barnehagens bevissthet rundt antinomier vil disse spenningene eksistere og påvirke arbeidet. Disse antinomiene er tross sin kompleksitet en kilde til fruktbar diskusjon og refleksjon blant barnehageansatte (Bruner, 1996. s. 89). Dersom barnehagen ikke søker å imøtekomme spenningene er det en fare for at barnehagen sitt arbeid og innhold i forhold til mobbing kan bli ubetydelig og at det ikke vil være mulig å oppnå målene. På samme måte handler stagnasjon om å gjøre det samme som alltid har gjort. I barnehagen kan man drøfte om mobbing blir ansett som ett likeverdig begrep som sosial kompetanse. Blant annet kommenterer barnehage grønn at de ikke benytter begrepet mobbing på grunn av at de jobber med andre begreper, *sosial kompetanse*.

For å oppsummere: I denne delen av drøftingen har jeg diskutert satsingen på sosial kompetanse som forebyggingsstrategi. Jeg har påpekt at forskningen ikke er entydig, og problematisert bruken av standardiserte program både fordi dette kan svekke den profesjonelle utvikling og fordi slike program i sin natur ikke er didaktiske. Avslutningsvis drøftet jeg med støtte i Bruner (1996) hvorvidt satsingen på sosial kompetanse kunne skygge for eventuelle

mobbesituasjoner ved at de ansatte lot antinomien sosial kompetanse «stå i veien» for sine egne observasjoner. På den andre siden må det påpekes at arbeidet med sosial kompetanse ikke står i motsetning til arbeid mot mobbing, snarere er det begreper som utfyller hverandre. Sosial kompetanse kan forebygge mobbing, men strategiene er ikke tilstrekkelig når mobbing først oppstår, da trenger man andre framgangsmåter. I tillegg kan det være slik at dersom et barn ikke opplever seg som en del av fellesskapet, kan det være andre forklaringer på dette enn mangelfull sosial kompetanse. Jeg nevner igjen motoriske ferdigheter, ufullstendig språk og lekekompetanse mer generelt. Vi oppdager med dette et nytt spenningsfelt: Hvorvidt den kraftige satsingen på sosial kompetanse, som i seg selv kan være positiv vs. andre adekvate tiltak som også kan bidra til å forebygge eller stanse eventuell mobbing.

Tilstedeværende voksne

Også tilstedeværende voksne er et begrep som vi finner hyppig igjen i de offisielle dokumentene. Blant annet påpeker Utdanningsdirektoratet at det er de voksne som har ansvar for barns trivsel og har gitt ut ett hefte i forbindelse med dette: «Barns trivsel – voksnes ansvar. Forebyggende arbeid mot mobbing starter i barnehagen» (2016). I heftet understrekes det at barn trenger tilgjengelige voksne (ut.dir. S. 7). Informant A (gul) problematiserer personaltetthet. Hun påpeker at man når ungene blir eldre ønsker man at de skal få lov til å være i fred til tider. Denne balansegangen mener hun kan være vanskelig. Alsaker (1997) foreslår som ett tiltak at man har ett ekstra fokus på de sensitive områdene hvor de voksne sjeldnere befinner seg.

Tilstedeværende voksne løftes også fram av informantene mine. Igjen nevnes det i samtlige intervjuer at de voksne er tilstede i leken som et relevant verktøy. Det at barna er klar over at de voksne er observant på leken kan bidra til å redusere problematikken, hevder de. Eksempelvis nevner Informant B (grønn) at barna ofte ga dem ett blikk idet situasjonen var i ferd med å eskalere. Da kunne de ansatte bare demonstrere at de fulgte med, eller riste svakt på hodet slik at situasjonen stoppet. Andre barnehager påpeker at situasjoner som kan kategoriseres som mobbing ofte skjer der de voksne sjeldnere er tilstede. Ingrid Lunds et.al. (2015) empiri støtter dette argumentet. Hun skriver at det er nettopp i litt uoversiktlige situasjoner der de voksne sjelden ferdes mobbing oppstår. Lund et.al. argumenterer i tillegg for at man som voksen må lese atferden til barna. At de ikke kan finne unnskyldninger som nevnt i det teoretiske rammeverket (s. 11), eksempelvis at barnet liker å leke alene. Akkurat dette nevnes ikke eksplisitt av mine informanter, men flere understreker at det er viktig at de ansatte ikke bare observerer leken fra distanse. Det kan skjules uønsket atferd i det som tilsynelatende

kan ses ut som en naturlig og positiv lek. Både informant B (gul) og informant B (rosa) ga eksempler på dette. På den andre siden trekker informant A (gul) fram et nytt spenningsfelt: Spenningen mellom å la barna utvikle seg fritt og det å «overvåke» dem for å unngå at krenkende handlinger får utspille seg. Dette omtales ofte som det pedagogiske paradoks (Arneberg og Briseid, 2008) – spenningen mellom barns rett til selvbestemmelse og pedagogens autoritet.

Andre tiltak informantene mine trakk frem var at de voksne var tilstedeværende nok til å fremme mobbeofferet positivt. Eksempelvis kunne man hjelpe barnet å sette i gang en lek de andre barna mente var spennende og på den måten trekke de andre barna mot offeret. Hvis vi nå kikker oss over skulderen til definisjonene, ser vi at dette er et tiltak som harmonerer med Ingrid Lunds et.al. (2015) definisjon. På denne måten vil den tilstedeværende voksne arbeide for å få barnet til å føle seg som en betydningsfull del av fellesskapet. Pettersen (1997) påpeker noe av det samme. Som voksen er det et viktig tiltak å bygge opp selvtilliten og barnets egen tro på seg selv til barnet. Det kan også være hensiktsmessig å jobbe med barnets sterke sider – ikke bare de problematiske. Men han påpeker også at man kan lære barnet gode verktøy for å håndtere mobbingen. Disse perspektivene støttes av informantene mine. Det ble vektlagt at man med hensikt kunne vinkle «lederne» i gruppen positivt. Altså at barna med sterke lederegenskaper ble oppdaget tidlig og at man heller arbeidet for at egenskapene ble brukt til noe positivt.

Viktigheten av å hjelpe barna med å utvikle språket ble påpekt av samtlige informanter. Spesielt at barna kunne kommunisere om følelsene sine var viktig. Eksempelvis brukte barnehage Grønn ett spill for å hjelpe barna å uttrykke seg. Dette opplevde de som nyttig i situasjoner som kunne være ubehagelige både for mobberne og offeret. Barnehagen opplevde at de ved å snakke om følelser kunne gå ett skritt tilbake i konflikten slik de kunne uttrykke hva det egentlige problemet var. Informanten påpekte at det sjeldent var den konkrete situasjonen som var bakgrunnen for konflikten. Bakgrunnen kunne eksempelvis være at barnet følte seg utrygt den dagen. I den nye rammeplanen for barnehager (2017) understrekes det at barna skal få en positiv oppfatning av seg selv og bli kjent med egne følelser, men også Læringsmiljøsenderet på Universitetet i Stavanger (Størksen, 2013. 04.03) argumenterer for at det at barna lærer om sine egne og andre følelser kan styrke empatien deres: «Empati hos barn styrkes ved at barn får lære om egne og andres følelser. Kun når barna vet hva følelser er, og forstår at andre også har følelser, kan de evne å vise empati (medfølelse) for andre». Også dette mener jeg å ha belegg for å hevde at er en relativt vanlig praksis i de barnehagene som er inkludert i mitt prosjekt.

Flere informanter satte ord på at det var hensiktsmessig å ha en lav terskel i forhold til å snakke med barna. Dersom de så problemer og uønsket atferd, tok de raskt affære gjennom samtaler både med barn og foreldre. Her støttes informantenes synspunkter av Alsaker (1997) som løfter fram dialogen som ett av de viktigste tiltakene både i skole og i barnehage. Han konkretiserer ved at man bør ha individuelle samtaler både med barnet som mobber og offer, men også at man har samtaler med begge sammen. I skolesammenheng bør en snakke med offeret før en setter i gang tiltak mot plagerne (Roland, 2015). I denne samtalen er det viktig at den voksne er klar over hvordan man ordlegger seg. Roland eksemplifiserer at dersom man spør om barnet har det fint i skolen så vil barnet kanskje være redd for konsekvensene eller flau over situasjonen og tåkelegge situasjonen ved å svare at de har det bra.

5.2.2 Hvilket planverk har de som stillaser?

Alle barnehager er lovpålagte å følge visse planverk. Blant annet Rammeplan og Barnehagelov. På organisasjonsnivå har man også planer man skal følge, blant annet ulike årsplaner og tiltaksplaner. Som jeg har vært inne på tidligere har man i flere barnehager utviklet handlingsplaner eller tiltaksplaner mot mobbing. Det er lite offisielle dokumenter om hvorfor man skal ha tiltaksplaner i barnehagene, men man kan antyde at dette er planer man har blitt inspirert av arbeidet i skolesektoren. Via tiltaksplaner kan man se hvilken definisjon barnehagene har om mobbing. Jeg har studert flere tiltaksplaner og kan se at barnehagene ofte bruker BDFs definisjon på mobbing.

Mobbing er gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot et barn som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing. Atferd må finne sted 2 eller 3 ganger i måneden eller oftere for å defineres som mobbing.

Som jeg var inne på i kapittel 3 *Teoretiske rammeverk* mener jeg at man kan overføre Goodlads (1979, referert fra Helle 2017) fem lærerplanansikter til hvordan barnehagen arbeider med tiltaksplanen. Spesielt bør man ha ett spesielt fokus på lærerplanansikt fire: *Den iverksatte læreplan*. Her påpekes at en plan leses forskjellig ut i fra hvem man er. Hvordan de ansatte oppfatter en tiltaksplan vil ha konsekvenser for hvordan man gjennomfører den. Eksempelvis vil de ansattes forståelse av mobbebegrepet ha konsekvenser for hvordan man møter og løser krenkende situasjoner.

Stavanger Kommune legger til grunn i *Kvalitetsplan Stadig Bedre* (2016-2019, 21.05) at alle barnehager i kommunen er forpliktet til å arbeide etter lovverk, forskrifter, rammeplan og politisk vedtatte handlingsplaner. Innen dette prosjektet ble verken lover, forskrifter eller rammeplan nevnt som noe de forholdt seg til i mobbesituasjoner. Derimot ble tiltaksplan mot

mobbing omtalt, og flere informanter hadde med seg en kopi jeg kunne se igjennom. Disse planene var nokså like, og tre av barnehagene var oppmerksomme på hvordan planen fungerte og hadde satt seg inn i den. Informantene fra barnehage rosa uttrykte at de hadde opplevd mobbing både nylig og for flere år siden. I den forbindelse påpekte de at de den gang kunne dratt nytte av en handlingsplan som en slags bruksanvisning på hvordan de skulle gå frem. Den nylig opprettede handlingsplanen deres hadde riktignok ikke blitt brukt foreløpig. Barnehage Grønn hadde sett på handlingsplanen og opplevde den som fruktbar. Begge barnehagene hadde laget handlingsplanen selv, noe også var tilfelle med barnehage Blå. Disse informantene påpekte at de hadde ett spesielt forhold til planen siden de hadde brukt tid på å utvikle den. De sa seg fornøyd med resultatet og skulle nå legge den inn i årshjulet. Det vil si at barnehagen skulle gå igjennom den i starten av hvert barnehageår. Informantene var opptatt av at handlingsplanen ikke bare skulle være ett dokument i en stor ringperm som ingen husket, men et levende dokument som de stadig tok fram. Av de andre informantene mine var det en barnehage som ventet på kommunen sin handlingsplan, mens en barnehage ikke var klar over at de hadde en. Dette kan tyde på at barnehagen ikke ser viktigheten i å ha en plan. Med støtte i Goodlads fem lærerplanansikt kan en undre seg over om en tiltaksplan utviklet av andre som de ansatte knapt kjenner til, kan gi uttrykk for en oppfattet læreplan på organisasjonsnivå. Hvis ikke en slik plan er oppe til diskusjon og refleksjon, kan den vanskelig bli et stillas for det videre arbeidet. Her viser jeg til det som ble skrevet på s. 84 om profesjonsfelleskapet som medierende redskap. Det er i diskusjonene om begrepet at dets betydning trer fram, jmf. Vygotsky (2001) og Säljöö (2001), referert på s. 1. Noe forenklet sagt: Dersom tiltaksplaner ikke blir aktivt brukt kan hverdagsforståelsen av begrepet fortsatt være styrende for atferden. Noe av det samme er Mosvold og Ohnstad (2016. s. 34) inne på når de skriver: «Som vi har sett kan ikke faglig kunnskap utvikles uten at profesjonsutøverne samtidig utvikler moralsk dyktighet, og moralsk dyktighet læres og internaliseres ofte i praktisk yrkesutøvelse». I praktisk yrkesutøvelse ligger ikke bare det konkrete samværet med barna, men også refleksjoner og diskusjoner i profesjonsfelleskapet. Med andre ord må man i utarbeidelsen av tiltaksplanene våge å utfordre hverdagsforståelsen av selve mobbebegrepet.

Barnehage Rosa, som hadde brukt tid på tiltaksplanen og hadde den hengende synlig, påpekte at de var opptatt av å dokumentere negative situasjoner. Ikke bare for barnehagen sin skyld, men de la også en kopi av dokumentasjonen i permene til det enkelte barnet. Dette ble gjort av flere grunner, blant annet for å dokumentere hvilke tiltak barnehagen hadde iverksatt, og

hvordan det hadde fungert. For det første tvang dette dem inn i en faglig refleksjon rundt tiltakene. For det andre sikret det dem nødvendig dokumentasjon.

Samlet gir empirien min grunnlag for å hevde at planverkene fungerte som stillas i svært varierende grad. Vi kan kanskje som tolke den manglende entusiasmen rundt planarbeid som et uttrykk for at de ansatte mente at de ikke hadde opplevd situasjoner hvor det var nødvendig med en spesifikk plan. Noe som kan styrke poenget fra punkt 5.1.1 om at mobbing ikke blir betraktet som ett stort problem i barnehagen, og at de heller tar uformelle grep på situasjoner som kan tolkes som mobbing. På den andre siden er interessant å merke seg at de fleste barnehagene er «lydige» og har en tiltaksplan som barnehagene har utviklet gjennom en aktiv og deltakende prosess.

5.2.3 Hvordan ser de ansatte på samarbeidet med foreldrene om mobbeproblematikken?

Som et siste punkt innenfor problemstillingens andre ledd vil jeg diskutere foreldresamarbeids betydning som ledd i de ansattes håndtering av tematikken. Vi vil igjen begynne på et overordnet nivå gjennom å se nærmere på de politiske føringene som er gitt. I Rammeplanen (2011) påpekes det at ett tett samarbeid mellom hjemmet og barnehagen er viktig for å støtte barnets utvikling. Samarbeidet må være preget av åpenhet og likeverd. Det understrekes også at det er personalet som har ansvar for at samtlige foreldre skal oppleve seg sett, hørt og inkludert. I det teoretiske rammeverket viste jeg til Nordahls (2007) tre nivåer for samarbeid: Informasjon, dialog og medvirkning. I samtlige intervjuer ble foreldresamarbeid oppgitt som ett viktig tiltak både for å forebygge og stoppe mobbing. Blant annet ble det nevnt at de fleste av barnehagene hadde en lav toleranse for å ta opp både negative og positive hendelser med foreldrene. Med referanse i dataene mine mener jeg å ha grunnlag for å hevde at samarbeidet er preget av *dialog*. De uformelle møtene barnehagen har med foreldrene i garderoben ble eksempelvis nevnt som hensiktsmessige. Det at barnehagen kunne ta opp negative situasjoner kort tid etter hendelsen ble påpekt som gunstig. I så måte løftes viktigheten av å kommunisere med hverandre som spesielt viktig. Foreldrene gir tydelig uttrykk for at de setter pris på å bli informert. Dette gjelder foreldrene til både plager og offer, selv om også foreldrenes forståelse av begrepet kunne gjøre kommunikasjonsprosessen vanskelig. Med andre ord tyder empirien min på at både informasjon og dialog er viktige samarbeidsnivåer. Men igjen er det grunn til å stille spørsmål om begrepsforståelsens konsekvenser. Informantene mine påpekte at enkelte foreldre lett kunne gå i forsvar når problematikken ble tatt opp. En reaksjon som ikke er så vanskelig å forstå. Som informant B (gul) påpeker gjør intensjonalitetsprinsippet begrepet «skummelt». Et funn som retter oppmerksomheten mot hvordan barnehagen informerer de

foresatte om begrepet. Den tradisjonelle definisjonen kan gjøre begrepet farligere enn den mer systemiske fordi dikotomien mobber – offer er så tydelig.

Når det gjelder medvirkning, er funnene noe sprikende. Kun en av informantene (B, rosa) tangerte dette nivået, gjennom at de sammen med en mor hadde laget en plan. Her kan vi også problematisere de to sporene som ble presentert i analysen. Spørsmålet som reises er hvem som skal snakke med barna om de krenkende handlingene. Olweus (1992) er opptatt av at barn sjelden forteller foreldrene om negative hendelser. Dette kan forsterkes dersom foreldrene kun fokuserer på det positive. Ut fra dette perspektivet kan man unngå å oppfatte viktig informasjon om at noe er galt. På den andre siden kan det å rette oppmerksomheten mot det negative skape utrygghet og en opplevelse av ikke å være verdsatt hos barnet (Luth-Hansen 2017, 01.06. Dataene mine gir ikke grunnlag for å konkludere, men de kan muligens åpne for nye forskningsprosjekt.

La oss vende blikket vekk fra Nordahls nivåer og over mot forskningen. I det teoretiske rammeverket løftet jeg fram at det i Humphrey og Crisp (2008) sine data kom fram at foreldrene følte de ble sett på som overbeskyttende og tatt lite alvorlig når de uttrykte bekymring om at barnet deres ble mobbet i barnehagen. Siden jeg ikke har intervjuet foreldre, kan jeg ikke kommentere dette direkte, men min empiri kan antyde at de ansatte mener foreldrene kun ser en side av situasjonen og dermed trekker mobbekortet litt hurtig. Informantene påpeker at det er naturlig at foreldrene tar eget barns perspektiv på situasjonen, men at det da er deres jobb å fylle hullene i situasjonen med informasjon foreldrene ikke har. Ellers blir det påpekt at de ansatte tar det alvorlig når foreldre uttrykke bekymring.

Under spørsmålet om foreldrene kom til barnehagen med bekymringer de hadde hørt fra barna kom det fram ulike forklaringer. Blant annet ble det kommentert at situasjonene foreldrene kom med kanskje bare var en del av hele situasjonen. Med bakgrunn i dette var det viktig å ta bekymringene til foreldrene på alvor, og undersøke situasjonen, men det kunne også være hensiktsmessig å forklare dem hele situasjonen, og at det kanskje ikke alltid var helt som barnet hadde forklart hjemme.

Empirien min kan tyde på at barnehagene tar foreldresamarbeidet seriøst, og benytter det aktivt i forebyggingsarbeidet. Jeg har derimot kun forsket på hva barnehageansatte sier om samarbeidet, og det kan derfor være vanskelig å være tydelig på hvordan samarbeidet fungerer. Imidlertid finner jeg det interessant at samarbeidet er preget av informasjon og dialog, men

Nordahls (2007) medvirkningsnivå ikke er mer framtredeude og vi kan kanskje stille spørsmål om samarbeidet er preget av den likeverdighet som rammeplanen understreker at det skal.

6. Konklusjon:

I denne oppgaven har jeg søkt å utforske mobbing i barnehagen. Studien inneholder en undersøkelse av hvordan barnehageansatte forstår fenomenet mobbing. Det ble gjennomført individuelle og fokusgruppeintervju. Bakgrunnen for prosjektet er at man over en lengre periode har forsøkt å innarbeide begrepet i barnehagesektoren. Blant annet er mobbing blitt en del av «Manifestet mot mobbing» og forskning viser tydelige implikasjoner på at det kan være ett problemområde det er verdt å ta tak i. Ved å anvende Vygotsky (2001) sin teori om at profesjonsutvikling til en viss grad handler om å utfordre spontane hverdagsbegrep slik at de utvikler seg til mer presise termer, har studien søkt å besvare problemstillingen: «Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet, og hvordan arbeider de med tematikken?»

I analysen har jeg satt to forståelser av begrepet opp mot hverandre: Den tradisjonelle, representert ved Olweus (1992) og Roland (2014) og den mer kontekstuelle som ble utviklet av Lund et.al. (2015). Analysen viser at informantene har en mer individorientert, tradisjonell definisjon som ligger tett opp til definisjonen skolen benytter. Analysen viser i hovedsak to sentrale spenningsfelt som kan gjøre det vanskelig å bruke denne forståelsen i barnehagen:

1. *Individorientert vs. systemisk forståelse*: Informantenes forståelse av begrepet heller mot det individorienterte. Spesielt løftes intensjonalitetsprinsippet fram som viktig når de ble bedt om å definere mobbing. På den andre siden kom det at begrepet var vanskelig å anvende på så små barn. Flere av informantene trakk frem at barna var for unge til å drive med mobbing slik vi er kjent med fra skolen. Det ble begrunnet med at barna var i en konstant utvikling og at noen var kommet lengre enn andre. I studien kommer det fram at arbeidet deres i hovedsak var systemisk, gjennom utvikling av sosial kompetanse, tilstedeværende voksne som samtidig er gode rollemodeller og utvikling av språkforståelse samt lekekompetanse.
2. *Mobbings kjente uttrykksformer vs. mobbing mer kamuflert i lek*: Informantene er fortrolige med de, fra litteraturen, kjente uttrykksformene. Blant annet er indirekte uttrykksformer som utestengning og ignorering stadig nevnt. Det som ikke kommer like godt fram er andre handlinger som kan hindre barnet i å oppleve seg som en betydningsfull deltaker i fellesskapet. Her har de underdanige lekerollene vært løftet fram.

Med utgangspunkt i dette er det kanskje mulig å gi begrepet et mer utviklingsorientert, samspillsorientert og systemisk innhold. Som eksempel kan nevnes Ingrid Lunds et.al. (2015).

s.45) definisjon: «Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet» Jeg har løftet fram at dette vil gi de ansatte andre observasjonskriterier, eksempelvis hvilken rolle barnet tildeles i lek og samspill. Empirien min kan tyde på at krenkende handlinger som hindrer barnet å oppleve seg som en betydningsfull del av fellesskapet, ikke alltid blir kategorisert som mobbing, nettopp fordi definisjonen de ansatte forholder seg til, er mer lukket enn åpen.

For å besvare problemstillingens andre ledd: Hvordan de ansatte arbeider med problematikken, har arbeidet med sosial kompetanse vært det mest sammenfallende punktet. Flere informanter påpekte at de arbeidet med sosial kompetanse og at de dermed ikke opplevde så mange mobbesituasjoner. Dette perspektivet er ikke urimelig. Barns sosiale kompetanse har vært viet stor oppmerksomhet både i offentlig retorikk og faglitteratur i lengre tid, og det kan virke på mine informanter som en motpol til mobbediskusjonen. Forskning viser imidlertid sprikende resultater når det gjelder hvorvidt programmer som skal styrke barnas sosiale kompetanse alene kan motvirke mobbing. Olweus (2005, 10.04) er blant dem som hevder at arbeid med sosial kompetanse er hensiktsmessig, men det kan ikke ene og alene forebygge problematikken. I drøftingen har jeg stilt spørsmål om denne satsingen kan skygge for andre satsinger som også kan ha sin funksjon i arbeidet.

Jeg har også etterspurt hvorvidt barnehagens tiltaksplan kunne være et relevant stillas i arbeidet. Her er funnene mine sprikende. Flere informanter sa at de hadde tiltaksplan, og at den nok ville bli ett viktig verktøy for dem, men foreløpig hadde de ikke brukt den. En barnehage var heller ikke klar over at de hadde utarbeidet en. Med andre ord kan det diskuteres hvorvidt arbeidet med planen hadde den stillasfunksjonen som den var tiltenkt, siden den ikke alltid hadde vært gjenstand for en diskusjon i praksisfellesskapet.

I studien har jeg videre funnet andre tiltak som informantene løfter fram som gunstige. For det første kan nevnes voksenrollen. Det å være en god rollemodell samt være tilstede i leksituasjoner blir trukket frem som relevant både for forebygging av mobbing, men også når mobbing hadde oppstått. Det å kunne heve statusen til offeret kunne eksempelvis være et tiltak flere av informantene mine benyttet seg av. For det andre ble det påpekt at å øke barnas vokabular kunne være gunstig. Det å lære barna hvordan de kan uttrykke følelser ble av flere kommentert som viktig.

Mitt siste forskningsspørsmål var hvordan barnehagen så på samarbeidet med foreldrene. Her var det også sprikende funn. Noen informanter ville at foreldrene aktivt skulle arbeide med

problemet hjemme, mens andre mente at situasjonen fikk nok oppmerksomhet i barnehagen og at de foresatte burde konsentrere seg om de positive erfaringene barnet hadde gjort. Det kunne vært interessant å studere dette videre, både fordi funnene spriker og fordi empirien min kan tyde på at informantene synes det er hensiktsmessig å holde foreldrene informerte gjennom å ta opp enkelte episoder i daglige, uformelle dialoger, mens et begrep som medvirkning er lite nevnt. I tillegg blir det løftet frem at det å bruke begrepet mobbing i foreldresamarbeidet kunne gjøre det videre samarbeidet problematisk fordi begrepet i seg selv er negativt ladet.

Avslutningsvis vil jeg se på problemstillingen min og hvordan funnene mine svarer på den:

Hvordan forstår barnehageansatte mobbebegrepet og hvordan arbeider de med tematikken?

Via empirien min har det kommet frem antydninger til at barnehagen har en tradisjonell forståelse av mobbebegrepet. Begreper som *intensjonalt*, *gjentagende* og *ubalansert maktforhold* var tydelige i intervjuene. Dette harmonerer med et mer tradisjonelt og individorientert syn på problematikken, og informantene trakk selv frem at det kunne være vanskelig å bruke begrepet blant annet fordi barna er så unge at de sjelden oppfyller intensjonalitetskriteriet. I arbeidet med tematikken ble spesielt sosial kompetanse løftet fram sammen tilstedeværende voksne som fungerte som gode rollemodeller. For å avslutte: Oppgaven redegjør for mobbebegrepet og nyanserer den tradisjonelle definisjonen som er brukt i skolen. Videre argumenterer jeg for at det er behov for å utvikle begrepet for på denne måten å finne funksjonelle analyseverktøy tilpasset den konteksten det skal brukes i.

7. Referanseliste

Alsaker, F.D (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? I Pettersen, R.J (Red.), *Mobbing i barnehagen* (s. 27-38). Sebu: Oslo.

Alsaker, F.D. & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in Kindergarten. I Juvonen, J. & Graham, S. (red.) *Peer Harassmen in School. The plight of the vulnerable and victimized.* (s. 175-190). Hentet fra:

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=qFqKTO46KOIC&oi=fnd&pg=PA175&dq=bullying+in+kindergarten&ots=EfkMfLRDFd&sig=gyNwVGH4123SZrS9d8-x1k8zz-Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Arneberg, P. (red.) & Briseid, L.G. (red.) (2008). Fag og danning. *Mellom individ og fellesskap.* Bergen: Fagbokforlaget.

Askheim, S. (2012, 30.10). *Skole og utdanning i Australia.* Hentet fra:

https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Australia

Barne- og familiedepartementet (2004). Mobbing i barnehagen. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0006/ddd/pdfv/210592-mobbing_skjerm_bokm.pdf

Barnehageloven (2006). Lov om barnehager. Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. I: *Journal of early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Berget, R. (2016. 14.05). Mobbing og utestengelse i barnehagen. Hentet fra: <https://www.moss-avis.no/debatt/aktuell-kommentar/barnehage/mobbing-og-utestengelse-i-barnehagen/o/5-67-312499>

Björkqvist, K. (1994. 22.05). Sex difference in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. Hentet fra (27.05):

https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/226959137_Sex_differences_in_physical_verbal_and_indirect_aggression_A_review_of_recent_research/links/09e4151132dafc5459000000/Sex-differences-in-physical-verbal-and-indirect-aggression-A-review-of-recent-research.pdf

- Bratterud, Å., Sandseter, E.B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). Hentet fra: <http://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag: Latvia
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. I: A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (red.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer Verlag.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bø, I. & Helle, L. (2007). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, D. D., & Petersen, K. S. (2011). *Mobning – et sosialt fænomen eller et individuelt problem?* Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2017, 07.06). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm.
- Drugli, M.B. (red.), Størksen, I. (Red.). & Glaser, V. (red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flack, T. (2013. 14.11). *Mobbing i barnehage – hva kan foreldre og ansatte gjøre?* Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/mobbing-i-barnehagen/mobbing-i-barnehagen-hva-kan-foreldre-og-ansatte-gjore-article80989-14852.html>
- Forebygging (2017. 21.05). *Steg for steg*. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Kunnskapsopsummeringer/2006---2015/Forebyggende-innsatser-i-skolen/Steg-for-steg/>
- Foreldretutvalget for barnehager (2012). *Mobbing i barnehage*. Henter fra: <http://www.fubhg.no/getfile.php/3789738.1843.adtctpqwvy/Mobbing+i+barnehagen+%28bok+m%C3%A5%29%2C+3.+utgave.pdf>

- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I Madsen, Kjell-Arild (red.) Pedagogikken I reformene – reformene I pedagogikken. Oslo: abstract forlag.
- Guldbrandsen, L. & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. (NOVA rapport 1/2013). Hentet fra: www.hioa.no/content/download/46182/678284/file/6157_1.pdf
- Hareide, D. (2004. 03.06). Mobbekampanje på feil spor? Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2004/september/mobbekampanje-pa-feil-spor/>
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning: Gruppevåld bland barn och vuxna*. Natur och Kultur: Stockholm.
- Helgesen, M.B (red.) (2014). *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Humphrey, G. & Crisp, B.R. (2008). *Bullying affects us too: parental responses to bullying at kindergarten*, Australian journal of early childhood, vol. 33, no. 1, pp. 45-49. Hentet fra: <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30017103>
- Høyby, T. & Trolle, A. (2012). *Stopp ertingen. Arbeid med inkluderende miljøer i barnehagen*. Kommuneforlaget: Oslo.
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget AS: Kristiansand.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C.W. & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in Preschool and Kindergarten. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AECEJ.0000003356.30481.7a#page-1>
- Kuczynski, J.M (2004). *Bullying and Peer harassment: Parent support and study*. Hentet fra: <http://www.powerofonefoundation.com/Bullying%20and%20Peer%20Harassment-Judith%20M.%20Kuczynski.htm>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016.18.04). Nye tiltak mot mobbing. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak-mot-mobbing/id2484384/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017.24.04). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2010). Det kvalitative forskningsprosjektet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K (2017. 21.05). «Du og jeg og vi to!» *En utviklingsmodell for sosial kompetanse rettet mot barn, voksne og organisasjon*. Hentet fra: <http://lamer.no/du-og-jeg/>
- Lillemyr, O., F., (2011). Lek på alvor. Universitetsforlaget
- Lund, I.(red.), Godtfredsen, M., Helgeland, M., Nome, D. Ø., Kovac., B. V. & Cameron, D. L. (2015). Hele barnet, hele løpet mobbing i barnehagen. Forskningsrapport 2015 (ISBN: 978-82-7117-811-6 (nettutgave). Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Luth-Hansen, V (2017, 01.06): Et løsningsfokus. Hentet fra: <http://www.vfb.no/L%C3%B8sningsfokusert+tiln%C3%A6rming+-+effektiv+og+positivt.9UFRLS3e.ips>
- Meld. St. 19 (2015-2016) (2016). Tid for lek og læring. *Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24. (2012-2013) (2013). Framtidens barnehage. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec1>
- Meld. St. 41 (2008-2009) (2009) Kvalitet i barnehagen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Moen, E. (2014). Slik stopper vi mobbing. *En håndbok*. Universitetsforlaget: Oslo
- Mosvold, R & Ohnstad, F. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01.16, 26–36.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red). (2006). Forebyggende innsatser i skolen. *Rapport fra forskergrupper oppnevnt av utdanningsdirektoratet og sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/275/Forebyggende-innsatser-i-skolen-IS-0193.pdf>

Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. *Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Olofsson, B.K. (1993). *Lek for livet*. Oslo: Pedagogisk forum.

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

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

Olweus, D. (2000). *Mobning i skolen*. Hans Reitzel Forlag.

Olweus, D. (2005, 10.04). Hareides mobbekritikk: *Sterke meninger på svakt faglig grunnlag*. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Hareides-mobbekritikk.pdf>

Perren, S. & Alsaker F.D. (2005). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. Hentet fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x/full>

Pettersen, R.J (red.) (1997). *Mobbing i barnehagen*. Sebu Forlag: Oslo.

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

Sandgrind, S.W (2015, 25.11). Hver fjerde voksen bagatelliserer mobbing i barnehagen. Hentet fra: <http://barnehage.no/forskning/2015/12/hver-fjerde-voksen-bagatelliserer-mobbing-i-barnehagen/>

Stavanger kommune (2016-2019. 21.05) *Kvalitetsplan Stadig Bedre*. Hentet fra: <http://www.stavanger.kommune.no/PageFiles/5249/Kvalitetsplan%20Stadig%20bedre%202016-2019.pdf>

Størksen, I. (2013, 04.03). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra:
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/sosial-kompetanse/hva-er-sosial-kompetanse-article81240-12608.html>

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.

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

Utdanningsdirektoratet (2016, 08.11). *Hva vet vi om mobbing i barnehage?* Hentet fra:
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/trivsel/hva-vet-vi-om-mobbing-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/trivsel/trivselsveileder/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Forebyggende innsatser i skolen. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_fo_rord_innledning_avslutning.pdf?epslanguage=no

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

«Samarbeidet mellom barnehager og foresatte i mobbesituasjoner»

Dette er ett forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å kartlegge hvordan samarbeidet mellom barnehager og foresatte fungerer ved mobbesituasjoner. Man vet at foreldresamarbeid er viktig i forbindelse med forebygging av mobbing, men hvordan selve samarbeidet fungerer når mobbing har oppstått er det mangelfullt med informasjon på.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju barnehageansatte og foreldre som har erfart mobbesituasjoner og sender en forespørsel om å rekruttere barnehageansatte ved deres barnehage til å delta i forskningsprosjektet.

Inklusjonskriteriet for deltakelse i dette prosjektet vil da være:

- Informanten må ha erfart en mobbesituasjon i barnehagen

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Deltakelse i prosjektet innebærer at intervjuet gjennomføres når det måtte passe for informant og intervjuer i arbeidsdagen. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan informantens egne erfaringer med mobbing og foreldresamarbeidet var.

Intervjuene vil bli registrert ved hjelp av lydopptak. Dersom det skulle være ønskelig for barnehage/informanten, kan dere ta kontakt for å se intervjuguiden på forhånd. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon og lagret på en datamaskin som er passord beskyttet. Det vil heller ikke bli registrert noe navn eller personopplysninger på verken lydopptaket eller på datamaskinen.

Etter planen skal prosjektet avsluttes 12.06-17 og all data som er innsamlet vil bli slettet etter sensuren er kommet.

Deltakelsen er frivillig

Deltakelsen i dette prosjektet er frivillig, og den ansatte i barnehagen kan når som helst velge å trekke sitt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom en velger å trekke seg, vil alt av datamaterialet rundt personen bli umiddelbart slettet og ikke brukt i prosjektet.

Dersom det skulle være noe spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Marianne Helle mob.
97677407

Håper på snarlig tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Marianne Helle

Utdanningsvitenskap- Spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Mob: 97677407

m.helle@stud.uis.no



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæring innebærer at jeg som informant er blitt informert om forskningsprosjekt, og ønsker å delta i forskningsprosjektet som handler om mobbing i barnehage. I den anledning sier jeg meg villig til å bli intervjuet og er kjent med at:

- Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker, transkribert og brukt som vedlegg i masteroppgaven. Intervjuet, transkripsjon og analysen av intervjuet vil bli gjort av intervjuer, Marianne Helle.
- Intervjuet vil bli aidentifisert, slik det ikke skal være mulig for andre enn intervjuer, Marianne Helle, å føre det som blir sagt tilbake til personen/e som blir intervjuet.
- Intervjuer har taushetsplikt og skal sikre konfidensialitet, ved aidentifisering, sikret oppbevaring og sletting av data etter endt sensur.
- Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke sin deltakelse så lenge studien pågår, uten å måtte oppgi noen grunn for dette.
- Prosjektslutt er 12.06.2017 og datamaterialet, lydopptak anonymiseres og slettes umiddelbart etter endt sensur.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og samtykker deltakelse i intervjuet. Samt at jeg har kjennskap til at intervjuet tas opp med lydopptaker.

Dato:

Signatur: