



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Sunniva Dornell Sørum

Veileder: Professor Simona Carla Silvia Caravita

Tittel på masteroppgaven: SELMA – Et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen?

Engelsk tittel: SELMA – A tool to prevent bullying in kindergarten?

Emneord:
mobbing, barnehage, forebygging av
mobbing, SELMA, sosial og emosjonell
utvikling, sosial emosjonell læring, sosial
kompetanse, voksenrolle, spesialpedagogikk

Antall ord: 30106

Antall vedlegg: 4

Stavanger, 27. mai 2024

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vist seg å være både spennende og krevende på samme tid. Med denne prosessen har det fulgt mye frustrasjon og stress, men heldigvis også mye læring og mestring. Samlet har dette gjort prosessen til noe jeg ikke ville vært foruten, da jeg nå står igjen med nye perspektiver og kunnskap som vil komme godt med inn i en ny rolle i arbeidslivet.

Først og fremst vil jeg rette min takknemlighet mot de fem pedagogiske lederne som deltok i denne studien, og som ga meg muligheten til å få innsikt i deres opplevelser og erfaringer, og dermed bidro til at jeg kunne gjennomføre mitt masterprosjekt.

Videre vil jeg takke mine foreldre og svigerforeldre. Tusen takk for at dere i løpet av disse to årene har stilt opp som barnevakter, restaurant og emosjonelt støtteapparat.

Mine fantastiske medstudenter i Tirsdagsklubben fortjener også en stor takk. Dere har gitt meg stunder med masse latter, glede og et samhold som jeg aldri hadde klart meg uten i denne krevende tiden.

En stor takk rettes mot min kunnskapsrike veileder, Simona Caravita. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, fleksibilitet i en travel hverdag og god veiledning gjennom hele prosessen. Videre vil jeg også rette min takknemlighet mot prosjektlederen i SELMA, Ingunn Størksen, som har hjulpet med rekruttering av informanter og videre vært tilgjengelig for alle mine spørsmål omhandlende SELMA-prosjektet.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min samboer, Vegard! Takk for at du har støttet meg og heiet på meg gjennom hele masterløpet. Jeg vet det har vært både slitsomt og krevende å være alenepappa til tider, og jeg er så imponert over hvordan du har håndtert disse to årene. Dette hadde aldri gått uten at du hadde støttet og avlastet meg, så tusen takk for at du alltid er der for meg!

Stavanger, 27. mai 2024

Sunniva Dornell Sørum

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	5
1. Introduksjon	6
1.1 Aktualisering av studiens tema.....	6
1.2 Forskningsprosjektet SELMA	6
1.3 Bakgrunn for valg av tema	8
1.4 Studiens formål, problemstilling og avgrensing.....	9
1.5 Oppgavens struktur	9
2. Tidligere forskning	11
3. Teoretisk rammeverk	13
3.1 Sosial emosjonell læring.....	13
3.1.1 Sosial kompetanse	15
3.1.2 Personalets viktige rolle i stimulering av barns sosiale og emosjonelle utvikling	17
3.2 Mobbing i barnehagen	19
3.3 SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing i barnehagen	22
3.3.1 Samspill	23
3.3.2 Engasjement.....	25
3.3.3 Livsglede.....	26
3.3.4 Mestring	26
3.3.5 Anerkjennelse	27
4. Studiens metodiske tilnærming	29
4.1 Valg av metode.....	29
4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
4.2.1 Fenomenologi	30
4.2.2 Hermeneutikk	31
4.3 Kvalitetskriterier	31
4.3.1 Validitet	32
4.3.2 Reliabilitet	32
4.3.3 Generalisering	33
4.4 Forskningsetiske vurderinger	34
4.5 Kvalitativ forskningsmetode.....	36
4.5.1 Kvalitativt forskningsintervju	36
4.5.2 Semistrukturert intervju	37
4.6 Utvikling av data	38
4.6.1 Utvalg	38
4.6.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	40
4.6.3 Intervjuguide	40
4.6.4 Gjennomføring av forskningsintervjuer.....	41
4.7 Bearbeiding og tolkning av datamaterialet	43
4.7.1 Transkribering av lydopptak	43
4.7.2 Tematisk analyse.....	44

5. Analyseresultater	47
5.1 Pedagogenes perspektiv på mobbing	47
5.1.1 Deltakernes definisjon på mobbing i barnehagen	47
5.1.2 Deltakernes erfaringer med mobbing i barnehagen	49
5.2 Personalets rolle i det forebyggende arbeidet.....	52
5.2.1 Relasjonsarbeid	52
5.2.2 Fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling	55
5.2.3 Personalets kompetanse.....	57
5.3 Nytt tanke sett og en verktøykasse for positivt samspill.....	60
5.4 Inkluderende læringsmiljø	67
6. Diskusjon	73
6.1 Mobbing i barnehagekontekst.....	73
6.2 Personalets betydning i mobbeforebyggende arbeid	76
6.3 SELMA styrker det enkelte barnet	80
6.4 SELMA skaper et inkluderende læringsmiljø	83
6.5 Studiens begrensninger.....	85
6.6 Studiens relevans for det spesialpedagogiske forskningsfeltet	87
7. Avslutning.....	88
7.1 Mobbing i barnehagen	88
7.2 SELMA – et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen!.....	89
8. Litteraturliste	91
9. Vedlegg.....	98
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	98
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	101
Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT.....	104
Vedlegg 4: Emnebeskrivelse for emnet «Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring i barnehagen».....	105

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke om forskningsprosjektet SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen, gjennom den valgte problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». Data ble utviklet gjennom kvalitativ metode og semistrukturerte forskningsintervjuer, der utvalget bestod av fem pedagogiske ledere i fem ulike barnehager. De fem pedagogene er deltakere i videreutdanningen til SELMA, og har hovedansvar for arbeidet som gjøres med femåringene i barnehagen knyttet til dette. Funnene i studien indikerer at SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen gjennom positiv påvirkning på enkeltbarns sosiale og emosjonelle utvikling, og gjennom å fremme et inkluderende barnehagemiljø. Videre kom det også tydelig frem at personalets rolle i det forebyggende arbeidet i barnehagen er sentralt.

1. Introduksjon

1.1 Aktualisering av studiens tema

Mobbing i barnehagen har fått økt fokus de siste årene, muligens som et resultat av blant annet tilføyelse av §41 *Nulltoleranse og forebyggende arbeid* og §42 i Barnehageloven (2020). I §41 presiseres det at barnehagen ikke skal godta «krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering» og videre at barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke opplever å ha et trygt og godt barnehagemiljø. Det legges også vekt på at barnehagen skal være en arena som fremmer barns helse, trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2020). §42 omhandler å sikre et trygt og godt barnehagemiljø, der ansatte har aktivitetsplikt dersom de får mistanke om det motsatte (Barnehageloven, 2020)

Ettersom det fremkommer økt rapportering av mobbing blant barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2024), vil det være nødvendig å sette inn virksomme tiltak i barnehagen for å forebygge mobbing. For å få til dette vil det være viktig at barnehageansatte tilegner seg nødvendig forståelse og kunnskap omkring dette fenomenet, slik at de kan bidra til å forebygge, avdekke og håndtere mobbing i barnehagen (Idsøe & Roland, 2017, s. 77). Ved oppnåelse av et høyt kunnskapsnivå hos de ansatte i barnehager kan mobbing forebygges gjennom arbeid som tar sikte på å gi barna verktøy til stå opp mot uønsket atferd, samtidig som de ansatte i barnehagen også kan veilede og støtte barna i deres læring av og utvikling mot hensiktsmessig atferd. I tillegg vil det være sentralt at det aktivt arbeides for å fremme et trygt og godt barnehagemiljø, der barna opplever tilhørighet, trivsel og glede i fellesskapet.

1.2 Forskningsprosjektet SELMA

I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) står det at barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring, følelse av egenverd, samt forebygge krenkelser og mobbing. SELMA er et evidensbasert forskningsprosjekt og pedagogisk verktøy som er utviklet for å støtte barnehageansatte i arbeidet med å fremme barns sosiale og emosjonelle læring og utvikling samt livsmestring (Universitetet i Stavanger, 2021). SELMA er utviklet for de eldste barna i barnehagen, helt konkret for femåringene, men kan også tilpasses til barn fra treårs-alder (Størksen et al., 2023, s. 10).

SELMA-prosjektet drives av forskere ved læringsmiljøsentret og handelshøgskolen ved UiS og har til hensikt å konkretisere Rammeplan for barnehagens kapittel om livsmestring og helse, der de sosiale og emosjonelle utviklingsområdene samt livsmestring vektlegges (Størksen et al., 2023, s. 7). SELMA består av fem kjerneområder; *samspill, engasjement, livsglede, mestring* og *anerkjennelse*, der de alle er viktige for å kunne fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling og livsmestring (Størksen et al., 2023, s. 7). De fem kjerneområdene veves inn i hverandre og henger tett sammen (Størksen et al., 2023, s. 10), slik Figur 1 viser. I hvert kjerneområde ligger flere sentrale undertemaer, som alle berører viktige utviklingsområder (Størksen et al., 2023, s. 11).



Figur 1. Kjerneområdene i SELMA illustrert gjennom et perlearmbånd som viser hvordan de fem kjerneområdene henger uløselig sammen. (Størksen et al., 2023, s. 11)

Forskningsprosjektet SELMA har hatt tre hovedmål; å utvikle barnevennlige kartleggingsverktøy innen de fem kjerneområdene til bruk i forskning, å utvikle materiell for barnehager knyttet til SELMA sine kjerneområder og å teste ut materialet i et felteksperiment med et stort utvalg barnehager rundt om i Norge (Størksen et al., 2023, s. 7). Forskerne bak SELMA har utviklet en omfattende, nettbasert ressursbank med forelesninger og minifilmer (Størksen et al., 2023, s. 7). Minifilmene inneholder aktivitetstips utviklet i samråd med norske barnehager, der aktivitetene skal bidra til å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling samt livsmestring (Universitetet i Stavanger, 2021).

Når en barnehage melder seg på SELMA, deltar pedagogene i en videreutdanning ved UiS som gir 10 studiepoeng, der emnebeskrivelsen er «Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring blant de eldste barna i barnehagen» (se vedlegg 4). Videreutdanningens pensumlitteratur inneholder blant annet artikler og fagbøker omhandlende sosial emosjonell læring, livsmestring og utestenging fra lek. I tillegg består videreutdanningen av en ressursbok for barnehageansatte, skrevet av forskerne i SELMA, som skal bidra til

kompetanseheving i personalet (Størksen et al., 2023, s. 7). I ressursboken for barnehageansatte presenteres både teoretisk påfyll og aktiviteter uke for uke som skal bidra til å fremme barns utvikling innenfor det enkelte kjerneområdet som arbeides med den aktuelle perioden. Forskerne bak SELMA har også skrevet en barnebok der hverdagslige interaksjoner mellom barn fremstilles og inviterer til refleksjon. Kjerneområdene i SELMA er utarbeidet slik at gjennomføringen av prosjektet strekker seg over et helt barnehageår, der barnehagene arbeider med hvert kjerneområde over en periode på seks til syv uker (Størksen et al., 2023, s. 10).

1.3 Bakgrunn for valg av tema

På barnehagelærerstudiet var det lite fokus på mobbing og mobbeforebyggende tiltak i barnehagen. I løpet av mine seks år som pedagogisk leder i barnehage har jeg fått inntrykk av at det er mangel på kompetanse hos personalet når det gjelder mobbing i barnehagen og hvordan dette kan forebygges. Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg tilegnet meg mye kunnskap om konsekvensene av det å mobbe og å bli mobbet (f. eks. Idsøe & Roland, 2017, s. 37; Nergaard, 2021, s. 158), og dermed også fått øynene opp for hvor viktig det er å arbeide forebyggende mot mobbing allerede i barnehagen.

Da jeg leste om forskningsprosjektet SELMA, så jeg sammenhenger mellom deres kjerneområder; *samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse*, og teori omhandlende hvordan atferdsproblemer og mobbing kan forebygges gjennom blant annet arbeid med barns sosiale og emosjonelle læring og sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 209). I henhold til Ogden (2022, s. 71) kan sosial emosjonell læring (SEL) fremme utviklingen av prososial atferd og selvregulering, noe som igjen kan virke forebyggende mot negativ atferd. Sammenhengen mellom forebygging av mobbing i barnehagen og systematisk arbeid for å fremme SEL virket viktig å utforske videre, da Gibson et al. (2016, s. 304) trekker frem at mesteparten av SEL-programmene er utviklet for implementering i skolen. På bakgrunn av dette ble mitt prosjekt rettet mot å undersøke om pedagogiske ledere opplever at SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

1.4 Studiens formål, problemstilling og avgrensing

Formålet med denne studien er å undersøke hvorvidt SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen, gjennom å belyse pedagogers tanker, opplevelser og erfaringer omkring SELMA som et mulig verktøy for å forebygge mobbing. På bakgrunn av dette er problemstillingen i denne studien «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». For å få innsyn i pedagogenes opplevelser var det hensiktsmessig å benytte kvalitative forskningsintervjuer, da dette ga muligheter for å få innblikk i nettopp pedagogenes erfaringer omkring SELMA som et mobbeforebyggende verktøy i barnehagen. Med disse formuleringene avgrenses studien til å omhandle barns sosiale og emosjonelle utvikling og livsmestring gjennom arbeid med SELMA, samt hvordan SELMA-prosjektet kan bidra i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen gjennom å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling. I neste delkapittel presenteres oppgavens oppbygging og struktur.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 1: Introduksjon

I dette kapittelet presenteres og aktualiseres studiens tema. Videre beskrives forskningsprosjektet SELMA, etterfulgt av bakgrunn for valg av tema samt studiens formål, problemstilling og avgrensning.

Kapittel 2: Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning vedrørende mobbing i barnehagen, og forebygging av mobbing i sammenheng med SEL-programmer.

Kapittel 3: Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres viktige begreper sett i sammenheng med studiens problemstilling. Innledningsvis gjøres det rede for sosial emosjonell læring og sosial kompetanse. Videre beskrives personalets rolle i det mobbeforebyggende arbeidet. Deretter presenteres ulike definisjoner på mobbing, teori omkring mobbing samt forebygging av mobbing i barnehagekontekst. Avslutningsvis i kapittelet gjøres det rede for de fem kjerneområdene i SELMA, og hvordan disse kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

Kapittel 4: Metodisk tilnærming

I dette kapitlet beskrives og begrunnes de metodiske valg som ligger til grunn for studien. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget beskrives gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Deretter presenteres studiens kvalitetskriterier samt de forskningsetiske vurderinger som er gjort gjennom prosjektet. Videre gjøres det rede for det kvalitative forskningsintervjuet som verktøy for utvikling av data, og gjennomføringen av disse. Avslutningsvis beskrives og begrunnes studiens utvalg samt bearbeiding og tolkning av datamaterialet.

Kapittel 5: Analyseresultater

I dette kapitlet legges analyseresultatene frem i fire hovedtemaer som kom frem gjennom analysen, og som representerer aspektene «Mobbing i barnehagen», «Forebygging av mobbing i barnehagen» og «SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing».

Kapittel 6: Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres studiens funn i sammenheng med oppgavens teoretiske rammeverk og studiens problemstilling. Videre gjøres det rede for studiens bidrag til forskningsfeltet samt studiens begrensninger.

Kapittel 7: Avslutning

I dette kapitlet presenteres studiens avslutning, der problemstillingen besvares med forankring i diskusjonen av studiens funn og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis fremlegges forslag til videre forskning på området.

2. Tidligere forskning

Det er gjennomført en mengde forskning på mobbing blant elever i skolen, men når det gjelder barnehagekonteksten er ikke slik forskning like utbredt (f. eks. Alsaker & Nägele, 2008; Kirves & Sajaniemi, 2012; Repo & Sajaniemi, 2015; Saracho, 2017). De studiene som har blitt gjennomført, og som angår mobbing knyttet til barnehagekonteksten viser at mobbing også er en utfordring når det gjelder barn under skolepliktig alder (Alsaker & Nägele, 2008, s. 1; Kirves & Sajaniemi, 2012, s. 383). Alsaker og Gutzwiller-Helfenfinger (2010, s. 97) påpeker at mobbing er en del av barns hverdag allerede i barnehagealder. I henhold til Repo og Sajaniemi (2015, s. 461) tyder forskning på at mobbeatferd kan sees allerede fra tre-års alderen. Kirves og Sajaniemi (2012, s. 383) trekker frem at det er viktig å kunne gjenkjenne tidlige tegn på mobbing slik at utviklingen av denne typen negativ atferd kan forebygges.

En studie omhandlende mobbing i finske barnehager, gjennomført av Kirves og Sajaniemi (2012, s. 389) viser at 12,6 % av barna som deltok i studien var direkte involvert i mobbing. Kirves og Sajaniemi (2012, s. 386) beskriver at resultater fra deres studie indikerer at mobbeforebyggende arbeid rettet mot små barn er effektivt og bør settes i gang allerede i barnehagen. Kramer et al. (2010, s. 304) trekker frem at forskning gjennomført av CASEL indikerer at SEL-programmer har positiv virkning på sosiale og emosjonelle ferdigheter, sosiale atferdsproblemer, emosjonelt ubehag, skolefaglig prestasjon og holdninger mot seg selv, andre og skolen. Programmer som har til hensikt å fremme barns utvikling av SEL er ikke nødvendigvis designet for å redusere og stanse mobbing, men likevel vil slike programmer kunne ha en virkning på det området, da økt kompetanse innen SEL bidrar til å fremme positive relasjoner både mellom barn og mellom barn og voksne (Gibson et al., 2016, s. 304). Gibson et al. (2016, s. 305) trekker videre frem at SEL-programmer og forebygging av mobbing har mange likheter, noe som gjør at de komplimenterer hverandre og dermed er godt egnet til å sameksistere.

Second Step: A bullying Prevention Program beskrives som et intervensjonsprogram utviklet for barn mellom 4 og 14 år, der målet er å forebygge mobbing gjennom å fremme sosial emosjonell læring (Saracho, 2017, s. 457). Moy og Hazen (2018, s. 18) trekker frem at

hovedmålene med Second Step er å styrke barns interpersonlige og intrapersonlige kompetanser samt å redusere utviklingen av sosiale, emosjonelle og atferdsmessige problemer. Frey et al. (2000, s. 110) trekker frem at antimobbeprogrammet Second Step kan redusere fysisk aggresjon, endre holdninger som støtter aggresjon samt fremme positiv interaksjon mellom barn. Videre påpekes det at slike programmer alene ikke er nok for endre miljøer preget av atferdsproblematikk, da en slik endring vil kreve et helhetlig engasjement innenfor skolen, tydelig administrative ledere og kontinuerlig opplæring av ansatte (Frey et al., 2000, s. 110).

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk i lys av studiens problemstillingen: «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?».

Innledningsvis gjøres det rede for sosial emosjonell læring og sosial kompetanse. Videre beskrives betydningen av personalets rolle når det gjelder å skape gode relasjoner for å fremme barnas utvikling på de sosiale og emosjonelle områdene, og deretter presenteres ulike definisjoner på mobbing samt litteratur omkring mobbing og forebygging av dette fenomenet. Avslutningsvis redegjøres det for kjerneområdene i SELMA, sett i sammenheng med hvordan disse kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

3.1 Sosial emosjonell læring

Roland (2022, s. 80) trekker frem at sosial emosjonell læring (SEL) fremmer menneskers evne til å klare seg bedre, både akademisk og generelt i livet. Ved å tilegne seg sosiale og emosjonelle ferdigheter vil en blant annet kunne håndtere egne følelser, være mer prososial, utvikle positive holdninger samt minske risikoen for negativ atferd (Roland, 2022, s. 80). Videre vil SEL også påvirke relasjoner til andre på en positiv måte, både når det gjelder voksen-barn relasjoner og barn-barn relasjoner (Roland, 2022, s. 80).

McClelland et al. (2017, s. 34) beskriver at SEL blant annet omhandler det å komme overens med andre, samt å kunne håndtere egne følelser, noe de trekker frem som viktige ferdigheter når barn skal begynne på skolen. Videre påpekes det at barnehagelærere selv ytrer at de ikke har god nok trening i hvordan de kan fremme sosial emosjonell læring hos barna, og det er her fokuset på SEL-intervensjoner i barnehagen kommer inn (McClelland et al., 2017, s. 34). Barns SEL-ferdigheter utvikles signifikant i tidlig alder, og gjennom forskning er det vist både atferdsendringer og endring i barnas hjernestruktur etter deltakelse i SEL-intervensjoner (McClelland et al., 2017, s. 34). Sosial emosjonell læring fremmer utviklingen av fem sentrale kompetanseområder (Roland, 2022, s. 81; Tharaldsen & Stallard, 2019, s.

76), der selvbevissthet, sosial bevissthet, selvregulering, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking inngår (Roland, 2022, s. 81; Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75).

Selvbevissthet innebærer den enkeltes evne til å forstå egne følelser, mål og verdier, og videre omhandler det at en mestrer å se egne begrensninger og styrker på en realistisk måte (Roland, 2022, s. 82). Det å ha et positivt tankesett, der optimisme og realistisk tro på egne evner er tilstede, inngår også i kompetanseområdet selvbevissthet (Roland, 2022, s. 82). Sosial bevissthet beskrives av Roland (2022, s. 83) som det å kunne sette seg inn i og forstå andre menneskers perspektiv, der empati og medfølelse er viktige evner. Videre handler sosial bevissthet om å anerkjenne andre menneskers holdninger, intensjoner og verdier, samt å være åpen for, verdsette og respektere ulikheter og mangfold (Roland, 2022, s. 83; Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 78).

Selvregulering innebærer blant annet evnen til å regulere tanker, følelser og egen atferd, samt evnen til å mestre stress og kontrollere impulser (Ogden, 2022, s. 16; Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 77). Gode ferdigheter innen selvregulering vil gi barna gode muligheter til å trives og lykkes i barnehagen (Størksen, 2018a, s. 198). McCabe et al. (2004, s. 342) beskriver at selvregulering omhandler å tenke før en handler, og videre trekker de frem at utviklingen av selvregulering i stor grad skjer i løpet av barns fem første leveår. Selvregulering er en viktig ferdighet innen barns sosiale utvikling, og innebærer evnen til både opp- og nedjustering av oppmerksomhet, følelser og atferd (Ogden, 2022, s. 219). Barn som innehar gode selvreguleringsferdigheter påvirkes ikke så mye av andres humør og reaksjoner, samtidig som de også mestrer håndteringen av provokasjoner fra andre (Ogden, 2022, s. 219). Manglende selvreguleringsevner vil kunne få negative konsekvenser når det gjelder sosial tilpasning og relasjonsbygging (Ogden, 2022, s. 16; Størksen, 2018a, s. 191), noe som videre kan resultere i at jevnaldrende møter barnet med avvisning eller trekker seg unna. Dette vil på sikt kunne føre til sosial isolasjon, ensomhet og en opplevelse av å ikke høre til i det sosiale fellesskapet (Ogden, 2022, s. 16). Beskyttende faktorer, slik som resiliens, mestringsferdigheter, evnen til selvregulering og andre sosiale ferdigheter bidrar til å erstatte, hindre og motvirke utviklingen av problematferd (Ogden, 2022, s. 15).

Relasjonsferdigheter innebærer evnen til å kunne utvikle og opprettholde gode og støttende

relasjoner, og det omhandler evnen til å samarbeide med andre, lytte til andre, motstå sosialt press, samt å kunne argumentere og forhandle hensiktsmessig i situasjoner preget av konflikt (Roland, 2022, s. 83; Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 79). Videre handler relasjonsferdigheter også om å vise forståelse og respekt for andres perspektiv, slik at konfliktfylte situasjoner kan løses gjennom kompromisser som dermed fører til en opplevelse av seier for alle de involverte partene (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 79). Evnen til å løse problemer gjennom etisk forsvarlige beslutninger beskrives av Tharaldsen og Stallard (2019, s. 79) som ansvarlig beslutningstaking, som er det femte kompetanseområdet i SEL. For å kunne ta ansvarlige beslutninger, må de beslutninger som tas sees i et langtidsperspektiv, der en hele tiden er oppmerksom på hvilke konsekvenser som medføres av de valgene vi tar (Roland, 2022, s. 84). I henhold til Roland (2022, s. 84) vil SEL-ferdighetene påvirke kvaliteten i enkeltmenneskets livsmestring, både samlet men også hver for seg.

I barnehagealder går barn fra å være impulsive og selvcentrerte, til å bli ansvarlige og sosialt integrerte barn, og dette betegnes som en kritisk periode for utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter som videre legger grunnlaget for utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse (Ogden, 2022, s. 62). Ogden (2022, s. 209) trekker frem at tidlig intervensjon når det gjelder sosial og emosjonell læring kan være virksom allerede før skolestart, og videre at barnehager dermed vil kunne egne seg godt som forebyggende arena ved å arbeide for å fremme barnas utvikling av sosial kompetanse.

3.1.1 Sosial kompetanse

Utfordrende atferd blant barn og unge kan i henhold til Ogden (2022, s. 27) skyldes manglende sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som evnen til å;

integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap. (Ogden, 2022, s. 210)

Ogden (2022, s. 216) viser til Gresham og Elliot (1990) som beskriver at sosial kompetanse

innebærer fem ferdighetsområder; selvkontroll, empati, samarbeidsevner, selvhevdelse og ansvarlighet. Selvkontroll omhandler evnen til tankemessig kontroll overfor egne følelser (Ogden, 2022, s. 216), men begrepet kan forstås på ulike måter sett i forhold til hvilken forskningstradisjon en befinner seg innenfor (Ogden, 2022, s. 217). Ogden (2022, s. 217) trekker fem begrepet selvregulering som et begrep med tilnærmet likt meningsinnhold, men at betydningen av de to begrepene likevel er noe ulik.

Empati innebærer det å kunne se ting fra andres perspektiv, og å vise omtanke og respekt overfor andres følelser og meninger (Ogden, 2022, s. 221). I henhold til Ogden (2022, s. 221) omhandler samarbeidsferdigheter evnen til å dele med andre, hjelpe andre, samt å følge regler og beskjeder. Mellom jevnaldrende kan samarbeidsferdigheter omhandle eksempelvis det å samles om felles oppgaver, forhandle og inngå kompromisser ved uenighet (Ogden, 2022, s. 221). Selvhevdelsesferdigheter innebærer det å kunne hevde egne meninger på en positiv måte, motstå negativt gruppepress, samt å ta initiativ og stå opp for egne rettigheter (Ogden, 2022, s. 222). Ogden (2022, s. 222) refererer til Meichenbaum (1977) som trekker frem at barn som viser høy grad av selvhevdelse og selvstendighet, har lettere for å bli sosialt inkludert av andre.

Ansvarlighet omhandler i henhold til Ogden (2022, s. 216) det å kunne holde avtaler og imøtekomme forpliktelser. Barn som er ansvarlige evner å følge med når andre prater, de ber om hjelp når de trenger det og videre mestrer de å avvise ufornuftige eller uhensiktsmessige forslag fra andre (Ogden, 2022, s. 222). En forutsetning for ansvarlighet er at barna blir møtt med tillit fra de voksne, og at de voksne har troen på at barna evner å imøtekomme avtaler som er gjort, og videre at de stoler på at barna kan ta ansvar for seg selv og sine ting (Ogden, 2022, s. 223).

Størksen et al. (2023, s. 10) trekker frem personalet i barnehagen og deres kompetanse som avgjørende i arbeidet med å stimulere barns sosiale og emosjonelle utvikling. I henhold til National Scientific Council On the Developing Child (2004, s. 1) opplever barn verden gjennom de relasjonene de tar del i, og disse relasjonene påvirker deres allsidige utvikling, herunder blant annet sosial, emosjonell, atferdsmessig og moralsk utvikling. Kvaliteten på relasjonene legger grunnlaget for eksempelvis barns selvtillit, mentale helse, motivasjon

samt deres evne til å kontrollere aggressive impulser og å løse konflikter på en hensiktsmessig måte (National Scientific Council On the Developing Child, 2004, s. 1). Personalets rolle i barnehagen og deres evne til relasjonsbygging er dermed sentral i arbeidet for å fremme SEL og utviklingen av sosial kompetanse.

3.1.2 Personalets viktige rolle i stimulering av barns sosiale og emosjonelle utvikling

Størksen et al. (2023, s. 9) trekker frem at høy kompetanse og refleksjonsevne i barnehagepersonalet er avgjørende for å kunne sikre god kvalitet i barnehagen. Barns utvikling av sosialt aksepterte holdninger og handlinger skjer i samspill med miljøet barnet lever i over tid (Tremblay, 2010, s. 341). Personalet i barnehagen er den viktigste ressursen når det gjelder å fremme barnas utvikling innen det sosiale og emosjonelle området (Størksen et al., 2023, s. 18).

God barnehagekvalitet innebærer at barna erfarer et trygt leke- og læringsmiljø som stimulerer til vekst og utvikling på alle områder (Størksen et al., 2023, s. 9). I henhold til Drugli (2012, s. 48) vil positive relasjoner mellom lærer og elev fremme barns trivsel og læring. Ogden (2022, s. 16) beskriver at gode relasjoner mellom barn og ansatte i skoler og barnehager er et av de viktigste forebyggende tiltakene mot utvikling av atferdsproblemer. Et positivt klima beskrives av Pianta et al. (2012, s. 373) som et miljø der barna opplever varme og omsorgsfulle relasjoner med både jevnaldrende og de ansatte, og der barna videre opplever trivsel og glede. Videre trekker Pianta et al. (2012, s. 373) frem at en sensitiv lærer mestrer å fange opp og respondere på barnas ulike uttrykk og behov i forskjellige situasjoner, slik at barna opplever at læreren er en ressurs som støtter og bistår de når de trenger det.

Tilrettelegging for barns utvikling av SEL innebærer eksempelvis at de ansatte i barnehagen tar barnets stemme på alvor, og tar sikte på å skape situasjoner der barna kan oppleve mestring i hverdagslige aktiviteter (Roland, 2022, s. 81). Barns utvikling er avhengig av å inngå i samspill med sensitive voksne og barn (Pianta, 1999, s. 21), og en sensitiv lærer vil bidra til å skape et trygt og godt miljø der barna kan utforske og lære, og vil være viktig for å

fremme barns sosiale utvikling (Pianta et al., 2012, s. 373). Tharaldsen og Stallard (2019, s. 74) refererer til Masten og Coatsworth (1998) som trekker frem at god intellektuell fungering og sosial støtte fra omsorgsfulle voksne er av de viktigste faktorene for å kunne mestre belastende situasjoner, slik som eksempelvis mobbing.

Teaching through interactions (TTI) er et rammeverk som tar sikte på å forstå samspillet i et miljø, slik som i et klasserom eller på en avdeling i barnehagen (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 38). I forbindelse med TTI har det blitt utviklet et observasjonsverktøy, CLASS, som skal bidra til å kartlegge interaksjonene mellom barn og voksne (Pianta, 2013, referert i Evertsen et al., 2022, s. 703). CLASS Toddler og CLASS Pre-K er implementert i flere barnehager i Norge gjennom forskningsprosjektet «Den utviklingsstøttende barnehage» (USB) (Lisøy et al., 2018, s. 1). CLASS Pre-K er utviklet spesifikt for å kartlegge interaksjoner mellom voksne og barn i alderen tre til fem år, og inneholder tre domener og ti underdimensjoner (Pianta, 2013, referert i Evertsen et al., 2022, s. 703). De tre domenenene i USB er *emosjonell støtte*, *organisering av avdelingen* og *støtte til læring og kognitiv utvikling* (Lisøy et al., 2018, s. 5).

Når barnehager deltar i USB innebærer dette at de gjennomgår et kompetanseløft, der det legges til rette for felles læring og faglig utvikling for alle i personalet gjennom blant annet fagdager (Lisøy et al., 2018, s. 2). Det faglige innholdet i kompetanseløftet omhandler barns grunnleggende behov og bevisstgjøring på hvilke faktorer som bidrar til å fremme barns utvikling og trivsel, der det er fokus på den voksnes rolle som stimulerende og trygg i møte med barna og deres læring og utvikling (Lisøy et al., 2018, s. 3). Domenet *emosjonell støtte* innebærer at de ansatte skal møte barna med sensitivitet, og at de er oppmerksomme på barna og deres behov, følelser og uttrykk. Ansatte som er gode innen dette domenet legger blant annet merke til om barn har vanskelig for å få innpass i lek (Lisøy et al., 2018, s. 5). For å mestre å gi barna den emosjonelle støtten de har behov for, er det sentralt at de ansatte er tett på barna. Dette innebærer at de ansatte følger aktivt med på hva barna gjør, at de møter barna med hensiktsmessige reaksjoner på barnas gode og vonde følelser og at de stiller tydelige krav og forventninger på en god måte der utfordrende atferd forekommer (Lisøy et al., 2018, s. 5).

For å kunne støtte barns utvikling og læring er personalets relasjonskompetanse sentralt, da

gode relasjoner mellom barn og ansatte skaper gode forutsetninger for barns positive utvikling og utvikling av gode relasjoner mellom barna (Drugli, 2012, s. 86).

Relasjonskompetanse innebærer lærerens bevissthet omkring hvordan man reagerer og oppfører seg i samhandling med barna, samtidig som en også tilpasser egen atferd til det enkelte barns behov (Drugli, 2012, s. 47). Relasjonskvalitet omhandler blant annet det å være en responderende voksen, noe som innebærer varme, sensitivitet, åpenhet i kommunikasjon og aksept i møte med barna (Roland, 2022, s. 28). Videre beskriver Roland (2022, s. 29) at relasjonskvalitet kan konkretiseres og deles inn i mindre deler, eksempelvis positivt klima, sensitivitet, perspektivtaking, lek, mestringsopplevelser.

Pianta et al. (2012, s. 372–374) trekker frem positivt klima, sensitivitet og at læreren er fleksibel når det gjelder å møte elevenes synspunkter som viktige faktorer i å skape interaksjoner med god kvalitet, noe som videre vil kunne bidra til at elevene danner gode relasjoner til både ansatte og jevnaldrende. Det å ha gode relasjoner til andre er avgjørende for barns utvikling på mange plan, og spesielt når det gjelder emosjonell, sosial og kognitiv utvikling (Pianta et al., 2012, s. 370; Størksen, 2018b, s. 93). Pepler og Cummings (2016, s. 38) trekker frem at mobbing i barnehagen er en relasjonell utfordring, og at det dermed er hensiktsmessig å arbeide for å fremme gode relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne, da dette bidrar til å redusere negativ atferd og mobbing i barnehagealder.

3.2 Mobbing i barnehagen

Definisjonen på mobbing viser seg ulik når det gjelder skole og barnehage (Idsøe & Roland, 2017, s. 15). Den internasjonale og anerkjente definisjonen på mobbing i skolen er «en elev blir mobbet når han eller hun utsettes for gjentatte negative handlinger over tid av en eller flere andre elever» (Olweus, 1994, s. 1173). Når det er snakk om mobbing i skolen vektlegges det i tillegg at maktforholdet mellom den eller de som mobber og den som utsettes for mobbing er asymmetrisk, og at det foreligger en intensjon om å påføre, eller forsøke å påføre skade eller ubehag på en annen (Olweus, 1994, s. 1173).

Det er uenigheter i forskningsfeltet når det gjelder definisjonen til Olweus, og om denne kan overføres til å være gjeldene for barn i barnehagealder (Idsøe & Roland, 2017, s. 15).

Bistrong et al. (2016, s. 63) trekker frem at små barn ikke har utviklet de kognitive evnene som skal til for å kunne utføre en handling med negativ intensjon, som eksempelvis innebærer perspektivtaking, evnen til å manipulere samt sosiale ferdigheter. På bakgrunn av at barn i barnehage ikke i stor nok grad har tilegnet seg prososiale strategier når det gjelder eksempelvis selvregulering og samarbeidsevner, benytter de ofte uhensiktsmessige strategier for å blant annet få oppmerksomhet fra andre (Idsøe & Roland, 2017, s. 18). Idsøe og Roland (2017, s. 16) beskriver at det ikke trenger å foreligge en negativ intensjon som bakgrunn for små barns mobbeatferd, men at det med tiden kan utvikles gradvis.

Lund og Helgeland (2016, s. 4) har utarbeidet en definisjon når det gjelder mobbing i barnehagen som er noe ulik den anerkjente mobbedefinisjonen til Olweus. Denne definisjonen ser bort ifra at det må foreligge en negativ intensjon bak handlingene for å kunne definere atferden som mobbing, og beskriver at mobbing i barnehagen omhandler «barn som gjentatte ganger utsettes for negative hendelser fra andre i lek og samspill, der barn opplever å ikke være en betydningsfull person i fellesskapet» (Lund & Helgeland, 2016, s. 4). Ut ifra denne definisjonen på mobbing i barnehagen, trekker Martinsen og Moser (2021, s. 76) frem at mobbing i barnehagen kan kjennetegnes ved gjentatte negative hendelser i form av krenkelser eller utestenging fra lek og fellesskapet i barnehagen. Når det dannes et mønster av slik atferd, der ett eller flere barn gjentatte ganger opplever å bli ekskludert eller utsatt for andre negative hendelser, kan det betegnes som mobbing (Martinsen & Moser, 2021, s. 76).

I henhold til Lunde og Roland (2021, s. 91) innebærer et trygt og godt barnehagemiljø at det kontinuerlig arbeides for å skape et inkluderende fellesskap, der det er fravær av krenkelser og mobbing. Det å være mottaker av negative handlinger vil skape stress, noe som videre vil redusere barnas evne til å utvikle gode relasjoner og lære seg nødvendige ferdigheter (Ogden, 2022, s. 67). Et godt psykososialt miljø er et miljø der de ansatte kontinuerlig arbeider for å fremme positivt samspill og gode relasjoner mellom barna (Nergaard, 2021, s. 158). Når det arbeides for å fremme et godt psykososialt miljø i barnehagen bidrar dette til å forebygge uønsket atferd, slik som mobbing og diskriminering (Lunde & Roland, 2021, s. 91). Idsøe og Roland (2017, s. 17) påpeker at det er behov for å etablere noen kriterier angående hva mobbing i barnehagen innebærer, slik at mobbing kan forebygges. Videre er det også

sentralt at personalet i barnehagen har kunnskap når det gjelder igangsettelse av hensiktsmessige tiltak der mobbeatferd forekommer (Idsøe & Roland, 2017, s. 17).

Idsøe og Roland (2017, s. 29) påpeker videre at det finnes mange former for mobbing, og de som er gjeldende for barn i barnehagealder er fysisk mobbing, verbal mobbing og relasjonell mobbing. I fysisk mobbing inngår fysiske handlinger, slik som for eksempel det å dytte, slå, sparke eller ta leker fra en annen (Idsøe & Roland, 2017, s. 29). Verbal mobbing beskrives av Idsøe og Roland (2017, s. 29) som eksempelvis fornærmelser, kallenavn og erting, mens relasjonell mobbing omhandler blant annet ekskludering, utestengning, ryktespredning eller det å bestemme over andre. Dersom de ansatte ikke setter tydelige grenser, vil mobbeatferd få mulighet til å etablere seg (Idsøe & Roland, 2017, s. 33).

Barn i barnehagealder eksperimenterer med ulike måter å oppføre seg, noe som er helt vanlig i barnehagealder, da dette er en naturlig del av barnas sosiale læringsprosess (Idsøe & Roland, 2017, s. 27). Eksperimentering i oppførsel kan vises gjennom eksempelvis slag, klyping, grimaser, krenkelser eller ekskludering fra lek, noe som i henhold til Idsøe og Roland (2017, s. 14) kan være forløpere til mobbing. For å unngå at dette etablerer seg som et atferdsmønster er det viktig at de ansatte veileder og støtter barnas interaksjoner gjennom korrigerende og justering (Idsøe & Roland, 2017, s. 27). Idsøe og Roland (2017, s. 33) trekker frem viktigheten av at de ansatte i barnehagen er oppmerksomme på negativ atferd, slik at de kan forhindre at denne typen atferd etablerer seg. Eksempelvis kan dette omhandle ekskluderende ytringer, slik som «du kan ikke bli med», da dette vil kunne utvikle seg til relasjonell mobbing og videre til sosial eksklusjon hos eldre barn (Idsøe & Roland, 2017, s. 34).

Mobbing kan i henhold til Idsøe og Roland (2017, s. 11) ha ødeleggende konsekvenser, både for den som mobber, den som blir mobbet og tilskuerne til mobbingen, da slik atferd skaper et utrygt klima. Det å bli utsatt for mobbing påvirker menneskets fysiske, sosiale og følelsesmessige velvære (Idsøe & Roland, 2017, s. 11). Sett i forhold til andre, er barn som er fysisk mindre, svakere, sosialt usikre, sensitive eller annerledes mer i risiko for å bli utsatt for mobbing (Idsøe & Roland, 2017, s. 39). Alsaker og Gutzwiller-Helfenfinger (2010, s. 97) trekker frem at de som mobber og de som blir mobbet ikke selv mestrer å komme seg ut av

disse rollene uten støtte fra ansvarlige voksne som sørger for at barna kan lære og utvikle seg i et trygt og helsefremmende sosialt miljø.

I et utviklingsøkologisk perspektiv sees mobbing på som et sosialt problem, i motsetning til et individuelt problem (Gibson et al., 2016, s. 300). For å kunne avdekke, forebygge og håndtere mobbing i barnehagen, beskriver Idsøe og Roland (2017, s. 16) at de ansatte må ha kunnskap på området, og at de må mestre å benytte seg av observasjon som et verktøy for å fange opp barn som er sosialt sårbare. På denne måten kan de ansatte støtte barns utvikling, noe som videre vil kunne forebygge at disse barna blir ekskludert fra lek med andre (Idsøe & Roland, 2017, s. 16). Gode relasjoner mellom barn og personalet i barnehagen har en sentral betydning for arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen (Ogden, 2022, s. 16). Gjennom å stimulere til aktiviteter og samspill mellom barna fremmes et inkluderende læringsmiljø, noe som er sentralt i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen (Idsøe & Roland, 2017, s. 16). I neste delkapittel redegjøres det for de fem kjerneområdene i SELMA i lys av relevant teori som omhandler forebygging av mobbing i barnehagen.

3.3 SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing i barnehagen

SELMA tar sikte på å fremme barnas sosiale og emosjonelle utvikling samt livsmestring (Størksen et al., 2023, s. 7). Størksen et al. (2023, s. 15) beskriver at personalet gjennom deltakelse i SELMA får tilgang til ukentlige ressurser i form av teori, henvisninger til rammeplanen, forslag til pedagogiske væremåter, refleksjonsspørsmål, samt forslag til leker og aktiviteter som kan gjennomføres med barnegruppen. I tillegg foreligger det en nettressurs som inneholder minifilmer tilhørende de ukentlige temaene. I henhold til Størksen et al. (2023, s. 15) inntar de ansatte i barnehager ulike roller overfor barna, da de både er pedagoger, veiledere og forbilder i samspillet med barna. Når den enkelte er bevisst på sine roller, bidrar det til å skape gode muligheter for egenutvikling hos de ansatte (Størksen et al., 2023, s. 15). Ressursboken i SELMA tar blant annet sikte på å tilføre refleksjon omkring personalets rolle når det gjelder å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling samt livsmestring. I henhold til Størksen et al. (2023, s. 15) bør kjerneområdene i SELMA arbeides med kontinuerlig gjennom barnehagehverdagen, ikke bare i planlagte

aktiviteter knyttet til SELMA-gjennomføringen. Det å arbeide med konkrete pedagogiske aktiviteter i sammenheng med kjerneområder vil ha større positiv påvirkning på barns utvikling sett i forhold til generelt arbeid som fremmer sosial og emosjonell utvikling (Burchinal, 2018, referert i Størksen et al. 2023, s. 15). SELMA tar for seg de fem kjerneområdene; *samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse*. I dette delkapittelet gjøres det rede for de fem overnevnte kjerneområdene i SELMA, sett i sammenheng med hvordan disse kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

3.3.1 Samspill

Under kjerneområdet *Samspill* ligger temaene *tilhørighet, følelser og empati og selvregulering* (Størksen et al., 2023, s. 11). I dette kjerneområdet rettes fokuset mot barnas sosiale relasjoner og samspill, noe som trekkes frem som avgjørende for barns trivsel og utvikling (Størksen et al., 2023, s. 25). I SELMA inngår ukentlige refleksjonsspørsmål til de ansatte som er ment for å skape refleksjon i personalet angående deres samspill og organisering av hverdagen (Størksen et al., 2023, s. 18). På denne måten kan personalet gjennom refleksjon vurdere om det er behov for justeringer i praksisen som foreligger, både når det gjelder deres samspill med barna, men også når det gjelder hvordan de kan støtte barns utvikling på best mulig måte gjennom tilrettelegging (Størksen et al., 2023, s. 18).

Barn søker tilhørighet, trygghet, anerkjennelse og vennskap, noe som forutsetter sosiale ferdigheter, da dette er viktig for at barn skal kunne tilpasse seg til andre (Ogden, 2022, s. 208). Størksen et al. (2023, s. 26) beskriver at lek både krever og styrker barns sosiale kompetanse og samspillsferdigheter. Tiltak som fremmer barns sosiale kompetanse, sosial emosjonell læring og sosiale ferdigheter vil i henhold til Roland (2022, s. 74) kunne virke forebyggende mot mobbing. Størksen et al. (2023, s. 26) trekker frem at barnas relasjoner til hverandre styrkes gjennom leken, noe som bidrar til at nye vennskap og fellesskap etableres. Gjennom kontinuerlig oppmerksomhet rettet mot inkludering og vennskap i barnehagen legges det til rette for barns deltakelse i lek ved at de ansatte støtter barnas initiativ til samspill med hverandre (Lunde & Roland, 2021, s. 96).

Drugli (2018, s. 54) påpeker at emosjonell kompetanse inngår i barns sosiale utvikling, og at den emosjonelle kompetansen blant annet innebærer den enkeltes evne til å gjenkjenne egne og andres følelser samt regulere egne følelser på en hensiktsmessig måte. Emosjonell kompetanse utvikles ikke av seg selv, og dermed er sensitivitet og tilpassede responser fra de ansatte i barnehagen en forutsetning for at barna skal lære og mestre nettopp å bli kjent med egne og andres følelser, samt hvordan disse følelsene kan håndteres (Drugli, 2018, s. 54). Ferdigheter innen selvregulering er av stor betydning når det gjelder kvaliteten på barns relasjoner til andre, både når det gjelder andre barn og voksne (Drugli, 2018, s. 54). Et godt samspill med andre er helt avgjørende for barns utvikling, herunder emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling (Størksen, 2018b, s. 79).

Gode relasjoner er i henhold til Ogden (2022, s. 5) en av flere forebyggende faktorer når det gjelder problematferd. For å kunne utvikle positive relasjoner til andre barn er sosiale ferdigheter nødvendig (Idsøe & Roland, 2017, s. 58; Ogden, 2022, s. 27), og gjennom samspill i blant annet lek utvikles barns sosiale kompetanse (Idsøe & Roland, 2017, s. 59). Sosial kompetanse beskrives av Utdanningsdirektoratet (2018) som nøkkelen til barns deltakelse og trivsel i fellesskapet i barnehagen. Ogden (2022, s. 27) trekker frem at sosial kompetanse omhandler evnen til å kunne etablere og opprettholde positive relasjoner til andre, samt å tilpasse seg eller påvirke de normer som ligger til grunn, og videre kunne forholde seg til de sosiale forventningene i miljøet. I henhold til Martinsen og Moser (2021, s. 78) kan mobbing i barnehagen sees på som resultatet av relasjonsproblematikk, og dermed vil relasjonelle løsninger, slik som å arbeide for å fremme empati og gode relasjoner, kunne bidra til både forebygging og håndtering av mobbing i barnehagen.

Empati kan defineres på ulike måter, og definisjonen som benyttes i SELMA er noe annerledes fra den tidligere nevnte definisjonen til Ogden (2022, s. 221). I SELMA beskrives empati som det å kunne forstå andres følelser, tanker og opplevelser, samt det å ha evnen til å leve seg inn i og respondere på andres behov (Størksen et al., 2023, s. 29). For å tilegne seg disse ferdighetene er et godt vokabular når det gjelder begreper innen det emosjonelle området viktig, da barn som kan sette ord på sine følelser i større grad vil kunne reagere på andres følelser på en hensiktsmessig måte (Størksen et al., 2023, s. 29). Gjennom SELMA-prosjektet, innlemmet i kjerneområdet *samspill*, får de deltakende barnehagene materiell

som blant annet bidrar til å stimulere til nettopp det å bli kjent med egne og andres følelser på en måte tilpasset femåringene.

3.3.2 Engasjement

Engasjement er et av kjerneområdene i SELMA, og her inngår *lek, flyt og samarbeid* som undertemaer. Lek er sentralt i barnehagen, og i Rammeplan for barnehagen beskrives leken som en arena for barns utvikling og læring, sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Deltakelse i lek med jevnaldrende har stor betydning for barn helse og trivsel, da deltakelse i lek bidrar til en opplevelse av tilhørighet og aksept (Nergaard, 2020, s. 226). Videre beskriver Nergaard (2020, s. 227) at opplevelsen av å høre til og å bli anerkjent av jevnaldrende er grunnleggende for barns emosjonelle og relasjonelle trivsel. Det å erfare avvisning i lek kan oppleves stressende, noe som videre vil kunne påvirke barns sosiale utvikling og den enkeltes subjektive opplevelse av trivsel (Nergaard, 2020, s. 227). I henhold til Nergaard (2021, s. 158) ser barn på selve deltakelsen i lek som like viktig som leken i seg selv, og videre trekker hun frem at barn forbinder lek med det å være sammen med andre. Gjennom SELMA rettes oppmerksomheten mot engasjementet som oppstår i leken når lekemiljøet oppleves som trygt og godt, og de ansatte oppmuntres til å skape gode lekemiljøer der barna får utfordringer som bidrar til at de kan kjenne på flytfølelsen (Størksen et al., 2023, s. 49).

Flyt og engasjement i lek, både alene og sammen med andre, er grunnleggende for god psykisk helse (Størksen et al., 2023, s. 51). Idsøe og Roland (2017, s. 16) trekker frem at lekkompetanse bidrar til å forebygge ekskludering fra lek. Størksen et al. (2023, s. 52) påpeker at lek med andre, i det som kalles flytsonen, krever samarbeidsferdigheter da barna må tilpasse seg hverandre i leken (Størksen et al., 2023, s. 49). Samarbeidsferdigheter er som nevnt en ferdighet innenfor sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 216), og innebærer blant annet evnen til å forhandle og inngå kompromisser ved uenighet (Ogden, 2022, s. 221). I leken deler og utforsker barna humor sammen, de lever seg inn, bruker sin fantasi og danner fortrolighet mellom seg, og som et resultat av dette bidrar leken til trivsel og lykke i hverdagen (Størksen, 2018b, s. 92).

3.3.3 Livsglede

I kjerneområdet *Livsglede* setter SELMA fokus på *trivsel, mening og humor* gjennom det de beskriver som *øyeblikkslykke og engasjementslykke* (Størksen et al., 2023, s. 67). Videre trekker Størksen et al. (2023, s. 68) frem at positive følelser fører til at vi evner å ta inn nye inntrykk, noe som bidrar til læring og utvikling. I et barnehagemiljø preget av et positivt klima, vil det dermed foreligge gode muligheter for barns trivsel, utvikling og vekst (Størksen et al., 2023, s. 68). Gode relasjoner mellom mennesker, og det å føle tilhørighet i et fellesskap skaper mening, og er avgjørende for opplevelsen av trivsel og glede (Størksen et al., 2023, s. 70).

I SELMA omhandler begrepene mening og livsglede i hovedsak det å vise vennlighet og omtanke for de rundt oss (Størksen et al., 2023, s. 71). I henhold til Titova og Sheldon (2022, s. 341) vil det å forsøke å glede andre ha større positiv effekt på egen livsglede, sett i forhold til det å forsøke å glede seg selv. Små øyeblikk med omtanke overfor andre vil gi en umiddelbar opplevelse av mening og tilhørighet, og trenger ikke å innebære mer enn et kompliment eller et vennlig blick (Størksen et al., 2023, s. 70). Det at vi mennesker føler oss bedre og mer lykkelig når vi bidrar til at andre har det bra kalles for positiv gjenklang (Størksen et al., 2023, s. 70). Som et resultat av positiv gjenklang deles positive følelser mellom mennesker, noe som styrker opplevelsen av tilhørighet (Størksen et al., 2023, s. 71).

3.3.4 Mestring

Mestring inngår som kjerneområde i SELMA, og legger vekt på utviklingen av *lærende tankesett, optimisme og resiliens*. Størksen et al. (2023, s. 87) trekker frem at både et lærende tankesett og optimisme kan bidra til å bygge barns resiliens, noe som har betydning for hvordan barna kan oppleve mestring når de møter motgang i livet eller opplever negative livshendelser. Et lærende tankesett handler om å ha tro på at innsats fremmer læring og mestring (Bru, 2019, s. 36). Ved at de barnehageansatte modellerer et lærende tankesett stimuleres barns motstandskraft, noe som på sikt vil kunne bidra til at barna prøver seg på nye utfordringer (Størksen et al., 2023, s. 89). I dette kjerneområdet vektlegges det at barna skal utvikle en opplevelse av at øvelse alltid kan bidra til mestring og læring (Størksen et al., 2023, s. 87). Ved å ha et tankesett som forteller oss at vi alltid kan lære nye ting vil barnas

utholdenhet fremmes (Størksen et al. 2023, s. 87). Gjennom SELMA oppmuntres personalet til å fremvise en holdning om at utfordringer er spennende og interessant, og at alle må øve for å få til nye ting (Størksen et al., 2023, s. 89).

Optimisme trekkes frem i dette kjerneområdet, og vil kunne bidra til at barna støttes i å mestre motgang, håndtere utfordringer samt bli kjent med egne og andres følelser (Størksen et al., 2023, s. 92). For å styrke barns optimisme oppmuntres personalet som deltar i SELMA til å utfordre barnas negative selvsnakk, gjennom å fremme barnas bevissthet omkring måten vi forklarer en negativ hendelse på (Størksen et al., 2023, s. 91). Dersom en har fokus på at negative opplevelser er et unntak og at de vil gå over, i motsetning til at vi tenker at det kommer til å være vanskelig og vondt for alltid, kan barna bli mer optimistiske og utholdende (Størksen et al., 2023, s. 91). De fem ferdighetsområdene i sosial emosjonell læring kan knyttes til motstandskraft og mestringssevne (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76). For å kunne håndtere motgang er utvikling av resiliens sentralt, noe som i henhold til Tharaldsen som Stallard (2019, s. 77) kan fremmes gjennom gode evner til selvregulering, da dette videre vil kunne skape muligheter for tilegnelse av hensiktsmessige stressmestringsstrategier, noe som bidrar til at en mestrer å møte vanskelige situasjoner med selvsikkerhet og optimisme.

3.3.5 Anerkjennelse

Innenfor kjerneområdet anerkjennelse legger forskerne i SELMA vekt på utvikling av barns identitet og *selvbilde*, evnen til å *se andre*, samt muligheten for *selvhevdelse*. Det å bli møtt med anerkjennelse er i henhold til Størksen et al. (2023, s. 110) en viktig faktor for utviklingen av et godt selvbilde, noe som videre påvirker det enkelte barns evne til å hevde seg i lek og samspill med andre (Størksen et al., 2023, s. 112). Anerkjennelse fra andre bidrar til at barnet kan forstå seg selv gjennom en annens blick (Størksen et al., 2023, s. 111). Barn som opplever å bli sett, anerkjent og speilet av voksne rollemodeller, vil kunne benytte seg av dette i samspill med andre barn (Størksen et al., 2023, s. 112).

Anerkjennelse vil i henhold til Lund og Helgeland (2020, s. 43) kunne bidra til å hindre utenforskap gjennom å fremme et inkluderende læringsmiljø. Videre påpeker de at fravær

av anerkjennelse mellom mennesker skaper uro og dårlig psykisk helse, samtidig som det også skaper grobunn for eksklusjon (Lund & Helgeland, 2020, s. 43). Martinsen og Plischewski (2021, s. 116) trekker frem at når barnehager setter fokus på å skape et inkluderende miljø for alle handler det blant annet om å forebygge diskriminering og utestenging. Det å oppleve vennskap med jevnaldrende, samt å oppleve det å være deltaker i et fellesskap er en sentral del av barns liv (Martinsen & Plischewski, 2021, s. 115). Det å bli stående utenfor kan resultere i at barna mister muligheter når det gjelder tilegnelse av sosial, emosjonell og kognitiv kompetanse som er grunnleggende for å kunne inngå i positivt samspill med andre (Martinsen & Plischewski, 2021, s. 115). Arbeid for å fremme anerkjennelse, slik SELMA har til hensikt å gjøre, vil kunne bidra til at barn utvikler et godt selvbilde, noe som videre påvirker barnets mot når det gjelder å hevde seg selv blant andre barn (Størksen et al., 2023, s. 112).

I dette kapittelet har det blitt gjort rede for studiens teoretiske rammeverk som omhandler sosial emosjonell læring, sosial kompetanse, barnehagepersonalets rolle i møte med barna, mobbing og forebygging av dette fenomenet i barnehagen samt de fem kjerneområdene i SELMA. Sett i sammenheng med studiens problemstilling, som er «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?», bidrar det teoretiske rammeverket som er presentert til å peke på hvilke faktorer i SELMA som kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

For å kunne besvare studiens problemstilling var det nødvendig å benytte en forskningsmetode som kunne gi innsikt i om pedagogiske ledere opplever at SELMA bidrar til nettopp forebygging av mobbing i barnehagen, og eventuelt hvilke faktorer de trekker frem som viktige i dette arbeidet. I denne studien ble det dermed gjennomført kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer. I det neste kapittelet beskrives de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med denne studien, og det argumenteres for hvorfor disse valgene var hensiktsmessige i denne studien.

4. Studiens metodiske tilnærming

I dette kapittelet gjøres det rede for metodiske overveielser slik som vitenskapsteoretisk grunnlag, valg av metode og gjennomføringen av prosjektet. Ved gjennomføring av en studie må en spørre seg hvilken metode som vil besvare studiens valgte problemstilling på best mulig måte. Problemstillingen i denne studien er «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?».

Innledningsvis vil jeg belyse valg av metode og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne studien, samt beskrivelse av og begrunnelse for disse valgene. Videre i kapittelet gjøres det rede for det studiens kvalitetskriterier og forskningsetiske vurderinger. Avslutningsvis belyses det kvalitative forskningsintervjuet, og videre beskrives gjennomføringen av datautvikling som et resultat av kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer, samt bearbeiding og tolkning av data gjennom tematisk analyse.

4.1 Valg av metode

Valg av forskningsdesign og metode påvirkes av forskerens vitenskapsteoretiske ståsted, faglig og forskningsmessig forankring, samt forskerens teoretiske forestillinger (Brottveit, 2018a, s. 132). Ved gjennomføring av en studie vil det være sentralt å benytte en metode som vil kunne besvare den valgte problemstillingen på best mulig måte. Vitenskapsteorien skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative forskningsmetoder søker målbar eller kvantifiserbar kunnskap som gir grunnlag for blant annet statistiske generaliseringer (Thagaard, 2018, s. 16). I henhold til Kleven (2014, s. 19) sikter kvantitativ forskning på å opprettholde en viss distanse mellom forsker og informant, mens det i kvalitativ forskning ønskes nærhet til felten. Målet med kvalitativ metode er å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11).

På bakgrunn av at målet med denne studien var å få innblikk i pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer omkring SELMA som et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen, ble data utviklet gjennom et kvalitativt forskningsdesign. Valget med å benytte et kvalitativt forskningsdesign i denne studien bidro til å åpne opp for at det kunne utvikles utdypende kunnskap og innsikt i det temaet som ble undersøkt (Brottveit, 2018d, s. 67). En

kvalitativ studie kunne i dette tilfellet ta sikte på å innhente konkrete beskrivelser og praksiseksempler fra de pedagogiske lederne, omhandlende nettopp deres erfaringer med SELMA som et forebyggende verktøy mot mobbing. SELMA er ikke utviklet med hensikt om å forebygge mobbing, men for å fremme barns sosiale emosjonelle læring og utvikling samt livsmestring. For å utforske den mulige sammenhengen mellom forebygging av mobbing og barns deltakelse i SELMA, var det hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer, da dette åpnet opp for å undersøke denne sammenhengen i lys av pedagogenes tanker, erfaringer og opplevelser.

4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Forståelsen som utvikles underveis i en studie gjennom bearbeiding og analyse av dataene, må sees i sammenheng med den forforståelsen forskeren tar med seg inn i et prosjekt (Thagaard, 2018, s. 33). Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for det en ønsker å undersøke, og danner samtidig et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles i løpet av studien (Thagaard, 2018, s. 33). Fortolkende teoretiske retninger, slik som fenomenologi og hermeneutikk representerer et sentralt grunnlag for kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 33). Fortolkningen befinner seg i et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske grunnlag og de mønstre som fremkommer i dataen i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). I denne studien ble det benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i utviklingen og bearbeidingen av dataen.

4.2.1 Fenomenologi

McMillan og Wergin (2010, s. 90) trekker frem fenomenologi som den filosofiske basen for all kvalitativ forskning, der informantenes subjektive opplevelser danner nøkkelen for å oppnå en dypere forståelse for et fenomen. I forskning basert på et kvalitativt design er fokuset rettet mot menneskelig handling, levd erfaring og opplevelser hos informantene (Brottveit, 2018d, s. 68; Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien tar sikte på å beskrive og tolke menneskers opplevelser, samt å forstå essensen av informantenes erfaringer slik de selv opplever det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; McMillan & Wergin, 2010, s. 90). Denne studien ble gjennomført med en fenomenologisk tilnærming da dette la grunnlaget for å

utvikle en generell forståelse av fenomenet som ble studert, basert på felles erfaringer som uttrykkes av deltakerne i studien (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å utforske de felles erfaringer som fremkommer hos deltakerne, der SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing representerer fenomenet som studeres, kan analysen av pedagogenes opplevelser og erfaringer åpne opp for utviklingen av en forståelse for nettopp dette (Thagaard, 2018, s. 36).

4.2.2 Hermeneutikk

Sett i lys av hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel vil forskerens forståelsehorisont, der forventninger og forestillinger inngår, være i bevegelse gjennom hele forskningsprosessen (Brottveit, 2018c, s. 36). Min utdanning som barnehagelærer og yrkeserfaringen jeg har opparbeidet meg som pedagogisk leder, samt mine verdier, holdninger og den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har betydning for hvordan den utviklede dataen bearbeides og fortolkes (Brottveit, 2018a, s. 132), noe som var viktig å reflektere over og være bevisst på gjennom hele prosessen.

Thagaard (2018, s. 37) beskriver at det i en hermeneutisk tilnærming legges vekt på at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men at ulike fenomener kan tolkes på ulike nivåer sett i sammenheng med den konteksten det studeres i. Videre trekkes det frem at målet med en slik tilnærming er å oppnå en forståelse av det meningsbærende i en tekst, slik som eksempelvis i en intervjutranskripsjon (Thagaard, 2018, s. 37). Hensikten med studien var å undersøke pedagogers opplevelser og erfaringer omkring SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing. På bakgrunn av det måtte tolkning og bearbeiding av den utviklede dataen sees i sammenheng med den konteksten kunnskapen ble utviklet i.

4.3 Kvalitetskriterier

I et forskningsprosjekt er det nødvendig å tenke på hvordan en kan sikre at studien fremviser kvalitet gjennom reliabilitet og validitet.

4.3.1 Validitet

Validiteten i et prosjekt omhandler studiens gyldighet, og hvorvidt en metode bidrar til å undersøke det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke validiteten i denne studien har det i dette prosjektet blitt lagt vekt på transparens gjennom hele prosessen, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) betegner som en kontinuerlig valideringsprosess. I startfasen av prosjektet var det av betydning at studiens problemstilling ble utarbeidet med grunnlag i et solid teoretisk rammeverk som var basert på tidligere forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I denne studien var formålet å besvare problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, i så fall hvordan?» Dermed var det hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode med kvalitative forskningsintervjuer og en semistrukturert intervjuguide, da dette åpnet opp for å kunne få detaljerte beskrivelser omkring deltakernes praksiserfaring.

I henhold til Thagaard (2018, s. 190) vil forskerens tilknytning til miljøet som forskes på være av relevans for studiens validitet. På den ene siden vil en forståelse for miljøet vi studerer bidra til å utvikle en forståelse innenfra. På den andre siden kan dette påvirke vår evne til å se ulikhetene fra det vi selv kjenner til, noe som kan resultere i at forskeren er mindre åpen for nyanser i det som studeres (Thagaard, 2018, s. 190). I løpet av intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål som kunne oppklare deltakernes uttalelser, slik at det var tydelig hva som ble ment. Slike tiltak kan bidra til å styrke begrepsvaliditeten i en studie.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og er et spørsmål om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere ved et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2018, s. 188) trekker frem at forskeren må argumentere for studiens reliabilitet ved å gjøre rede for utviklingen av data underveis i forskningsprosessen. Videre kan reliabiliteten knyttes til kvaliteten av de utviklede data som ligger til grunn i studien, og til vurderinger av hvordan forskeren benytter og videreutvikler

dataene (Thagaard, 2018, s. 188). For å styrke denne studiens reliabilitet er metoden tydelig beskrevet, og det er forsøkt å vise transparens gjennom hele forskningsprosessen.

4.3.3 Generalisering

I kvalitative studier legges grunnlaget for overførbarhet i tolkningen av resultatet (Thagaard, 2018, s. 193). I diskusjonen om overførbarhet er utvalget som studien baseres på sentral (Thagaard, 2018, s. 195). Utvalget i denne studien representerer fem kvinnelige pedagogiske ledere i fem ulike barnehager, der samtlige har deltatt i den samme videreutdanningen; "Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring blant de eldste barna i barnehagen". På bakgrunn av at denne videreutdanningen og SELMA-ressursene gir konkrete verktøy i form av aktivitetstips til gjennomføring med barnegruppen, teoretisk påfyll samt kompetanseheving, kan en argumentere for at pedagogenes opplevelser slik de beskriver det har mange likhetstrekk, og dermed også at studiens funn muligens vil kunne generaliseres til andre pedagogiske ledere som også har deltatt i SELMA-prosjektet.

Likevel bør det bemerkes at ingen av de fem pedagogene hadde fullført SELMA-prosjektet da de ble intervjuet, ettersom bare en av pedagogene hadde startet å arbeide med det femte kjerneområdet *anerkjennelse*, mens de resterende fire ikke hadde begynt på dette. Dermed er det usikkert om de fem pedagogene i studiens utvalg ville svart det samme dersom de hadde blitt intervjuet på et tidspunkt der de alle hadde fullført SELMA-prosjektet.

Generalisering må derfor vurderes med hensyn til denne begrensningen. På bakgrunn av dette bidrar mitt forskningsprosjekt med kunnskap som har behov for bekreftelse gjennom ytterligere intervjuer og deltakere, der pedagogene er på andre stadier i implementeringen av SELMA. Dermed kan det argumenteres for overføringsverdi, da studiens funn kan videreutvikles i nye undersøkelser (Thagaard, 2018, s. 194). Utover dette kan denne masteroppgaven ha bidratt til faglig refleksjon og bevisstgjøring omkring forebygging av mobbing gjennom SELMA for pedagogene som deltok i intervju, og videre vil den kunne bidra med ny kunnskap og læring for de som velger å lese den.

4.4 Forskningsetiske vurderinger

Intervjuundersøkelser preges gjennomgående av etiske dilemmaer fra tidlig i prosessen og videre til den endelige rapporten skal presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet rådgivende forskningsetiske retningslinjer som skal bidra til forskningsetisk skjønn og refleksjon, samt for å avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og samtidig forebygge uredelighet i forskning (NESH, 2021, s. 7).

Etiske hensyn i startfasen av et forskningsprosjekt, der studiens tema diskuteres, omhandler både den vitenskapelige verdien av studiens formål samt hensyn som gjelder hvordan studien kan bidra til å forbedre det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Hensikten med denne studien var å undersøke om pedagogiske ledere opplever at SELMA kan bidra til å forebygge mobbing, og i så fall hvordan. Kunnskap vedrørende denne tematikken kan bidra til bevisstgjøring angående hvordan mobbing i barnehagen kan forebygges, og videre kan det bidra til økt fokus omkring hvordan et trygt og godt barnehagemiljø kan fremmes.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) peker på etiske problemstillinger når det gjelder innhenting av informert samtykke, sikring av deltakernes konfidensialitet samt vurdering av mulige konsekvenser for de som deltar i forskningen. I henhold til NESH (2021, s. 18) skal forskeren både gi informasjon og få samtykke fra de som deltar i forskningen, da dette bidrar til å respektere deltakernes menneskeverd og ivareta deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Informert samtykke ble i denne studien sikret gjennom utarbeidelse av et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring, som i forkant av rekruttering ble meldt inn til og godkjent av SIKT.

Det var viktig å vurdere om temaet for intervjuene potensielt kan være sensitivt for informantene (Del Busso, 2018, s. 122). Sensitivitet i forskningen er viktig, da forskeren har ansvar for at den ikke er til skade for informantene (NESH, 2021, s. 5). Mobbing kan være et sensitivt tema, da informantene kan ha negative livsopplevelser knyttet til dette. Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) trekker frem at forskningsprosjektets goder bør veie tyngre enn de

eventuelle negative konsekvensene studien kan ha for deltakeren. I denne studien kan refleksjon omkring mobbing i barnehagen, forebygging av mobbing og SELMA oppleves som en bevisstgjørende prosess, der deltakelse i forskningsintervjuet nettopp kan bidra til utvikling av ny kunnskap.

De forskningsetiske retningslinjene viser blant annet til at forskeren skal ivareta deltakernes anonymitet (NESH, 2021, s. 23) og videre at forskeren skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt (NESH, 2021, s. 24). Et grunnprinsipp når det gjelder etisk forsvarlig forskning omhandler kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Konfidensialitet i forskningsintervjuer innebærer å sikre at data som kan identifisere deltakerne i studien ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24). I denne studien ble det benyttet lydopptak i gjennomføringen av forskningsintervjuene, noe som innebærer at forskeren måtte behandle deltakernes personopplysninger på en trygg måte gjennom sikker lagring. For å sikre dette ble det benyttet Nettskjema og Nettskjema-diktafon i utviklingen av data. Bearbeiding av data ble gjort i både Nvivo og ved bruk av Officepakken med UiS-konto. For sikker lagring ble forskerens OneDrive UiS-konto benyttet. Videre ble deltakerne anonymisert gjennom bruk av tallkoder ved transkribering og fiktive navn i den ferdigstilte masteroppgaven. Thagaard (2018, s. 24) peker på at bruk av pseudonymer eller kodenumer ved transkribering bidrar til å beskytte deltakernes personvern.

Etiske hensyn i analysen innebærer at forskeren må være bevisst på sine tolkninger av den utviklede dataen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; Thagaard, 2018, s. 196). Forskerens tolkning av deltakernes uttrykk kan virke både fremmedgjørende og provoserende, da deltakeren ikke har mulighet til å påvirke de tolkningene som gjøres i etterkant av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 196). Dermed vil det være viktig at forskeren presenterer studiens funn på en slik måte at det er et tydelig skille mellom egne tolkninger og deltakernes uttalelser (Thagaard, 2018, s. 196). I denne masteroppgaven har dette blitt gjort gjennom tydelige avsnitt der forskerens tolkninger presenteres som nettopp dette.

4.5 Kvalitativ forskningsmetode

4.5.1 Kvalitativt forskningsintervju

Thagaard (2018, s. 53) trekker frem at intervju er en velegnet metode dersom forskeren søker å få innblikk i informantenes opplevelser samt hvordan de forstår sine omgivelser. Et intervju er en samtale med en hensikt og en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I henhold til Thagaard (2018, s. 89) er intervju den metoden som benyttes mest innen kvalitativ forskning. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, der det utvikles kunnskap i samspill mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et kvalitativt forskningsintervju vil kunne bidra til at forskeren får tak i deskriptive fortellinger rundt hva informanten opplever, føler og handler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) beskriver at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden gjennom intervjupersonenes erfaringer og opplevelser. I dette masterprosjektet og ved gjennomføring av kvalitative forskningsintervjuer var hensikten nettopp å avdekke pedagogenes erfaringer og opplevelser med SELMA som et mulig verktøy i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen.

Utformingen av et forskningsintervju kan gjøres på ulike måter, og med ulik grad av struktur i samtalen. I den ene enden beskriver Thagaard (2018, s. 90) en uformell tilnærming til intervju, der samtalen preges av lite struktur og dermed gir store muligheter for å utvikle temaer i datamaterialet. I den andre enden ligger det strukturerte intervjuet, der hovedspørsmålene er forhåndsbestemt, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt. Et slikt intervju gir forskeren sammenlikningsgrunnlag på tvers av gjennomførte intervjuer, da alle informantene har besvart de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90). Den tredje typen intervju beskrives av Thagaard (2018, s. 91) som delvis strukturert, og kjennetegnes av en delvis strukturert intervjuguide, der temaene i hovedsak er bestemt, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i hvert intervju, og det kan inkluderes nye spørsmål som ikke var planlagt i forkant.

Da det er forskeren som kontrollerer og styrer det kvalitative forskningsintervjuet, regnes det ikke som en samtale mellom likeverdige parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Som et forsøk på å nøytralisere asymmetrien i intervjuene ble det gjennomført en briefing i forkant

av intervjuene, der blant annet forskerens yrkesbakgrunn ble nevnt for å redusere den sosiale avstanden. I henhold til Thagaard (2018, s. 105–106) kan nettopp det at forskeren selv er etablert i det miljøet som studeres bidra til å skape trygghet for deltakeren i intervjusituasjonen. Maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer er asymmetriske, blant annet fordi det er forskeren som definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaene for intervjuet, stiller spørsmålene og avgjør hvilke av informantenes svar som følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). I denne studien vil dette ha betydning da ikke alle uttalelser fra deltakerne ble fulgt opp, eksempelvis gjaldt dette uttalelser som ble vurdert til mindre viktige for å besvare studiens problemstilling.

Forskerens tilnærming bør orienteres ut ifra et perspektiv der det å være lydhør for informantens uttalelser er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22), samtidig som det også gjelder for forskeren å stille åpne spørsmål som kan gi utfyllende svar om det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 97). I denne studien ble det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med en semistrukturert intervjuguide, da dette ga muligheter for å følge opp deltakernes uttrykk med oppfølgingsspørsmål for å få dypere innsikt i informantens beskrivelser og opplevelser omkring SELMA som et mulig mobbeforebyggende verktøy.

4.5.2 Semistrukturert intervju

Det delvis strukturerte forskningsintervjuet, eller det semistrukturerte intervjuet, beskrives av Thagaard (2018, s. 91) som den formen for intervju som i stor grad benyttes i kvalitative studier. Et semistrukturert forskningsintervju gir rom for å stille spørsmål som kommer opp i løpet av intervjuet, noe som bidrar til at forskeren kan fange opp intervjupersonens beskrivelser samtidig som temaene i studien belyses på en slik måte at problemstillingen i studien kan besvares (Thagaard, 2018, s. 91). I semistrukturerte intervjuer kan forskeren delta aktivt i interaksjonen med informanten (Brottveit, 2018d, s. 65) og i henhold til Johannessen et al. (2021, s. 111) skaper semistrukturerte intervjuer rom for å balansere mellom fleksibilitet på den ene siden og standardisering på den andre siden.

Semistrukturerte intervjuer med informantene var hensiktsmessig å gjennomføre i denne studien, da dette skapte rom for fleksibilitet. Brottveit (2018d, s. 66) beskriver fleksibilitet som en forutsetning i et kvalitativt forskningsdesign. Det semistrukturerte intervju er til dels inspirert av fenomenologien, og er en metode for forskere som er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33), og som dermed passer godt til beskrivelsen av denne studien, da den skulle søke å forstå om og eventuelt hvordan de pedagogiske lederne opplevde at arbeidet med SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

4.6 Utvikling av data

I forkant av datautviklingen har prosjektet vært til vurdering hos SIKT for å sikre ivaretagelse av informantenes personopplysninger (se vedlegg 3). Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble utarbeidet og godkjent i forkant av informantrekruttering og gjennomføring av intervjuer (se vedlegg 2 og 3). Deltakerne signerte samtykkeskjemaet før lydopptaket gjennom Nettskjema-diktafon ble satt i gang, og dermed kunne intervjuene og datautviklingen gjennomføres.

4.6.1 Utvalg

Kvalitative studier innebærer som regel at det er et begrenset antall informanter, noe som krever en hensiktsmessig utvelgning av disse slik at analyseprosessen kan fortelle oss noe om de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 54). Dette gjelder også i denne studien. Det ble planlagt å rekruttere minst fem deltakere til denne studien, da dette kunne bidra til å sikre at mengden data som ble utviklet var tilstrekkelig for å kunne besvare studiens problemstilling, samtidig som det også falt innenfor de begrensninger som lå i studiens tids- og ressursperspektiv. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) vil tids- og ressursperspektiv ha betydning for antall informanter i en intervjuundersøkelse, og videre beskriver de at antall informanter ofte ligger på mellom fem og tjuufem. Antallet informanter ble vurdert gjennomgående i prosjektet med hensyn til forskningens metningspunkt. Metningspunktet treffer når gjennomføringen av ytterligere intervjuer ikke tilfører noe ny kunnskap om det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 59). Målet i

denne studien var å utvikle nok data til å kunne besvare problemstillingen med den tiden og de ressursene som var til rådighet, samt å forsøke og oppnå metningspunktet.

For å kunne utvikle data som omhandler pedagogenes opplevelser angående SELMA-prosjektet, og eventuelt hvordan de tenker at dette kan bidra til å forebygge mobbing, var det nødvendig å komme i kontakt med informanter som har deltatt i forskningsprosjektet SELMA, og som dermed har erfaringer med bruken av dette pedagogiske verktøyet som benyttes med førskolebarna. På bakgrunn av dette ble det benyttet et strategisk utvalg, slik at data kunne utvikles i samhandling med informantene om det aktuelle temaet i denne studien (Brottveit, 2018b, s. 87; McMillan & Wergin, 2010, s. 90).

Prosjektlederen for SELMA, Ingunn Størksen, presenterte ti barnehager som deltar i SELMA i et avgrenset område på Vestlandet, og det var disse barnehagene jeg i første omgang kunne rekruttere informanter fra. På bakgrunn av at forskningsprosjektet SELMA fokuserer på de eldste barna i barnehagen, var det et kriterium at informantene hadde ansvar for denne barnegruppen i sin barnehage, og at de var deltakere i SELMA sin videreutdanning ved UiS. I tillegg var det et kriterium at pedagogene som deltok i studien hadde minst fem års arbeidserfaring innenfor barnehage. Med godkjenning fra SIKT samt et utvalg barnehager å rekruttere deltakere fra, kunne rekrutteringsprosessen begynne. Det ble gjennomført fem intervjuer i fem ulike barnehager.

Studiens utvalg består av fem kvinnelige pedagogiske ledere med ulik utdanningsbakgrunn, herunder barnehagelærer, barnevernspedagog og førskolelærer. En av deltakerne hadde også tatt tilleggsutdanning innen småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk. Samtlige deltakere møter minimumskriteriet om minst fem års yrkeserfaring i barnehage. Deltakerne beskrev et spenn av erfaring med arbeid i barnehage mellom 16 og 30 år. I utvalget var det en deltaker som arbeidet i privat sektor, mens de resterende fire arbeidet i kommunal sektor. Tre av deltakerne arbeidet i barnehager som ligger et godt stykke utenfor sentrum, en deltaker arbeidet sentrumsnært og en deltaker arbeidet i en barnehage som ligger i sentrumskjernen. Samtlige pedagoger i utvalget deltar i SELMA sin videreutdanning, og har ansvar for førskolegruppen i sin barnehage. Med hensyn til deltakernes personvern har alle

de fem deltakere i denne studien fått fiktive navn, slik at deres anonymitet bevares gjennom hele prosjektet og i den ferdige fremstillingen av masteroppgaven (NESH, 2021, s. 23).

4.6.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

I forkant av intervjuene ble det, etter avtale med styreren i de ulike barnehagene som deltar i SELMA, gitt ut invitasjon til aktuelle pedagogiske ledere. Det ble gitt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) med godkjenning fra SIKT (se vedlegg 3). På denne måten kunne pedagogene få tilstrekkelig med informasjon angående masterprosjektet, slik at de kunne ta informerte valg angående deltakelse. NESH (2021, s. 18) beskriver det informerte samtykket som en hjørnestein i forskningsetikken. Styrerne i barnehagene jeg rekrutterte fra fikk min kontaktinformasjon, slik at de aktuelle informantene kunne ta kontakt dersom de ønsket å delta.

I rekrutteringsprosessen ble de aktuelle deltakerne gjort oppmerksom på at de ville få tilsendt et gavekort på trehundre kroner i regi av SELMA dersom de deltok i min studie. Disse ble sendt i posten i etterkant av at alle intervjuene var gjennomført. Samtykkeerklæringen ble underskrevet av informantene før intervjuene ble satt i gang, og det ble gjennomført en briefing før selve intervjuet startet. I briefinggen inngikk informasjon om prosjektet, slik det er beskrevet i informasjonsskrivet, samt en påminnelse om at deres anonymitet vil bli sikret gjennom trygg lagring. Videre ble det gjort oppmerksom på at deres taushetsplikt som arbeidstakere forblir gjeldene under hele intervjuet, at de har rett til å se den transkriberte utgaven av intervjuet dersom de ønsker det. Deltakerne ble i tillegg påminnet at de til enhver tid i løpet av intervjuet eller i etterkant har rett til å trekke sin deltakelse uten negative konsekvenser, noe som er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 20).

4.6.3 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i temaet for masterstudien samt den valgte problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 111). Aspektene som skulle undersøkes i denne studien var “Mobbing i barnehagen”, “Forebygging av mobbing i barnehagen” og “SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing”. De første spørsmålene var nøytrale og

omhandlet informantens utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring i barnehagen, noe som beskrives som en hensiktsmessig måte å starte et intervju på (Brottveit, 2018b, s. 90; Thagaard, 2018, s. 101). Videre stiltes det spørsmål som tok sikte på å innhente pedagogenes tanker om hva som må til for at barn skal kunne skape gode relasjoner til andre, de ansattes rolle i å fremme barns sosiale og emosjonelle læring og bemerkelser av eventuelle endringer i barne- og personalgruppen i etterkant av deltakelse i SELMA. Det ble i tillegg stilt spørsmål som tok sikte på å undersøke deltakernes definisjon på, tanker om og erfaringer med mobbing i barnehagen, og hvordan dette kan forebygges. Med det siste spørsmålet i intervjuet ble de pedagogiske lederne spurt hvordan de eventuelt opplever at SELMA og kjerneområdene i SELMA kan være nyttig i det mobbeforebyggende arbeidet i barnehagen, og de ble oppmuntret til å komme med eksempler fra egen praksis.

Spørsmålene som omhandlet temaet i studien ble formulert åpne, med mål om at informantene skulle legge frem utdypende informasjon angående temaene i intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 111; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I forkant av intervjuene ble det skrevet ned eventuelle oppfølgingsspørsmål, slik som «har du et eksempel på dette?» eller «kan du fortelle mer om...», noe som i henhold til Brottveit (2018b, s. 92) er et sentralt kjennetegn på et semistrukturert intervju.

4.6.4 Gjennomføring av forskningsintervjuer

Ved gjennomføring av intervjuene presenterte jeg meg selv, og informerte litt om prosjektet og i korte trekk hva spørsmålene i intervjuet skulle handle om. Deretter fikk informantene samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet, som de også hadde fått tilsendt i rekrutteringsprosessen, og samtlige bekreftet tillatelse til å ta opp intervjuet med Nettskjema-diktafon ved å signere samtykkeerklæringen. Nettskjema-diktafonen ble skrudd på i etterkant av signeringen, og videre beskrev jeg informantenes rett til å se den ferdige transkripsjonen av intervjuet, samt deres rett til å trekke seg underveis i studien, både i intervjuet og i etterkant av det.¹ Deltakerne fikk informasjon om at dataene anonymiseres i oppgaven, og at de dermed var sikret at ingen kan spore datamaterialet tilbake til den

¹ I et av intervjuene ble ikke nettskjema-diktafonen skrudd på før det var gått fem minutter av intervjuet, noe som gjorde at dette lydopptaket mangler informasjon om deltakeren. Det ble skrevet notater fra alle intervjuene underveis, og dermed påvirket ikke dette den utviklede dataen i særlig grad.

enkelte. Det som er beskrevet overfor i dette avsnittet er i henhold til Johannessen (2021, s. 111) en god måte å innlede et intervju.

I intervjuene ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide med spørsmål omhandlende tematikken sosial emosjonell læring, personalets rolle, mobbing og forebygging av mobbing samt SELMA som forebyggende verktøy. Det finnes mange ulike måter å gjennomføre et intervju på, og det finnes også mange ulike typer spørsmål man kan stille for å få innblikk i det fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Ved å stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og ved å ta tause pauser der deltakeren ble oppmuntret til å fortelle videre ble det skapt gode muligheter for å utvikle kunnskap mellom forsker og deltaker.

Gjennomgående i intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål, det ble gitt bekreftende blikk og ytringer som «Så spennende», «Ja» og «Mm», samt spørsmål omkring betydningen av begreper som deltakeren brukte. Dette ble gjort for å sikre at deltakernes ytringer ble forstått slik de var ment, og at meningen bak informantenes utsagn ikke skulle tillegges en annen betydning enn det som var ment. Kvale og Brinkmann (2015, s. 165) beskriver dette som et forsøk på meningsavklaring i intervjusituasjonen, noe som kan gi den senere analysen et sikrere grunnlag. Eksempelvis ble det stilt et inngående spørsmål til en av deltakerne som nevnte gode voksne som en viktig del av arbeidet mot å forebygge mobbing; «Kan du utdype hva du legger i å være en god voksen?». I tillegg ble det også brukt fortolkende spørsmål, der deltakerens uttrykk ble omformulert av forskeren for å skape innsikt i det meningsbærende i det som ble sagt. Eksempelvis uttrykte en deltaker «jeg føler jo at det er en god utvikling med ungene», der forskeren tok opp tråden senere i intervjuet på denne måten; «Du sier at barna er på en positiv utvikling, hva legger du i dette?», noe som åpnet opp for og bidro til at deltakeren beskrev dette utsagnet mer utdypende.

Som avslutning på intervjuene ble det stilt spørsmål om deltakerne ønsket å legge til eller utdype noe av det som var blitt nevnt i intervjuet, eller om det var noe deltakeren lurte på angående prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) beskriver dette som en debriefing. Ingen av deltakere ønsket å stille spørsmål og de uttrykte heller ikke behov for å utdype noe av det som var litt sagt, og dermed ble Nettskjema-diktafonen skrudd av, og intervjuet ble

avsluttet. I etterkant av dette ble deltakerne informert om at de står fritt til å ta kontakt dersom de ønsker å lese gjennom transkripsjonen fra intervjuet de har deltatt i. Ingen av deltakerne i denne studien har ytret et ønske om dette.

4.7 Bearbeiding og tolkning av datamaterialet

Det ble benyttet kvalitative forskningsintervjuer for å utvikle data i fellesskap med informantene. Analysen starter allerede i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221; Thagaard, 2018, s. 151) da den utviklede dataen fra intervjuene påvirkes av den forståelsen vi utvikler i møte med deltakerne (Thagaard, 2018, s. 151). Lydopptakene ble lagret i Nettskjema for å ivareta deltakernes personvern, og transkripsjonene ble lagret, i henhold til UiS sine retningslinjer for personvern, med sikker lagring på forskerens UiS OneDrive. Ingen av deltakernes navn eller personopplysninger er å finne i transkripsjonene, da samtlige informanter ble gitt tallkoder allerede tidlig i prosessen.

4.7.1 Transkribering av lydopptak

Det ble benyttet kvalitative forskningsintervjuer for å utvikle data i fellesskap med informantene. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema-diktafon, og videre transkribert inn i Nettskjema. Selv om det var stor hjelp i at Nettskjema transkriberte intervjuene for meg, brukte jeg mye tid på å rette opp feilaktige ord og setninger ved å høre gjennom lydopptakene flere ganger. For å sikre deltakernes anonymitet valgte jeg å bruke tallkoder for å skille mellom pedagogene i denne prosessen; 1,2,3,4 og 5.

Transkriberingsprosessen bidro til at forskeren ble godt kjent med det utviklede datamaterialet, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) trekker frem som viktig for å få til en nøye koding av en transkripsjon. For å sikre deltakernes konfidensialitet ble samtlige intervjutranskripsjoner skrevet på bokmål. I denne studien var dette hensiktsmessig med tanke på fremstillingen av sitater i analyseresultatene, da dette kunne bidra til at de ble enklere for leseren å forstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Utover dette ble lydopptakene transkribert slik opptakene utspilte seg når det gjaldt pauser i uttalelsene samt fyllord og uttrykk som «hmm» og «ehm». Dette ble gjort for at konteksten i uttalelsene

skulle bli bevart så nøyaktig som mulig. Underveis i transkriberingen ble det notert ned tanker og ideer angående mulige koder til bruk i analysen. Videre ble de renskrevne transkripsjonene overført til det kvalitative analyseverktøyet Nvivo 14, der arbeidet med koding og kategorisering av den utviklede dataen skulle foregå.

4.7.2 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006, s. 78) trekker frem fleksibilitet som en av fordelene med å bruke tematisk analyse i kvalitativ forskning. Gjennom tematisk analyse kan forskeren identifisere mønstre og temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79), og videre rapportere deltakernes erfaringer, tanker og meninger (Braun & Clarke, 2006, s. 81). I denne studien ble det benyttet både induktiv og deduktiv tilnærming i analyseprosessen. Kodene ble forankret empirisk, noe som kjennetegner at prosessen var induktiv (Thagaard, 2018, s. 153). Videre i analyseprosessen, nærmere bestemt ved utarbeidelse av temaer, ble det tatt utgangspunkt i at temaene skulle besvare studiens problemstilling, noe som peker på en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 84) innebærer en slik tilnærming at temaer identifiseres med sterk sammenheng til studiens problemstilling. Deduktiv tilnærming i analysen vil som oftest gi en mindre fyldig beskrivelse av det totale datasettet, og en mer detaljert analyse av noen aspekter ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). På bakgrunn av at forskeren i dette prosjektet tok sikte på å undersøke pedagogenes opplevelser med SELMA som et mobbeforebyggende verktøy, og eventuelt hvilke elementer i SELMA som trekkes frem som viktige i dette arbeidet, var det hensiktsmessig å fokusere analysen på de uttalelsene som omhandlet nettopp dette.

I denne studien ble analysen inspirert av det Braun og Clarke (2006, s. 87) omtaler som de seks fasene i gjennomføringen av en tematisk analyse. I den første fasen vektlegger de forskerens arbeid for å bli godt kjent med det utviklede datamaterialet, ved både transkribering av lydopptak fra intervjuer og gjennomlesing av disse (2006, s. 87). Underveis i intervjuene, og videre i transkriberingen av lydopptakene, ble det notert ned tanker og ideer omkring koder og temaer som kunne være interessant å ta med videre inn i analyseprosessen. De ferdigskrevne transkripsjonene ble deretter lest gjennom mange ganger, og nye ideer og tanker dukket til stadighet opp og ble notert ned underveis. Slik

gjennomlesing av det totale utviklede datamaterialet beskrives av Braun og Clarke (2006, s. 87) som grunnlaget for den videre analysen. I fase to av den tematiske analysen legger Braun og Clarke (2006, s. 88) vekt på viktigheten av å ha gjort en grundig jobb i første fase, slik at forskeren har god oversikt over det totale datamaterialet. Kodene ble heretter utviklet med en induktiv tilnærming.

I den tredje fasen ble det ferdig kodede datamaterialet sortert inn i større, potensielle temaer som skulle gi grunnlag for å besvare studiens problemstilling. I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 89) startet denne fasen når hele datamaterialet var kodet og forskeren hadde en oversikt over de identifiserte kodene i datamaterialet. I denne fasen ble det benyttet visuelle hjelpemidler, der forskeren skrev ned koder på post-it-lapper for å kunne sortere kodene inn i temaer. Braun og Clarke (2006, s. 89) beskriver dette som et godt hjelpemiddel i denne fasen, da det kan bidra til å finne sammenhenger mellom ulike koder, temaer og overbyggende temaer.

Temaene ble utarbeidet med en deduktiv tilnærming, noe som har en sammenheng med at det i denne fasen var spesielt interessant å analysere formuleringer fra deltakerne som kunne bidra til å besvare studiens problemstilling. I denne prosessen ble det også benyttet Nvivo14, et digitalt verktøy for å strukturere den utviklede dataen på en effektiv måte. Temaene som utvikles i denne fasen kan bli til hovedtemaer, undertemaer eller de kan forkastes senere i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 90). I den avsluttende delen av denne fasen var det utarbeidet mulige temaer og undertemaer, og forskeren hadde en viss tanke om hvilke temaer som sannsynligvis ville bli viktige i den videre analysen. Likevel ble ingen av temaene eller undertemaene forkastet, da det i henhold til Braun og Clarke (2006, s. 91) ofte er nødvendig å kombinere, dele opp, finpusse eller forkaste temaer i den neste fasen av analysen.

I den fjerde fasen av analysen trekker Braun og Clarke (2006, s. 91) frem behovet for å undersøke om temaene utviklet i forrige fase holder stand. For å kunne vurdere temaenes innhold var det nødvendig å se på kodene og det datamaterialet den enkelte kode inneholdt, slik at det kunne fastslås om dataene i disse dannet et mønster. Temaer og undertemaer ble dermed grundig undersøkt for å blant annet sjekke om det enkelte tema inneholdt nok

meningsfull data. Videre måtte dataen i de ulike temaene kontrolleres for om de var plassert i riktig tema, og det måtte vurderes om noe av dataen eventuelt måtte flyttes til et annet tema, eller om det var behov for å danne nye temaer.

De av temaene med minst referanser til dataene ble i denne fasen undersøkt på nytt. Dersom disse inneholdt meningsfull data ble disse integrert inn i større temaer, for eksempel ble temaet «Tidlig innsats» kodet inn og integrert i undertemaet «Personalets kompetanse», og ble plassert i hovedtemaet kalt «Personalets rolle i det forebyggende arbeidet». Andre temaer ble stående slik de var. Et av de største temaene, «Endringer etter SELMA» ble i denne fasen av analysen delt opp to nye hovedtemaer, der «Nytt tankesett og en verktøykasse for positivt samspill» ble ett hovedtema, og «Inkluderende læringsmiljø» ble et annet hovedtema. Neste steg var å igjen kontrollere om datamaterialet i de enkelte temaer og undertemaer passet inn der de var plassert.

Den femte fasen av den tematiske analysen innebærer å identifisere essensen i de ulike temaene, og videre beslutte hvilke aspekter av datamaterialet som representeres i hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne studien ble temaene undersøkt gjennom å gå tilbake til datamaterialet i temaene, for å kunne organisere materialet i en sammenhengende fremstilling, noe som innebar å identifisere hva som er interessant i det enkelte utdrag og hvorfor. Målet med denne fasen er i henhold til Braun og Clarke (2006, s. 92) at forskeren tydelig kan definere hva de enkelte temaene er og ikke er. I denne fasen ble temaene navngitt med hensikt om at leseren gjennom disse navnene skulle få en forståelse for hva de enkelte temaene inneholder.

I den sjette og siste fasen av den tematiske analysen ble analysearbeidet avsluttet og fremstilt (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I denne fasen var det viktig for forskeren å presentere temaene på en kortfattet og presis måte, der sammenhengen var tydelig og videre skapte en interessant redegjørelse for den historien som datamaterialet forteller, både innenfor og på tvers av temaene. I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 93) vil utdrag fra intervjuene som fanger essensen i datamaterialet og de analytiske narrativer som presenteres tilføre mer enn bare det som beskrives av deltakerne. På den måten bygges det opp argumenter som vil bidra til å besvare studiens problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

5. Analyseresultater

Problemstillingen i denne studien er «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». Studiens utvalg består av pedagogiske ledere som deltar i SELMA sin videreutdanning. De arbeider i samme kommune, men i ulike barnehager, på avdelinger med barn fra 3-6 år. Alle beskrev at de har hovedansvar for førskolegruppen på sin avdeling, som er den gruppen som deltar i SELMA-prosjektet. De pedagogiske lederne som deltok i studien har fått fiktive navn i fremstillingen av funnene, og navnene lyder som følger; Alise, Amalie, Tiril, Emily og Susanne.

I dette kapitlet presenteres analyseresultatene. Pedagogenes tanker, erfaringer og opplevelser omkring aspektene «Mobbing i barnehagen», «Forebygging av mobbing i barnehagen» og «SELMA som forebyggende verktøy mot mobbing» presenteres i fire hovedtemaer som kom frem gjennom analysen. Aspektene representeres i fire hovedtemaer som beskriver resultatene fra analysen. I to av hovedtemaene inngår også undertemaer. Voksenrollen er et gjennomgående tema, og dukker derfor opp i alle hovedtemaene, da det kom frem av analysen at personalets rolle i å skape gode forutsetninger for barns utvikling og læring er avgjørende for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. De fire hovedtemaene er som følger:

- Pedagogenes perspektiv på mobbing
- Personalets rolle i det forebyggende arbeidet
- Nytt tankesett og en verktøykasse for positivt samspill med andre
- Inkluderende læringsmiljø

5.1 Pedagogenes perspektiv på mobbing

5.1.1 Deltakernes definisjon på mobbing i barnehagen

Samtlige deltakere beskrev mobbing i barnehagen som negative hendelser over tid, rettet mot det samme barnet, og de trekker frem bant annet utestenging fra lek og samspill med andre samt hvis et barn opplever gjentatt negativitet i møte med andre.

Jeg tenker på mobbing som å bli ekskludert, ikke bare en gang, men mange ganger. De som gjerne opplever gjentagende ganger av negativiteter fra andre, som gjerne opplever å ikke ha venner, eller ikke mange venner. Noen som blir ekskludert i lek, og det å bli sittende på siden av leken, og ytringer som «nei jeg vil ikke holde deg i hånden». Altså sånn gjentatt negativitet ser jeg på som mobbing. (Emily)

På bakgrunn av dette kan det tyde på at pedagogene har kunnskap om atferd som er viktig å være oppmerksom på i barnehagen (Idsøe & Roland, 2017, s. 34), og videre kan det tolkes i retningen av at mobbing i barnehagen innebærer gjentatte negative handlinger rettet mot et barn, der barnet ikke opplever seg betydningsfull for fellesskapet (Lund & Helgeland, 2016, s. 4).

En av de andre pedagogene uttrykte sin forståelse av mobbing i barnehagen slik;

Men jeg tenker at det handler jo om at noen systematisk ... Altså, barnet blir over tid systematisk utstengt, blir behandlet dårlig, ikke får være med, ikke ønsket, ikke blir valgt som lekekamerat, ikke får muligheten til å få gode relasjoner med andre.
(Susanne)

Utsagnet overfor kan tolkes som at pedagogens definisjon på mobbing i tillegg innebærer at handlingene kan være bevisste og planlagt (Olweus, 1994, s. 1173).

Videre beskrev fire av de pedagogiske lederne at det er forskjell på mobbing og erting, der erting oppstår i de «vanlige» konfliktene i hverdagen, der det ikke angår det samme barnet gjentatte ganger over en lengre periode.

Det vil jo komme uenigheter, det vil komme utestenging fra lek. Men det du ser er jo at en vanlig konfliktsituasjon er jo sånn at en dag får ikke den ene være med, og en dag får ikke den andre være med, også videre. (Amalie)

En annen deltaker beskrev det slik;

Altså, erting er det, utstenging er det.. for alle. Og det er ikke farlig, men det er når det blir gjentakende. (Emily)

Disse utsagnene vitner om at pedagogene har forståelse for at krenkelser finner sted i barnehagen, men at en enkelt krenkelse ikke omhandler mobbing (Idsøe & Roland, 2017, s. 14).

5.1.2 Deltakernes erfaringer med mobbing i barnehagen

Ved spørsmål om hvordan mobbing ser ut i barnehagen uttrykte fire av deltakerne at barn som oppleves av de andre som svakere ofte står mer i risiko for å bli mobbet av jevnaldrende. En av deltakerne beskrev at dette allerede kan sees på småbarnsavdeling, gjennom at de som er sterkest språklig ofte er de mest populære lekekameratene.

[..] Og det at man faktisk kan merke det.. faktisk helt ned på småbarnsavdelingen. Hvis det har med å gjøre seg forstått, språklig liksom. At noen foretrekker de som er sterke på en måte, og velger de fremfor andre. Og det ser vi vel litt opp i gruppene også. (Tiril)

En annen deltaker uttrykte det slik;

[..] Og så ser man jo det at de som gjerne blir mobbet, det er de som er litt svakere, kanskje både sosialt eller fysisk mindre. (Emily)

Utsagnene overfor kan tolkes i retningen av at barn som strever på ulike utviklingsområder vil være i større risiko for å bli mobbet, sett i forhold til andre jevnaldrende som ikke strever (Idsøe & Roland, 2017, s. 39; Olweus, 1994, s. 1173).

Tre av deltakerne beskrev konkrete erfaringer med mobbing i barnehagen, der situasjonene som fremkom i stor grad omhandlet barn som ble utestengt fra lek med andre over tid. Alise beskrev det slik;

Det var faktisk en unge som ble mye.... han fikk ikke være med. Hvis han kom og skulle være med i sandkassen, så sa de ingenting. De bare flytta seg.. Satte seg litt annerledes. Hvis han skulle komme og være med på leken, så var de ferdige. Da lekte de ikke det lenger... Da var de ferdige med det. Så da kunne han ikke være med på den leken. Så finner de noe annet.. [...] Og da er det så vanskelig. (Alise)

Videre fortalte hun;

Så viser det seg at de to guttene som utstengte den tredje.. de var jo veldig utrygge selv. De var ikke helt trygge på den relasjonen de hadde. Så de hadde ikke plass til nummer tre. [...] Også så jeg at det barnet som ikke fikk være med var en som kunne være litt utagerende, vanskelig og uforutsigbar. Og det og gjør jo noe med.. hvis du gjerne synes han er litt skummel, for du vet ikke helt hvordan han reagerer. Det var jo sånn at hvis han skulle være tiger, så var han jo tiger ganger ti. Og det blir så voldsomt for noen. Det er litt vanskelig. (Alise)

På bakgrunn av dette ser det ut til at pedagogene opplever at mobbing foregår i barnehagen. Videre kan det tolkes i retning av at utestengingen i dette tilfellet hadde sitt utspring i de to barnas redsel for å miste eller svekke relasjonen de hadde, og at de på bakgrunn av det handlet for å sikre sin posisjon i relasjonen til hverandre. Pedagogens beskrivelser tyder på at det ikke forelå en negativ intensjon fra de to guttene om å skade eller såre det tredje barnet (Bistrong et al., 2016, s. 63; Idsøe & Roland, 2017, s. 16). Videre kan det også tenkes at barnet som opplevde å bli utestengt kunne hatt behov for å styrke sine sosiale og emosjonelle kompetanser slik at han kunne finne frem til bedre og mer hensiktsmessige måter å bygge relasjoner og inngå i samspill med andre på (Idsøe & Roland, 2017, s. 18; Ogden, 2022, s. 210).

En annen deltaker fremhevet sine erfaringer med barn på avdelingen som hadde et uhensiktsmessig atferdsmønster for å komme inn i lek med andre. Hun fortalte at de ansatte dermed måtte jobbe med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, samtidig som de også måtte arbeide for å styrke det enkelte barns sosiale og emosjonelle kompetanse.

Ja, det er klart at jeg har sett unger som har blitt utstengt, og som ikke har blitt valgt. Og da har vi jo jobbet veldig med det å heve statusen deres. Og gjerne unger som i tillegg har hatt litt sånn uhensiktsmessige strategier og måter å være på, som gjør at det gjerne blir enda vanskeligere å inkludere. For det er jo noe med at hvis du bare er stille og forsiktig, og som ikke liksom sier igjen.. Så er det gjerne lettere å løfte deg og hjelpe deg, enn hvis du er den som plutselig dytter til, slår, river i stykker arket til den som sitter ved siden av deg, lager masse bråk, og ikke er grei med andre unger selv. Så da er det vanskelig, for da har vi jo to ting å jobbe med. For da må vi jo snu den negative spiralen der... Og så er det sånn ... «Jeg vil jo bare være med han, det var jo bare tull». For det er jo ikke det at de er vonde i seg, men de har bare ikke helt funnet ut av hvordan de skal gjøre dette her. Og så blir de andre redde og lei seg, og så blir man ikke inkludert fordi at man er den man er. (Susanne)

Dette kan tolkes i retningen av at barn som ikke innehar gode ferdigheter når det gjelder selvregulering, selvhevdelse og lekkompetanse, som er nødvendig for å inngå i positive samspill med andre, risikerer å bli utestengt på bakgrunn av de handlingsmønstrene som benyttes for å komme inn i og bli værende i lek med andre (Meichenbaum, 1977, referert i Ogden, 2022, s. 222; Størksen, 2018a, s. 191). Videre kan dette utsagnet tyde på at pedagogen ikke opplever at det foreligger en negativ intensjon bak handlingene, verken når det gjelder den uhensiktsmessige atferden fra barnet som utestenges eller fra de som utestenger (Bistrong et al., 2016, s. 63).

En av de andre deltakerne hadde samme inntrykk når det gjaldt intensjonen bak de negative handlingene, da heller ikke hun opplevde at det forelå en bevisst hensikt for å skade eller såre andre barn med de negative handlingene, men at det ofte handlet om barnets tilhørighet og det å sikre sin egen posisjon i gruppen.

Og de som mobber, det er gjerne de som har utfordringer.. hjemme. De som ekskluderer eller de som har et miljø rundt seg som.. de trenger å ta plass, så de må kreve den plassen. Og derfor ekskluderer de de som er svakere, fordi at de vil skinne. Og det er jo ikke noe de gjør bevisst, de er jo i barnehagealder. Men de gjør det for vinningens skyld. (Emily)

Dette kan tolkes som at de pedagogiske lederne er bevisst på at mobbing viser seg ulikt i ulike aldersgrupper, noe som kan forstås i lys av at barn i barnehagealder ikke har utviklet seg tilstrekkelig på områdene som ligger i den sosiale utviklingen for å kunne utføre en handling med negativ intensjon (Bistrong et al., 2016, s. 63). Videre kan det også tolkes i retningen av at maktforholdet mellom de som mobber og den som blir mobbet er asymmetrisk (Olweus, 1994, s. 1173).

5.2 Personalets rolle i det forebyggende arbeidet

5.2.1 Relasjonsarbeid

Alle deltakerne beskrev at de deltar i prosjektet «Den Utviklingsstøttende Barnehage» (USB), som er utviklet for å heve barnehageansattes kompetanse når det gjelder emosjonell støtte, organisering av avdelingen og støtte til læring og kognitiv utvikling. På spørsmål om deltakerne opplevde at relasjonene deres til barna hadde blitt styrket gjennom deltakelsen i SELMA kom det frem at dette var noe de hadde jobbet mye med i USB, og at de derfor ikke hadde opplevd noen store endringer på akkurat det området;

Jeg opplever at vi har vært så gode på det som heter å være sensitive i møte med barna, og dette med å skape et positivt klima. Så egentlig synes jeg ikke relasjonene har forandret seg så mye, for det er akkurat det vi har jobbet med i USB. (Emily)

Likevel trakk en av deltakerne frem at det i SELMA var lagt opp til arbeid i mindre grupper, og at det hadde bidratt til å styrke hennes relasjon til førskolebarna. Videre påpekte hun at hun tror SELMA hadde bidratt i større grad dersom de ikke allerede hadde jobbet såpass mye med relasjonskompetanse gjennom USB;

Jeg tenker at hvis vi ikke hadde vært med i USB, så hadde det kanskje vært litt mer merkbart. (Tiril)

På bakgrunn av de to utsagnene overfor kan det tenkes at pedagogenes deltakelse i USB allerede hadde lagt et godt grunnlag for deres relasjonskompetanse og evne til å støtte barns læring og utvikling (Lisøy et al., 2018, s. 3). Likevel kan det også se ut til at SELMA-prosjektets form, der barna deles inn i mindre grupper kan bidra til å styrke relasjonene mellom barna og pedagogen som deltar i SELMA.

De fem pedagogene påpekte videre at de ansatte må være sensitive overfor barna og deres behov, slik at de kan bygge gode relasjoner til barna og dermed bidra til barnas helhetlige utvikling og med det forebygge mobbing. På spørsmål hvordan ansattes væremåte påvirker barns utvikling av SEL svarte Emily;

Det er det vi snakker mest om. At det er den aktive deltakelsen fra den ansatte, det med å være sensitiv og se barns perspektiv og at ikke alle er like, og at alle har hvert sitt behov som betyr noe. Og det må vi legge til rette for, sånn at vi kan møte barna der de er. Men da trenger vi jo å skape den relasjonen for å kunne forstå hva de trenger. Så alt handler jo om den ansatte. Unger som kommer skjevt ut, både sosialt og emosjonelt. De kan.. Vi kan legge til rette for at de skal få en god utvikling i barnehagen, men det skjer ikke bare fordi de går i barnehagen. Da må de gå i barnehage med god kvalitet. (Emily)

Sitatet overfor kan tolkes i retningen av at de ansattes relasjonskompetanse og sensitivitet i samhandling med barna er avgjørende for å kunne fremme et positivt klima (Pianta et al., 2012, s. 373), og at dette videre er sentralt i arbeidet med å skape et trygt og godt barnehagemiljø med god kvalitet (Drugli, 2012, s. 48; Ogden, 2022, s. 16; Størksen et al., 2023, s. 9).

Samtlige deltakere i studien fremhevet viktigheten av å legge til rette for at barna utvikler gode relasjoner til både ansatte og øvrige barn for å forebygge mobbing i barnehagen.

Det vi jobber mest med er smågrupper og tilstedeværende ansatte. Det er det største vi kan gjøre på en måte. At vi deler konstant inn i små grupper, sånn at de ansatte er tett på. I gruppene handler alt om relasjonsbygging. Det å være gode forbilder, være

proaktive, delta i.. hjelpe de i konflikter, komme med gode ideer, sette ord på følelser, sette ord på konfliktene, hva skjedde nå.. altså. Ja, være til stede med hele seg og med hjertet på rett plass. (Emily)

På bakgrunn av dette kan det se ut til at relasjonsbygging, både mellom barn og mellom barn og ansatte er sentralt i arbeidet som gjøres i barnehagen for å forebygge mobbing (Martinsen & Moser, 2021, s. 78; Ogden, 2022, s. 16; Pepler & Cummings, 2016, s. 38). Videre kan utsagnet tolkes i retning av at pedagogene er opptatt av å veilede barna i leken på en anerkjennende måte, slik at sosial kompetanse, selvreguleringsferdigheter og positive samspill fremmes og at dette legger et godt grunnlag for dannelse av gode relasjoner og vennskap mellom barna (Størksen et al., 2023, s. 26). Disse faktorene kan tenkes å bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø der både personal og barn tar hensyn til hverandre (Lund & Helgeland, 2020, s. 43; Pianta et al., 2012, s. 373).

For å kunne arbeide forebyggende mot mobbing fortalte samtlige pedagogiske ledere i denne studien at de hadde fokus på relasjonene mellom barna, samt stimulere barnas sosiale og emosjonelle utvikling, og beskrev samtidig viktigheten av personalets rolle i dette arbeidet.

Da er det jo å jobbe med sosial kompetanse, jobbe med et positivt klima, jobbe med å være bevisste, følge med, og det å se på hvilke relasjoner vi har til ungene og hvilke relasjoner ungene har til ungene. (Susanne)

En annen deltaker beskrev det slik;

Vi snakker om følelser, vi snakker om.. vi setter opp ulike case, hvordan tror du den føler, hvordan ser det ut, hva tror du har skjedd, hva kan du gjøre for å få det til å bli bra. Vi snakker om hva de føler, om når de er lei sei, hva som gjør de sinte, om at det er greit å ha alle følelser, hva som er greit og ikke greit å gjøre. Vi snakker med unger om dette.. hvis en ikke har noen å leke med, hva kan man gjøre for å hjelpe dem, hvordan føles det å være alene. Vi snakker om ulike situasjoner, og følelser det frembringer hos mennesker generelt. Vi prøver også å skape gode lekemiljøer, der de

voksne er veldig på, og setter ord på det ungene gjør og sier, og møter de der de er. For det må jo være tilstedeværende voksne som bryr seg, for ungene klarer ikke det alene. (Amalie)

På bakgrunn av disse utsagnene kan det se ut til at pedagogene ser verdien av at barna tilegner seg et språk for å kunne forstå og uttrykke sine følelser, og videre for at de skal kunne bearbeide disse med god støtte fra de ansatte. Deltakernes beskrivelser kan også tyde på at voksenrollen er en sentral faktor i barnehagen, da det er personalet som legger til rette for relasjonsbygging og videre for at alle barn skal få lære og utvikle seg i et trygt og godt miljø preget av sensitivitet og anerkjennelse (Størksen et al., 2023, s. 9).

5.2.2 Fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling

Samtlige deltakere påpekte at personalets rolle er sentral for å støtte barns positive utvikling innen de sosiale og emosjonelle områdene, slik at de tilegner seg hensiktsmessige måter å inngå i positivt samspill med andre;

[..] Og da er det jo viktig å jobbe med det, hjelpe disse ungene.. De som har litt uhensiktsmessig atferd [..] sånn at de mestrer å få en mer hensiktsmessig måte å være på. (Susanne)

Ut ifra dette utsagnet kan det tyde på at personalet i barnehagen har en viktig rolle i å støtte barns positive utvikling, og med det bidra til at barna tilegner seg hensiktsmessige samspillsmønstre.

To av pedagogene la vekt på de ansattes væremåte i møte med negativ atferd. Susanne uttrykte at det å være konsekvent når det gjelder grensesetting er en viktig faktor i arbeidet for å fremme barnas sosiale og emosjonelle utvikling;

Det å være konsekvent og at sånn har vi det hos oss. At vi har samme grenser og samme.. møter de på samme måten. Nei, men altså, for jeg tenker voksenrollen er kjempe, kjempeviktig. Det er jo oss det kommer an på. [..] Det er jo.. alt avhenger av

hvordan vi er, og at vi er samkjørt, at vi møter ungene likt, at det er konsekvent; sånn har vi det hos oss. Og at vi er enige om det, tenker jeg. Det gjør det trygt og godt.
(Susanne)

Ut ifra dette kan det se ut til at pedagogen er opptatt av at de ansatte på avdelingen skal møte barna på en god måte, og at de alle er innforstått med hva dette innebærer, og videre at de har utarbeidet en forståelse for viktigheten av det å være konsekvent i møte med barna (Lisøy et al., 2018, s. 5). Videre kan det se ut til at de ansatte arbeider slik for å skape forutsigbarhet og trygghet.

Alise trakk også frem viktigheten av hvordan personalet håndterer negativ atferd i barnehagen;

Jeg ser jo at mobbing foregår i barnehagen. Det er bare til å erkjenne. Men det er jo måten vi håndterer det som gjør.. Eller.. som kan ha en påvirkning på om det blir et vedvarende mønster. (Alise)

Sitatet overfor kan tolkes i retningen av at personalets rolle er av stor betydning når det gjelder å forebygge og redusere mobbing og krenkelser i barnehagen (Lunde & Roland, 2021, s. 91; Nergaard, 2021, s. 158; Tremblay, 2010, s. 341)

Pedagogene påpekte at tilstedeværende ansatte er avgjørende for å kunne støtte og veilede barna gjennom konflikter i leken, der hensikten er å fremme barnas utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser. På spørsmål om hvordan de ansatte arbeider for å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling uttrykte en av deltakerne det slik;

Vi har jo begynt fra før av på grunn av USB, men alt handler jo om den ansattes væremåte, inkludering og tilstedeværelse. Ikke bare være tilstede i rommet, men faktisk tilstede, både fysisk og psykisk. Også det å være et godt forbilde, å være proaktiv, å være deltakende og å legge til rette for og verne om leken.. Å veilede der det trengs i relasjonsbygging og der det er konflikter. Men det har vi altså.. det bruker vi så mye tid på. (Emily)

Amalie uttrykte det slik;

Jeg tenker det står veldig mye på den voksnes rolle, og hvor viktig den voksne er for å kunne fremme den positive utviklingen til barn. Det er jo å være en tilstedeværende, sensitiv voksen, som er lydhør til der barna er, hvordan de har det, og følger det opp, og støtter de, og hjelper de, og veileder de der de er. (Amalie)

Disse utsagnene kan tyde på at læring og utvikling innen det sosiale og emosjonelle området fremmes gjennom at personalet skaper gode forutsetninger for barnas deltakelse i lek, både ved å verne om lekens egenverdi og ved å legge til rette for et godt lekemiljø der barna kan danne gode relasjoner til hverandre (Størksen et al., 2023, s. 26). Det kan videre tolkes som at deltakerne er opptatt av å veilede og støtte barna inn i lek, samt å veilede de der de er ved å være tilstede og sensitive for å fremme barnas sosiale utvikling (Pianta, 1999, s. 21; Pianta et al., 2012, s. 373).

5.2.3 Personalets kompetanse

De fem deltakerne beskrev at mesteparten av teorien i SELMA allerede var kjent for de. Fire av de pedagogiske lederne uttrykte likevel at pensum i videreutdanningen til SELMA bidro til å skape bevissthet og refleksjoner omkring voksenrollen og viktigheten av arbeid med de ulike kjerneområdene, og i tillegg beskrev de at de gjennom SELMA ble gjort oppmerksomme på hvordan dette kunne gjøres i praksis med barna på avdelingen.

Så det var sånn, åh, det er så godt å få en påminnelse på dette. Mye ting gjør vi, men så har jeg glemt litt... Hvorfor gjør vi det nå igjen? Så blir det en bevisstgjørelse. (Tiril)

En annen deltaker uttrykte det slik;

Men dette er jo egentlig det vi holder på med hele veien. Så det er ikke noe nytt. Men allikevel er det litt nytt, det er givende, og det er veldig lett å forholde seg til. Jeg ser et veldig engasjement hos meg selv, og hos resten av personalet på min avdeling.
(Emily)

Utsagnene overfor kan tyde på at de pedagogiske lederne hadde mye kunnskap på området fra før, men at SELMA likevel har åpnet opp for nye måter å arbeide på når det gjelder det pedagogiske arbeidet på avdelingen (Størksen et al., 2023, s. 7).

Susanne trakk frem at USB og SELMA henger tett sammen, og videre påpekte hun at de ukentlige refleksjonsspørsmålene som er en del av materialet i SELMA-prosjektet ga en viktig påminnelse hver uke, fordi hun opplevde at disse spørsmålene gjorde at hun ble koblet på det som skulle være i fokus;

Vi har jobbet mye med USB på vår avdeling. Vi har jobbet veldig mye med de sosiale og emosjonelle utviklingsområdene, og jobbet mye med positivt klima hele høsten. Og det har jo hatt kjempesammenheng med SELMA [..]. For det handler jo om voksenrollen alt sammen. For det er jo oss det kommer an på. Det er jo ikke tvil om at vi er nødt til å være på, og å tenke oss om på hvordan vi møter barna... man må være litt reflektert i seg selv. Og det synes jeg er så nydelig med de refleksjonsspørsmålene hver uke. Fordi da sitter jeg og svarer litt på de for meg selv før en ny uke begynner, for å tune meg selv inn på at dette er det vi har fokus på denne uka. Hvis jeg ikke hadde gjort det, så hadde jeg kommet litt ut av det. (Susanne)

Ut ifra dette sitatet kan det se ut til at SELMA bidrar til faglig refleksjon når det gjelder hvordan personalet bør opptre i møte med barna i ulike situasjoner for å fremme et godt læringsmiljø (Drugli, 2018, s. 54; Størksen et al., 2023, s. 18).

Emily fortalte at deltakelsen i SELMA og bevisstgjøringen som følger med, har bidratt til å heve kvaliteten på avdelingen;

Når jeg har vært med på SELMA nå, har det vært så mange.. på en måte aha-opplevelser, noe jeg tenkte at dette er vi gode på. Så er det sånn, oi men faktisk, når vi skal jobbe med det hele veien, så er vi ikke så gode som vi kan være. Vi har alltid et forbedringspotensial. [...] Det har gjort noe med meg. Det har gjort... Jeg opplevde

avdelingen som god allerede, men jeg synes den har blitt enda bedre. Og det er jo alltid givende. (Emily)

Videre beskrev hun;

[..] men at vi har blitt mer bevisst på den.. hvordan vi kan legge til rette for lek for ungene. Hvordan vi kan øve sosial kompetanse og livsmestring. Kompetansen våres har jo blitt hevet. Nå vet vi hva det egentlig betyr og hvordan vi kan legge til rette for det. (Emily)

Susanne beskrev at den økte bevisstheten ikke bare gjør godt for barna i førskolegruppen, men at alt drypper ned på resten av barna på avdelingen, noe hun påpeker at har bidratt til positiv utvikling på de sosiale og emosjonelle områdene hos samtlige barn;

De har blitt flinkere, og det er sikkert fordi vi har løftet det sånn opp, sånn at det å sette ord på følelser, og kunne kjenne på hva jeg føler nå, hvordan har jeg det nå, og han ble lei seg, og nå er hun sint, og det å kunne reflektere og sette ord på det som går på følelser.. [..] Der tror jeg SELMA har bidratt veldig godt. Og så har vi voksne blitt ganske bevisste, eller enda mer bevisste på hvor viktig det er. (Susanne)

Utsagnene overfor kan tolkes i retning av at pedagogene i sammenheng med arbeidet de har gjort i SELMA har blitt mer bevisst på hvordan de konkret kan arbeide for å fremme barns positive utvikling av SEL (McClelland et al., 2017, s. 34). Videre kan det også tyde på at pedagogene har blitt mer bevisste på deres egen rolle i møte med barna for å legge til rette for et godt lærings- og utviklingsmiljø.

Emily fortalte at hun gjennom SELMA-videreutdanningen hadde blitt oppmerksom på hvor viktig relasjonsbygging mellom barna faktisk er når det gjelder å forebygge utestenging og mobbing;

Det var en artikkel om utestenging der de hadde intervjuet barn og fått frem hva det gjorde med ungene, og det satte så enormt inntrykk. Og vi har jo jobbet med et barn,

og vi har gjort så mye. Altså sånn.. Med en gang et barn blir utestengt, så er det den voksne sitt ansvar å finne gode relasjoner, og det har vi gjort, men det er ikke alltid at vi har tenkt at det er så viktig. (Emily)

Ut ifra dette kan det se ut til at pensumlitteraturen i SELMA har økt pedagogens bevissthet omkring hvordan mobbing kan forebygges og reduseres gjennom å sette fokus på relasjonsbygging mellom barna, noe som vil kunne bidra i arbeidet mot et godt psykososialt miljø der mobbing og diskriminering forebygges (Lunde & Roland, 2021, s. 91; Nergaard, 2021, s. 158).

5.3 Nytt tankesett og en verktøykasse for positivt samspill

Ved spørsmål om hva i SELMA som eventuelt kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen trakk samtlige deltakere frem at SELMA-prosjektet er komplekst, og at alle kjerneområdene henger tett sammen og at de samlet vil kunne bidra til å forebygge mobbing i barnehagen;

Det ene utelukker ikke det andre. Du må ha alt på plass for å forebygge mobbing.. for å få livsglede må du oppleve at du betyr noe. Og da må du kunne delta i positivt samspill med andre. Det å være en del av en gruppe, noe som er større enn deg selv. Du trenger et godt selvbilde for å være en del av gruppa og du trenger robusthet, som vi snakker mye om nå. Det er så viktig det med lærende tankesett, optimisme og resiliens [..]. Men du kan ikke få et lærende tankesett, optimisme eller resiliens hvis du ikke har et godt selvbilde. Også får du ikke det heller hvis du ikke har tilhørighet, og det å kunne sette ord på følelser, sette grenser for seg selv, og ja.. trivsel. Alt henger sammen. Men jeg tenker jo at alt dette her går på å bli.. eller ha bedre forståelse for seg selv og andre. Og da er det og lettere å stå imot det å bli mobbet, det å være en som mobber eller å være en tilhenger. Altså du kan stoppe det. Jeg tenker at alt har en sammenheng. (Emily)

Emily uttrykte videre at SELMA kan bidra til å forebygge mobbing gjennom å styrke alle barns utvikling;

Mobbing skjer jo og ofte fordi folk er usikre på seg selv. [...] Det handler jo om alle. Den som blir mobbet, den som mobber, de som henger seg på.. også hjelper det å styrke alle, og da trenger alle disse kjerneområdene i SELMA, for jeg tenker at alt henger sammen og alt styrker barnet på en positiv måte sånn at vi kan stå imot og forebygge mobbing i barnehagen. (Emily)

Sitatene overfor kan tolkes i retningen av at kjerneområdene i SELMA sammen kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen, og at alle kjerneområdene er viktige i dette arbeidet (Frey et al., 2000, s. 110; Kramer et al., 2010, s. 304; Ogden, 2022, s. 209).

Emily beskrev at hun ser endringer i samspillet mellom barna etter deltakelse i SELMA, spesielt når det gjaldt de barna som hadde utfordringer med å inngå i positive samspill med andre;

Men jeg synes at det er mer i de sosiale samspillene, som er annerledes enn før. Selv om vi har jobbet så mye med dekkultur og inkludering, og å hjelpe hverandre. Så er det bare, de setter ord på det på en helt annen måte. Så jeg ser.. selv om selvfølgelig det er fortsatt konflikter, og det er fortsatt utestengning hos noen, men så er det allikevel de som synes det var vanskeligst.. De har kanskje tatt det litt mer til seg, så ser jeg at de setter ord på det på en annen måte nå enn hva de gjorde tidligere. (Emily)

På bakgrunn av dette kan det se ut til at deltakelse i SELMA har bidratt til at de barna som gjerne har hatt mest utfordringer i møte med andre barn, har blitt styrket på de sosiale og emosjonelle utviklingsområdene som er viktige for å inngå i positive samspill med andre (Roland, 2022, s. 80).

To andre deltakerne beskrev også at de ser endringer i enkeltbarns reaksjonsmønster, og at de opplever at barna etter arbeid med SELMA reagerer på uønsket atferd på en ny måte gjennom økte selvreguleringsevner.

Hva som foregår inni hodet deres er jo litt vanskelig å måle, men at det er prosesser som er i gang der inne, som gjør at de tenker litt annerledes, det ser vi jo på hvordan de reagerer og hvordan de noen ganger henter seg inn. Hvis de blir utsatt for noe som de ikke synes er greit, så er det ikke alltid bare fyrverkeri og at de fyker i flint, det er sånn, nei, men vi øver. [...] Den der selvreguleringen. Det med pust med magen. Hvis det barnet hadde blitt slått før, så hadde den slått igjen med en gang. (Alise)

Tiril uttrykte at de i gjennom refleksjon med bakgrunn i deltakelse i SELMA lagde en mal på hvordan barna selv kunne håndtere konflikter med andre barn og samtidig øve på å stå opp for seg selv. Første steg var å si stopp. Neste steg var å fortelle «jeg liker ikke når du gjør sånn», og hvis konflikten ikke ble løst av dette skulle barna komme å hente en voksen. Som resultat av dette tiltaket så hun en endring når det gjaldt barnas evner til å håndtere og løse opp i konflikter på en mer hensiktsmessig måte enn tidligere;

Som regel når de kommer og sier at den gjorde det med meg.., og jeg spør ja, hva gjorde du? «Jeg sa stopp. Og jeg sa at jeg likte det ikke». Uten å enten rive til seg den tingen, eller dytte igjen for eksempel eller noe annet. [...] Det skjedde ikke før! (Tiril)

De to sitatene overfor kan tolkes i retning av at SELMA kan bidra til å utvikle flere viktige kompetanser i barnet som kan bidra til å forebygge krenkelser og mobbing, ved at barna mestrer å tenke seg om før de handler og dermed benytter seg av mer hensiktsmessige samspillsmønstre gjennom økt selvregulering (Ogden, 2022, s. 71).

Amalie beskrev en situasjon der hun observerte at et enkeltbarn hadde tilegnet seg nye verktøy for å initiere til samspill med andre, og for å hevde seg selv i leken.

Etter en SELMA-aktivitet, så var det en av de ungene som faktisk ikke var særlig utadventt, og som hadde helt andre interesser enn akkurat en sånn aktivitet tidligere.. han tok ledelsen for å føre en sånn aktivitet ute, og forklarte, og styrte, og inkluderte andre. Det var så gøy å se. (Amalie)

Beskrivelsen overfor kan tyde på at barnet har fått økt selvtillit og at aktivitetene i SELMA har bidratt til å gi han verktøy til å ta større plass i lek sammen med andre (Størksen et al., 2023, s. 112).

Amalie beskrev et eksempel der et barn, etter deltakelse i SELMA, hadde kommet ut av skallet sitt, og på den måten også blitt mer inkludert i lek med andre barn på avdelingen;

Men samtidig ser jeg at utover førskolegruppa, så har jo dette barnet som jeg snakket om, som hadde litt vanskeligheter, hun har jo kommet mer inn i gruppene, uansett, og tør å si litt mer, og hun engasjerer seg litt mer i det de andre gjør også, og de andre åpner mer opp. For hun har antakelig fått litt mer verktøy, i dette samholdet, og blitt mer trygg på seg selv også, trygg til å kunne bli med. (Amalie)

Sitatet overfor kan tolkes i retningen av at SELMA har hjulpet dette barnet å tilegne seg økt selvhevdelse, og at hun gjennom en opplevelse av tilhørighet og samhold har blitt tryggere i seg selv og dermed inkluderes i større grad av andre barn (Meichenbaum, 1977, referert i Ogden, 2022, s. 222).

To av pedagogene uttrykte at de ser hvordan arbeid med SELMA har bidratt til at barna er blitt tryggere på seg selv, både når det gjelder egne styrker og svakheter, og at de dermed kan tåle motgang og utfordringer på en bedre måte.

Helt klart tror jeg at det å jobbe med dette er med på å forebygge mobbing. For jeg tror at hvis du er trygg i deg selv, hvis du vet hvem du er, kjenner dine følelser, og vet hvordan du kan være sammen med andre, så mobber du ikke. Og så tåler du også gjerne litt at noen prøver mobbe deg. Uten at det.. At du tåler bedre den motgangen i at noen ikke er grei med deg og av og til. For det vil det alltid være i livet. Det vil jo alltid komme utfordringer, det vil jo alltid være noe motgang. Alle vil møte det i sitt liv. At du er trygg i deg selv og vet hvem du er, og at du vet at du har en verdi uansett, det gjør at du er bedre til å tåle at ting kan være vanskelig.. at det kan skje dumme ting. (Susanne)

Alise beskrev det slik;

Jeg tenker at hele Selma-pakken, vil jeg jo si, er som en liten mobbe-vaksine. Barna får litt andre verktøy, de får en annen måte å tenke på.. Fordi de blir tryggere i seg selv. (Alise)

Disse utsagnet kan tolkes i retningen av at barna gjennom arbeid med SELMA kan bli mer robuste ved å tilegne seg ferdigheter innen selvregulering, selvbevissthet og sosial kompetanse, da dette vil kunne bidra til at de ser på utfordringer på en ny måte, med en ro og trygghet innad som fremmer mestring samt hensiktsmessige måter å møte motgang på (Størksen et al., 2023, s. 87).

Samtlige av de pedagogiske lederne fremhevet det at barna setter ord på det å ikke mestre på en ny måte etter arbeidet med SELMA. De beskrev at barna ikke lenger sier «jeg klarer ikke», men nå sier de at de må øve fordi de «klarer ikke ennå»;

Vi har så mange som sier at de ikke får ting til. Jeg klarer ikke, jeg klarer ikke. Og så har vi bare vært sånn joda det klarer du. Kom igjen, nå skal vi øve, nå skal vi hjelpe. Men i SELMA er det en film som heter «det klarer du ikke ennå». [...] ..Så er det bare sånn at nå sier de «jeg klarer det ikke ennå». Også er det bare sånn «nå har jeg øvd og øvd og øvd, og så skal jeg øve meg til å bli like god som han, men nå har jeg kommet så langt i forhold til der jeg kom sist gang». (Emily)

Susanne uttrykte det på denne måten;

Ja, vi har et barn som er veldig sånn... Det klarer jeg ikke. Så har vi jobbet en del med det der med å prøve, og «klarer ikke ennå». Vi er nødt til å øve, og vi er nødt til å jobbe. Og jeg ser jo det at det har blitt en endring på at... «Men vi må jo øve. Jeg må jo øve for å få til ting». Det er sånn... Åh, så nydelig! Fordi.. Her er det en unge som har tatt til seg dette! (Susanne)

Alise beskrev at foreldre av barn i barnehagen også hadde merket endringer i barnas tankesett når det gjelder å møte motgang;

En mor kom her og tårene rant, og sa det at ungen hadde sagt hjemme.. «Ja men, jeg vet at jeg ikke får det til, men jeg må bare øve». (Alise)

De tre utsagnene overfor kan tolkes i retningen av at barna gjennom deltakelse i SELMA har tilegnet seg et lærende tankesett der delmålene hele tiden er å øve, istedenfor at de gir opp med en gang fordi de ikke får det til. Videre kan det også tyde på at barna har økt sin evne til selvregulering og tilegnet seg gode mestringsstrategier som gjør at de kan møte utfordringer på en mer hensiktsmessig måte (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 77).

Videre beskrev samtlige deltakere i studien at de opplevde at barna generelt er mer hjelpsomme og på tilbudssiden overfor hverandre etter arbeidet med SELMA;

At de har den der; «Jeg kan hjelpe med det». «Jeg kan ta ned luen din, for jeg har blitt så høy». «Jeg kan hjelpe med glidelåsen, for den har jeg øvd masse på». (Alise)

En annen deltaker uttrykte det slik;

Så sier den ene ungen, «jeg kan bare den første bokstaven min», så sier en annen «Jeg kan skrive resten for deg». Og så fikk han lov til det, og så ble det en god situasjon. Det var ikke sånn «herlighet kan du ikke det enda?», men det var sånn «Jeg kan skrive resten!», altså tilbydde seg å hjelpe. (Tiril)

Amalie fortalte om en situasjon der et av barna hadde hjulpet et annet barn på en måte hun aldri hadde sett i forkant av deltakelse i SELMA. Hun presiserte at barna på avdelingen alltid har vært hjelpsomme og gode med hverandre, men at dette var et steg opp fra hva hun hadde sett blant barna tidligere;

Det var faktisk et barn i dag, dette var et førskolebarn. Hun hadde tegnet tegningen sin, skrevet navn på tegningen sin, også så hun at det var en treåring som satt og

tegnet, men som ikke klarte å skrive navnet sitt. I stedet for å skrive navnet for henne, så tok hun hånden hennes, og førte hånden hennes, så hun fikk den følelsen at hun faktisk har skrevet navnet sitt selv, men med hjelp. [...] Hun var så stolt hun måtte fortelle om det, og hun andre var jo så stolt for at hun faktisk hadde skrevet navnet sitt, men med hjelp. (Amalie)

En deltaker beskrev at barna er mer støttende og oppmuntrende overfor hverandre enn hva de har vært tidligere;

Nå hører vi jo barna si «Du må prøve». I stedet for å si, «haha, jeg er mye bedre enn deg, jeg klarer det». Sånn kunne det.. ja sånn kunne det være litt i høst. Sånn «klarer du ikke det engang?». Så nå er det mye mer «men du må prøve. Du må bare prøve. Du klarer det til slutt». Det har skjedd en sånn... En sånn endring der. (Susanne)

Sitatene overfor kan tolkes i retningen av at SELMA bidrar til å fremme gode holdninger der barna viser omtanke for hverandre ved å tilby hverandre hjelp når de ser at noen strever med noe de selv mestrer (Ogden, 2022, s. 221). Videre kan det også tyde på at barna har kjent på gleden av å glede andre, og at dette videre fører med seg en spiral av positive følelser der opplevelsen av tilhørighet styrkes (Størksen et al., 2023, s. 71).

Alise uttrykte at barna gjennom arbeid med SELMA viste en mer anerkjennende holdning overfor barn som strever med det sosiale og som benytter uhensiktsmessige strategier for å komme inn i lek og samspill med andre;

Det dro jeg litt inn, når vi får inn mindre unger, de der som kommer som er to-to et halvt år, når de skal begynne på stor avdeling. De kan ikke alle de sosiale reglene; hvordan vi er med folk, at vi ikke har lov til å slå også kan jeg si «Ja, for de har ikke øvd så lenge som dere. Nå må vi hjelpe dem å øve». Og bare når de da sier «ja, men han vet ikke at vi ikke har lov til å slå, så han må få øve seg her med oss». Når ungene da forteller det.. (Alise)

Sitatet overfor kan tolkes i retningen av at barna gjennom SELMA har tilegnet seg et mer åpent og anerkjennende tankesett, der de er opptatt av å skape rom for at andre må få øve på det de strever med, istedenfor å avvise barnet i lek (Roland, 2022, s. 83).

5.4 Inkluderende læringsmiljø

Ved spørsmål om hvilke faktorer som bidrar til å forebygge mobbing i barnehagen trekker tre av deltakerne frem viktigheten av at personalet mestrer å skape et inkluderende miljø der det er plass til alle, og der barna opplever at de har det trygt og godt.

Jeg tenker det er omsorgsfulle tilstedeværende voksne, som kan skape et godt miljø, et trygt og godt miljø for ungene. Der det er rom for mange ulike personligheter.
(Amalie)

Alise uttrykte det slik;

Sosial kompetanse. Og selvregulering. Og det å ha et inkluderende tankesett. At det er en plass for alle. Mangfold. At vi er forskjellige, vi er ulike, og aksept for at vi faktisk er det. (Alise)

Ut ifra disse utsagnene kan det se ut til et inkluderende læringsmiljø preget av aksept for mangfold er sentralt når det gjelder å kunne forebygge mobbing i barnehagen, og at ansvaret for å skape et slikt miljø ligger hos personalet i barnehagen (Lunde & Roland, 2021, s. 91). Videre kan det også tyde på at det å skape et inkluderende læringsmiljø anses som grunnleggende for å kunne arbeide forebyggende mot mobbing og krenkelser (Idsøe & Roland, 2017, s. 16; Lunde & Roland, 2021, s. 91).

Susanne beskrev viktigheten av å arbeide med barnegruppen som helhet for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø på avdelingen, der barna opplever trivsel og tilhørighet. Alise trakk frem at barna som et resultat av deltakelsen i SELMA hadde lettere for å inkludere

andre inn, selv når det gjaldt barn som til tider hadde en mer uhensiktsmessig måte å inngå i samspill og lek med andre;

Men det jeg ser at de er blitt mye flinkere til å inkludere andre. Å ta andre med inn, og vi ser det på de relasjonene. At de er mye mer flinke, og viser mer forståelse for at andre gjerne strever. Og det blir ikke sånn, «ja, men den er bare slem med meg, så jeg vil ikke være med den». Nå kan de si «ja, men den bare øver, og da må vi bare vise de hvordan de gjør det». (Alise)

Sitatet overfor kan tyde på at barna gjennom arbeid med SELMA utvikler sosial kompetanse og en anerkjennende holdning til hverandre, der de godtar at ikke alle kan alt, men har fokus på å hjelpe hverandre med å øve på det de ikke kan (Størksen et al., 2023, s. 112). Videre kan det også tolkes i retningen mot at det i mobbeforebyggende arbeid ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å jobbe kun for å fremme positiv utvikling hos enkeltbarn, men at det i tillegg er viktig å arbeide for å skape et miljø der barna anerkjenner og inkluderer hverandre (Idsøe & Roland, 2017, s. 16; Ogden, 2022, s. 208).

To av de pedagogiske lederne fremhevet at det oppstår et dilemma når det gjelder det å verne om leken og samtidig forebygge mobbing ved å unngå at barn gjentatte ganger utestenges fra lek med andre. Alise uttrykte det slik;

Hvis det er to stykker som leker, så er det nok å ha respekt for at de har klart å etablere en lek, og hvis de da får inn et tredje barn som kanskje ikke vil forstå leken.. eller ikke har forutsetninger for å forstå og skjønne denne typen lek, så skal de på en måte få verne om denne leken. Samtidig utestenger de jo noen andre, men da må du som voksen finne et alternativ. Eller en alternativ rolle.. du kan være med. «Meg og deg kan jo være på jobb. Så er de hjemme og lager mat, også går vi på jobb». At du er delaktig. (Alise)

Sitatet overfor kan tyde på at personalets rolle er avgjørende når det gjelder balansen mellom å sikre inkludering, men samtidig verne om barnas lek. Videre kan det også se ut til at personalets rolle som veiledere og deltakere i leken er viktig for å kunne fremme barnas

lekkompetanse og samarbeidsferdigheter (Idsøe & Roland, 2017, s. 16; Størksen et al., 2023, s. 52).

De fem deltakerne er samstemte når det gjelder SELMA sitt bidrag i å skape et inkluderende læringsmiljø på avdelingen, og fremhever at barna er mer inkluderende overfor hverandre og videre at dette har sin grobunn i arbeidet de har gjort i sammenheng med SELMA;

For etter du har hatt samspill, så var det engasjement. Da går du på lek, flyt og samarbeid. Da går du på det her med å kunne skape glede, engasjement i lek og alle sånne ting. Det er en veldig fin overgang. Da har du skapt gruppa, og nå skal dere gjøre noe kjekt sammen. Det er der jeg så unger som faktisk var litt på siden av.. de som lekte litt ved siden av selve gruppa tidligere, ble bare dratt mer og mer inn i gruppa. Fordi dette var spennende og kjekt, og vi gjorde det sammen. (Amalie)

Videre uttrykte Amalie at det ikke bare merkes i aktiviteter som er styrt av de ansatte, men at barna i aktiviteter uten voksenstyring er blitt bedre på å inkludere både seg selv og andre inn i lek.

Jeg føler at det blir litt mer.. altså, jeg føler at alle er litt mer inkludert, på en måte. [...] At du får det der fellesskapet, der alle er inkludert. Og det synes jeg har vært så veldig fint. For det har vi sett utover også, at alle ungene blir tatt med og mer inkluderte i andre settinger, også når aktivitetene ikke er styrt av en voksen, og utover Selma-aktivitetene. [...] Det eneste er at jeg kan si at det har hatt en innvirkning for noen av ungene som har vært utenfor. (Amalie)

Ut ifra dette kan det se ut til at SELMA har bidratt til at barn som i liten grad deltok i lek med andre inkluderes i større grad med bakgrunn i økt tilhørighet gjennom felles opplevelser fylt av glede og engasjement (Nergaard, 2020, s. 226).

Susanne beskrev viktigheten av å skape en «vi»-holdning i barnegruppen for å kunne fremme barnas utvikling og samtidig forebygge mobbing i barnehagen, og at SELMA hadde bidratt til nettopp dette;

Så det er sånn, her er det oss, det er vi, vi skal være sammen her. Vi hører sammen, vi tar vare på hverandre, vi er gode med hverandre. Det å legge de gode tingene der i bunnen tenker jeg er kjempeviktig. Det er med på å forebygge mobbing og utstenging, og det er med å gjøre at ungene får videreutviklet sin sosiale og emosjonelle kompetanse. (Susanne)

Ut ifra dette utsagnet kan det tyde på at pedagogen verdsetter det å skape en fellesskapsfølelse i gruppen, der barna opplever tilhørighet. Videre kan det også se ut til at pedagogene tenker at dette er viktig for å forebygge mobbing i barnehagen (Idsøe & Roland, 2017, s. 16; Lunde & Roland, 2021, s. 91).

To av deltakerne beskrev konkrete eksempler fra egen praksis der barn som tidligere hadde vært mye utenfor i lek i større grad blir inkludert i lek og samhandling med andre i løpet av deltakelsen i SELMA. Amalie uttrykte det slik;

Jeg kan si, vi bruker det samme barnet som eksempel, som ikke kom inn før. Før vi startet å gå litt dypere inn i SELMA der dette barnet ble sagt om at «nei vi er ikke med henne», til at det er naturlig at hun er med. [...] nå leker de med alle, og drar henne også med inn. [...] I førskoleklubben så er jo alle i denne førskoleboblen, der vi har om alt dette. Men når kommer vi ut også, når vi er vanlig på avdeling, så har vi og sett at det barnet blir mer inkludert. Amalie (3)

På bakgrunn av sitatet overfor kan det tyde på at SELMA har bidratt til å skape et mer inkluderende barnehagemiljø, noe som kan tolkes i retningen av at det dermed skapes bedre forutsetninger for barns trivsel og utvikling (Nergaard, 2020, s. 227).

To av deltakerne beskrev i tillegg hvordan barnas tilegnelse av språk er sentralt for å kunne sikre disse barnas inkludering i fellesskapet. Alise beskrev viktigheten av språkkompetanse slik;

Språket får jo en mer og mer sentral plass jo eldre de blir, og hvis du ikke mestrer det, og kan uttrykke det du vil, så blir du ikke en attraktiv lekekamerat. Da blir det vanskelig. (Alise)

Amalie beskrev hvordan aktivitetene i SELMA har bidratt til å skape en åpning for barna med svakere språkkompetanse gjennom felles opplevelser og aktiviteter som bidrar til å skape tilhørighet i barnegruppen.

Men det jeg har sett, det er at ... Når vi har så veldig mange ulike språklige kompetanser her i denne barnehagen, så ser jeg at de aktivitetene som du får gjennom SELMA, de har skapt en åpning for disse barna.. For inkludering på en helt annen måte. (Amalie)

Sitatet overfor kan tolkes i retningen mot at tilhørighet er grunnleggende for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø, da dette vil skape rom for at alle barn får delta i lek, og dermed kan videreutvikle sine språklige, sosiale og emosjonelle kompetanser (Ogden, 2022, s. 208; Størksen et al., 2023, s. 25).

Emily beskrev hvordan SELMA hadde bidratt til at de på hennes avdeling arbeidet mer målrettet med å sikre gode opplevelser i fellesskap og la til rette for relasjonsbygging i hverdagen og i lekegrupper hadde hjulpet et barn som ble mye utestengt;

Men da ser vi en forandring hos han, og i gruppedynamikken. Og hvordan gruppen behandler han, sånn hvis vi tenker på mobbing. (Emily)

Ut ifra dette kan det tyde på at barnet som til stadighet ble utestengt har fått mulighet til å bygge gode relasjoner til de andre barna gjennom lek og felles opplevelser, noe som har virket forebyggende mot mobbing (Martinsen & Moser, 2021, s. 78; Størksen, 2018b, s. 93). Videre kan det tolkes i retningen av at tilrettelegging for felles opplevelser i barnegruppen har fremmet et mer inkluderende miljø (Størksen et al., 2023, s. 26).

I analysen kom deltakernes definisjon på mobbing i barnehagen frem, og videre ble deres erfaringer med mobbing samt sentrale faktorer for å kunne forebygge mobbing i barnehagen gjort rede for. Deltakerne var positive når det gjaldt SELMA sitt bidrag i å forebygge mobbing, og de beskrev at alle de fem kjerneområdene i SELMA kunne bidra på sin måte i det mobbeforebyggende arbeidet. Gjennom analysen ble det tydelig at personalets rolle i møte med barna er viktig, og at SELMA bidrar til bevisstgjøring omkring dette, spesielt når det gjelder hvordan barnehageansatte kan arbeide for å fremme barns utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Videre i analysen kom det frem at SELMA har bidratt til positive endringer når det gjelder barnas atferd og samspillmønstre og at SELMA har bidratt til et mer inkluderende barnehagemiljø, noe som i henhold til pedagogene er viktig for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. Funnene beskrevet i dette kapitlet er ment for å bidra til å besvare studiens problemstilling som lyder «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». I det neste kapitlet vil essensen av funnene og tolkningen av disse presenteres og diskuteres i sammenheng med studiens teoretiske rammeverk.

6. Diskusjon

Med denne studien var hensikten å besvare problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». For å besvare denne problemstillingen ble det benyttet kvalitative, semistrukturerte intervjuer, da dette åpnet opp for å få innblikk i pedagogenes erfaringer og opplevelser omkring SELMA som et verktøy for å forebygge mobbing. I dette kapittelet diskuteres studiens vesentlige funn i lys av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i denne oppgaven. Innledningsvis diskuteres mobbing i barnehagekontekst og personalets betydning i det forebyggende arbeidet. Videre diskuteres SELMA sitt bidrag i det mobbforebyggende arbeidet. Avslutningsvis gjøres det rede for studiens bidrag til det spesialpedagogiske forskningsfeltet samt studiens begrensninger.

6.1 Mobbing i barnehagekontekst

De pedagogiske lederne som deltok i denne studien trakk frem ulike nyanser når det gjaldt å definere mobbing i barnehagen. Likevel var de samstemte angående at mobbing innebærer gjentatte negative handlinger mot et barn, og der barnet opplever å ikke være betydningsfull i fellesskapet. Ut ifra dette kan det se ut til at deltakernes definisjon på mobbing i barnehagen er nokså like, og at deres definisjon virker å være i tråd med mobbedefinisjonen som presenteres av Lund og Helgeland (2016, s. 4) da denne vektlegger at mobbing omhandler gjentatte negative handlinger, og videre at disse handlingene resulterer i at barnet opplever å ikke være betydningsfull i fellesskapet.

Videre trakk tre av deltakerne frem at maktforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet ofte er asymmetrisk, da de selv har erfart at barn som befinner seg på et lavere utviklingsnivå ofte er de som blir mobbet. Dette indikerer at maktforholdet mellom barna i barnehagen også kan være asymmetrisk når det gjelder mobbing, noe som kan knyttes til det Idsøe og Roland (2017, s. 39) trekker frem om at barn som eksempelvis er fysisk mindre, svakere eller sosialt usikre er mer utsatte for å bli mobbet sett i forhold til andre barn. En av pedagogene uttrykte i tillegg at mobbing i barnehagen omhandler systematisk utestenging, noe som antyder at mobbing kan innebære bevisste og planlagte negative handlinger. Når

disse faktorene legges til, minner pedagogenes beskrivelser i større grad om definisjonen som presenteres av Olweus (1994, s. 1173). Dette kan sees i sammenheng med at mobbing er et komplekst fenomen, og videre at definisjonen av mobbing i barnehagen er gjenstand for debatt (Idsøe & Roland, 2017, s. 15).

Til forskjell fra Olweus (1994, s. 1173) sin mobbedefinisjon som er gjeldende for elever i skolen, legges det av Lund og Helgeland (2016, s. 4) ikke vekt på at det må foreligge en negativ intensjon bak handlingene for å kunne kalle det mobbing, noe som kan sees i sammenheng med at en slik negativ intensjon ikke forekommer som bakgrunn for små barns mobbeatferd (Idsøe & Roland, 2017, s. 16), da deres kognitive evner ikke er tilstrekkelig utviklet til å gjennomføre handlinger med negativ intensjon i barnehagealder (Bistrong et al., 2016, s. 63). De tre deltakerne som hadde erfaring med mobbing i barnehagen trakk frem at de ikke opplevde at barna hadde en negativ intensjon med mobbingen, men at de opplevde at barna eksempelvis utestengte andre barn for å sikre sin egen posisjon eller tilhørighet i barnegruppen. På bakgrunn av analysen kan en tenke seg at mobbedefinisjonen til Olweus (1994, s. 1173) ikke nødvendigvis er overførbar fra skolekontekst til barnehagekontekst, noe som kan sees i sammenheng med det Idsøe og Roland (2017, s. 15) beskriver om at mobbedefinisjonen er ulik i barnehage og skole.

For å kunne ta tak i negativ atferd tidlig, og dermed forebygge at negative samspillsmønstre etablerer seg vil det være av betydning at det i barnehager utarbeides en felles forståelse omkring hva mobbing innebærer. Dette kan knyttes tett opp mot det Idsøe og Roland (2017, s. 17) beskriver angående viktigheten av å etablere noen kriterier for hva mobbing i barnehagen innebærer, da dette vil gjøre barnehageansatte i bedre stand til å forebygge mobbing og iverksette hensiktsmessige tiltak når det er behov. Dermed vil det være sentralt at barnehageansatte har kunnskap om forløpere til mobbing og atferd de bør være oppmerksomme på som kan utvikle seg til mobbing, slik at atferden kan tas tak i tidlig. Dette kan sees i sammenheng med det Idsøe og Roland (2017, s. 27) trekker frem om at barnehageansattes evne til å støtte og veilede barns samspillsmønstre kan bidra til at begynnende mobbeatferd ikke etablerer seg som et atferdsmønster.

På bakgrunn av de pedagogiske ledernes bevissthet og kunnskap omkring hva mobbing i barnehagen omhandler, kan det tenkes at samtlige pedagogiske ledere som deltok i denne studien har gode forutsetninger for å fange opp og ta tak i begynnende mobbeatferd i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med det Størksen et al. (2023, s. 9) uttrykker angående personalets kunnskap som betydningsfullt for å kunne skape et trygt og godt barnehagemiljø som stimulerer til barns helhetlige utvikling. Videre kan analysen peke på at pedagogene er bevisste på at arbeid for å fremme barns utvikling og læring er viktig for å forebygge mobbing, da dette kan bidra til å utjevne forskjeller mellom barnas utviklingsnivå og redusere skillet mellom «sterke» og «svake» barn. Dette kan knyttes tett opp mot det Ogden (2022, s. 62) trekker frem om at barnehagealderen er en kritisk periode når det gjelder å legge grunnlaget for barnas utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Pedagogene uttrykte at de har erfaring med uhensiktsmessig atferd og utagering blant barna, slik som eksempelvis at et barn slår hvis noen tar en leke fra de eller liknende. Dette kan sees i sammenheng med barns eksperimentering av ulik atferd, og som er en naturlig del av barns sosiale utvikling (Idsøe & Roland, 2017, s. 27). Likevel vil det være hensiktsmessig for de ansatte i barnehagen å arbeide for å redusere denne atferden blant barna, slik at det ikke utvikler seg til et vedvarende mønster med negativ atferd rettet mot et barn. For å kunne forebygge mobbing i barnehagen vil personalets kunnskap om forløpere til mobbing og om de ulike formene mobbing kan ha i barnehagen dermed være viktig. Dette kan sees i sammenheng med at det i situasjoner der negativ atferd ikke blir stanset, kan utvikles et negativt mønster der slik atferd etablerer seg (Idsøe & Roland, 2017, s. 33).

Pedagogenes bevissthet angående risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til både utviklingsnivå og barnehagemiljø er viktig for at mobbing og krenkelser skal kunne reduseres og forebygges. Slik bevissthet skaper gode forutsetninger for å fremme barnas individuelle utvikling, samtidig som det også kan bidra til målrettet arbeid som tar sikte på å skape et inkluderende miljø. Deltakerne beskriver at de gjennom SELMA har tilegnet seg mer kunnskap om faktorer som er viktige i arbeidet med å forebygge mobbing, og hvordan dette kan gjøres i praksis. Dette kan knyttes tett opp mot det Idsøe og Roland (2017, s. 16) trekker frem om at kunnskap når det gjelder mobbeforebyggende tiltak og evnen til observasjon er avgjørende for å kunne fange opp sosialt sårbare barn og dermed legge til rette for å støtte

deres utvikling på en hensiktsmessig måte, slik at ekskludering kan forebygges. Som en del av deltakelsen i SELMA har pedagogene tatt videreutdanningen «Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring i barnehagen», der pensumlitteraturen blant annet innebærer tekster om utestenging og mobbing i barnehagen (se pensum og anbefalt tilleggslitteratur i vedlegg 4). Det kan se ut til at dette har bidratt til økt forståelse omkring dette fenomenet i barnehagen. I tillegg kan det også ha økt pedagogenes kompetanse på hvordan det kan arbeides for å redusere og forebygge negativ atferd i barnehagen. Dette kan knyttes tett opp mot det Idsøe og Roland (2017, s. 17) trekker frem om viktigheten av at personalet i barnehagen har kunnskap om hensiktsmessige tiltak for å stanse mobbing.

Deltakerne i studien uttrykte at det forekommer mobbing i barnehagen, og tre av de trakk frem eksempler på mobbing fra egen praksis, der det i stor grad var gjentatt utestenging fra lek som ble beskrevet, noe som kan knyttes tett opp mot det Martinsen og Moser (2021, s. 76) trekker frem som kjennetegn på mobbing i barnehagen. Selv om intervjuene indikerer at mobbing i barnehagen kan vise seg ulikt i forhold til mobbing i skolen, kan det se ut til at mobbing ikke er forbeholdt elever i skolen, men at mobbing også forekommer i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med flere tidligere studier som rapporterer at mobbing er en del av barns hverdag allerede i barnehagen (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, s. 97; Alsaker & Nägele, 2008, s. 1; Kirves & Sajaniemi, 2012, s. 383; Repo & Sajaniemi, 2015, s. 461). På bakgrunn av dette vil det være sentralt at barnehageansatte gjenkjenner tidlige tegn på mobbing, slik at de kan arbeide for å forebygge slik atferd (Kirves & Sajaniemi, 2012, s. 386).

6.2 Personalets betydning i mobbeforebyggende arbeid

I analysen kom personalets betydning tydelig frem som en viktig faktor, da de ansatte i barnehagen har en avgjørende rolle i arbeidet med å fremme sosial og emosjonell utvikling, og videre når det gjelder å forebygge mobbing i barnehagen. På bakgrunn av dette trekkes personalets rolle gjennomgående frem i alle temaer, da barn i barnehagen er avhengige av gode voksne som legger til rette for et trygt og godt miljø, der barn trives og får muligheter til å utvikle seg og lære i samspill med andre. Dette kan sees i sammenheng med personalets

viktige rolle i å skape et godt psykososialt miljø i barnehagen (Nergaard, 2021, s. 158), noe SELMA har som hensikt å fremme.

De fem deltakerne har gjennom mange år deltatt i et barnehageprosjekt kalt USB, der det er fokus på de ansattes væremåte og det å skape et godt læringsmiljø i barnehagen ved å ta sikte på kompetanseheving i personalgruppen. Gjennom slik målrettet kompetanseheving for barnehageansatte skapes det gode forutsetninger for barns utvikling og læring i barnehagen, samtidig som det skapes et godt fagmiljø der de ansatte har en felles forståelse for hvordan de skal arbeide for god barnehagekvalitet, der mobbing og krenkelser forebygges og håndteres. Det viktige relasjonsarbeidet pedagogene beskriver i forbindelse med deltakelse i USB, og det de trekker frem om økt fokus og bevissthet på blant annet barns samspillsferdigheter og relasjonsbygging i lek gjennom deltakelse i SELMA, kan bidra til å fremme et stimulerende lærings- og utviklingsmiljø i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med det Pianta (2012, s. 373) beskriver som et positivt klima, der gode relasjoner mellom barn og voksne i et trygt og godt miljø er sentralt. Videre kan det knyttes opp mot viktigheten av å styrke barns utvikling sosiale og emosjonelle kompetanse, da dette skaper gode forutsetninger for barns vennskap, tilhørighet og trygghet (Ogden, 2022, s. 208), noe som igjen vil kunne virke forebyggende mot mobbing (Roland, 2022, s. 74).

Samtlige pedagoger beskrev at de allerede hadde god kompetanse når det gjaldt voksenrollen, men samtidig at SELMA har bidratt med bevisstgjøring og påminnelser også på dette området. For å kunne sikre et stimulerende lærings- og utviklingsmiljø for barna i barnehagen er kompetanseheving blant personalet viktig, da dette bidrar til refleksjon omkring nåværende praksis, og videre at det åpner opp for å endre praksis som ikke er god nok. Dette kan sees i sammenheng med det Størksen et al. (2023, s. 9) trekker frem angående å sikre god kvalitet i barnehagen gjennom høy kompetanse og evnen til refleksjon. Gjennom deltakelse i SELMA har pedagogene fått tilgang til konkrete arbeidsmåter og aktiviteter som er fremmer inkludering samt barns utvikling på flere områder, noe som kan bidra til å styrke den viktige fellesskapsfølelsen på avdelingen, samtidig som også enkeltbarns utvikling på de sosiale og emosjonelle områdene stimuleres.

Analysen tilsier at de pedagogiske lederne er bevisste på sin rolle i å fremme barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Dette gjør de blant annet gjennom å sette ord på barnas følelser, møte barna i både vanskelige og gode følelser, og generelt støtte barna i å forstå egne og andres følelser. Ved å støtte barna i deres møte med ulike følelser, og videre gi barna et språk for å forstå, håndtere og uttrykke disse følelsene på en hensiktsmessig måte, kan de ansatte bidra til å skape gode forutsetninger for at barna utvikler sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette kan sees i lys av det Drugli (2018, s. 54) trekker frem angående personalets rolle i å fremme barns emosjonelle utvikling gjennom å møte barna med sensitivitet og positive responser, noe som videre bidrar til å utvikle barnas ferdigheter innenfor selvregulering. I analysen kom det frem at de ukentlige refleksjonsspørsmålene i SELMA hadde bidratt til nettopp å skape refleksjon omkring pedagogenes egen væremåte i møte med barna. Dette kan sees i sammenheng med det Ogden (2022, s. 71) trekker frem angående SEL-programmer som fremmer positiv sosial atferd, emosjonell forståelse og ferdigheter innen selvregulering, som videre kan forebygge aggressiv atferd.

Pedagogene trekker frem at sensitivitet i møte med barna er avgjørende i arbeidet med å fremme barnas helhetlige utvikling og dermed forebygge mobbing. Dette kan knyttes opp mot relasjonskvalitet, som forutsetter tilstedeværelse av responderende voksne som er sensitive og varme i møte med barna (Roland, 2022, s. 28). Sensitivitet i møte med barna vil kunne fremme gode relasjoner, som igjen vil virke positivt når det gjelder forebygging av mobbing og videre for å fremme barnas helhetlige utvikling. Dette kan sees i sammenheng med det Drugli (2012, s. 86) påpeker om at lærerens relasjon til det enkelte barn er viktig for at barna skal kunne bygge positive relasjoner til hverandre. Videre kan det også knyttes til at mobbing i barnehagen er et resultat av relasjonsproblematikk, og at mobbing dermed kan forebygges gjennom å legge til rette for dannelsen av gode relasjoner (Martinsen & Moser, 2021, s. 78; Pepler & Cummings, 2016, s. 38). På bakgrunn av dette vil personalets kompetanse og evne til å opptre sensitivt i møte med barna kunne bidra til å fremme positiv utvikling samt bidra til å forebygge mobbing gjennom å skape et godt læringsmiljø for alle. Dette kan sees i sammenheng med at sensitive lærere vil bidra til å skape et trygt og godt miljø som fremmer barns sosiale utvikling (Lisøy et al., 2018, s. 3; Pianta, 1999, s. 21; Pianta et al., 2012, s. 373). Et slikt læringsmiljø vil også kunne skape gode forutsetninger for relasjonsdannelse, både mellom barna og mellom barn og ansatte. Dette kan knyttes tett

opp mot viktigheten av god kvalitet i relasjoner, da gode relasjoner legger grunnlaget for barns helhetlige utvikling (National Scientific Council On the Developing Child, 2004, s. 1; Pianta et al., 2012, s. 370; Størksen, 2018b, s. 93).

Samtlige pedagogiske ledere trakk frem sosial kompetanse som en viktig faktor for å kunne inngå i positive samspill og for å kunne danne gode relasjoner til andre. De fortalte at de gjennom planlagte lekegrupper og et fokus på tilstedeværende, veiledende og støttende voksne, stimulerer barnas utvikling av sosial kompetanse. Ved å arbeide på denne måten for å fremme barns sosial kompetanse, bidrar de ansatte til å skape gode forutsetninger for barnas utvikling av ferdighetene som ligger innenfor dette utviklingsområdet, og som er sentrale kompetanser for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. I lys av definisjonen på sosial kompetanse, vil arbeid som fremmer barnas sosiale kompetanse styrke barns evne til blant annet å etablere og vedlikeholde positive relasjoner (Ogden, 2022, s. 210), noe som er sentralt i arbeidet for å forebygge mobbing (Ogden, 2022, s. 16)

De pedagogiske lederne er samstemte omkring viktigheten av personalets rolle for å forebygge mobbing og krenkelser i barnehagen. De er tydelige på at det er personalets oppgave å støtte barnas tilegnelse av hensiktsmessige samspillsmønstre samt fremme barnas positive utvikling gjennom å blant annet legge til rette for gode lekemiljøer der de ansatte er tilstedeværende og deltakende i leken. Dette kan knyttes tett opp mot hvordan Størksen et al. (2023, s. 9) beskriver et godt barnehagemiljø, der helhetlig utvikling stimuleres gjennom å erfare et trygt og godt leke- og læringsmiljø. For å kunne skape et godt læringsmiljø i barnehagen er det viktig at personalet har kompetanse om hvordan det kan legges til rette for barns utvikling inne de sosiale og emosjonelle områdene i praksis, noe deltakerne beskriver at de har fått gjennom deltakelse i SELMA. Videre er det sentralt at de ansatte har fokus på utviklingsområder som er viktige for at barna skal tilegne seg ferdigheter som fremmer deres mulighet til å inngå i positive samspill med andre, som på sikt kan bidra i arbeidet med å forebygge mobbing. Dette kan sees i sammenheng med at mobbing kan forebygges gjennom arbeid som tar sikte på å fremme utviklingen av SEL, sosial kompetanse og samspillsferdigheter (Ogden, 2022, s. 27; Roland, 2022, s. 74). På bakgrunn av dette kan det tenkes at SELMA-prosjektet vil kunne bidra til å forebygge mobbing i barnehagen, da prosjektet tar sikte på å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling med

gjennomgående oppmerksomhet rettet mot hvordan de ansatte skal møte barna i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Dette kan knyttes tett opp mot det Alsaker og Gutzwiller-Helfenfinger (2010, s. 97) trekker frem når det gjelder voksenrollen som avgjørende for å kunne veilede barn som blir mobbet, så vel som de som mobber, da det er personalets ansvar å skape et trygt miljø som fremmer barns utvikling. Videre kan det også sees i sammenheng med at personalet i barnehagen er den største ressursen for å stimulere barns sosiale og emosjonelle utvikling (Størksen et al., 2023, s. 18).

6.3 SELMA styrker det enkelte barnet

Analysen viser til at de fem kjerneområdene i SELMA-prosjektet er sterkt sammenvevd, og at de på hver sin måte kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen. En av deltakerne uttrykte sin erfaring med at mobbing ofte forekommer på bakgrunn barns usikkerhet, og at kjerneområdene i SELMA kan bidra til å styrke det enkelte barnet på en positiv måte som kan forebygge mobbing i barnehagen. Ved å arbeide for å styrke barns utvikling innenfor de sosiale og emosjonelle områdene, slik hensikten i SELMA-prosjektet er, kan barn blant annet tilegne seg verktøy som støtter de i å hevde seg i lek og samspill med andre på en positiv måte, håndtere følelser og motgang på en hensiktsmessig måte og videre tilegne seg evnen til å se andres perspektiv. Dette kan sees i sammenheng med det Roland (2022, s. 80) trekker frem om at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan bidra til prososial atferd og samtidig redusere risikoen for negativ atferd. Videre kan dette knyttes tett opp mot det McClelland et al. (2017, s. 34) uttrykker angående forskningsresultater som viser atferdsendringer og endringer i hjernestruktur hos barn etter deltakelse i SEL-intervensjon.

I lys av alt som inngår i SELMA-prosjektet, der sosial og emosjonell utvikling samt livsmestring er i fokus, kan mange viktige kompetanseområder hos barnet stimuleres, samtidig som arbeid med kjerneområdene også kan bidra til å styrke de mellommenneskelige relasjonene, fellesskapet og barnas opplevelse av tilhørighet i barnegruppen. Dette kan knyttes tett opp mot det Roland (2022, s. 80) beskriver om at ferdigheter innen SEL fremmer relasjoner, både mellom barn og mellom barn og voksne.

Videre kan det også sees i sammenheng med at gode ferdigheter innen SEL styrker menneskets evne til å komme godt overens med andre (McClelland et al., 2017, s. 34).

Analysen tilsier at barna gjennom arbeid med SELMA har utviklet seg positivt på flere områder som kan bidra til å forebygge mobbing. Pedagogene trekker blant annet frem at noen av barna gjennom tiden de har arbeidet med SELMA har tilegnet seg økte selvreguleringsferdigheter. Sett i sammenheng med at selvregulering i stor grad utvikles gjennom barns første fem leveår (McCabe et al., 2004, s. 343), skaper SELMA gode forutsetninger for utvikling av selvregulering, da prosjektet i hovedsak tar sikte på å fremme livsmestring samt sosial og emosjonell utvikling hos femåringene i barnehagen. På bakgrunn av det Drugli (2018, s. 54) trekker frem om selvreguleringsferdigheter som sentralt for å kunne bygge positive relasjoner med andre, vil stimulering av barns selvregulering være viktig i det mobbeforebyggende arbeidet. Dette kan knyttes tett opp mot at gode relasjoner er en sentral faktor i arbeid med å forebygge mobbing (Martinsen & Moser, 2021, s. 78; Pepler & Cummings, 2016, s. 38).

Konkret uttrykte de pedagogiske lederne som deltok i studien at SELMA har bidratt til endringer når det gjelder barns håndtering av konflikter, der deres umiddelbare reaksjon ikke lenger er å slå, dytte eller rive en leke ut av hendene på en annen. Når det gjelder forebygging av mobbing, vil gode ferdigheter innen selvregulering være av stor betydning for barns sosiale tilpasning og relasjonsbygging (Ogden, 2022, s. 16; Størksen, 2018a, s. 191). Dette kan knyttes tett opp mot at økt selvregulering styrker barns evne til å regulere egne tanker, følelser og handlinger (Ogden, 2022, s. 219; Roland, 2022, s. 82; Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 77), og videre kan det også sees i lys av det Ogden (2022, s. 219) beskriver om at gode ferdigheter innen selvregulering bidrar til at barn blant annet mestrer håndtering av provokasjoner på en mer hensiktsmessig måte.

En av deltakerne trakk frem hvordan et barn som tidligere aldri tok initiativ til igangsetting av en lek med andre barn, i etterkant av en SELMA-aktivitet overrasket med å gjøre nettopp dette. Det kan tyde på at barnet gjennom deltakelse i SELMA har tilegnet seg økte ferdigheter innen selvhevdelse og det kan også se ut til at dette barnet, gjennom lek og samspill med andre, har utviklet sine sosiale ferdigheter i større grad, og dermed mestrer å

innta en ny rolle som initiativtaker i lek sammen med andre barn. Dette kan knyttes tett opp mot det Størksen et al. (2023, s. 26) beskriver om at leken både krever og styrker barns sosiale kompetanse. Ut ifra deltakernes fokus på personalets sensitivitet i møte med barn, kan det tenkes at barnet har blitt møtt med anerkjennelse fra de ansatte i barnehagen, noe som legger til rette for barnets utvikling av selvhevdelse (Størksen et al., 2023, s. 110). Selv om dette er et eksempel knyttet til et enkeltbarn, vil det kunne tenkes at det også forekommer slik positiv utvikling hos øvrige barn som deltar i SELMA.

Pedagogene fortalte at barna i arbeidet med SELMA har tilegnet seg mer hensiktsmessige måter å håndtere utfordringer og motgang på gjennom blant annet økt selvbevissthet, selvregulering og et positivt og lærende tankesett, der de er innforstått med at de må øve for å senere kunne mestre. Dette kan knyttes tett opp mot at et lærende tankesett omhandler å ha tro på at innsats er veien mot læring og mestring (Bru, 2019, s. 36). Når barna lærer seg å tenke på denne måten, skapes det rom for at de tåler å feile på veien til mestring, uten at det oppleves som noe negativt. Dette kan sees i sammenheng med det Størksen et al. (2023, s. 87) trekker frem angående tilegnelse av resiliens gjennom lærende tankesett og optimisme, og hvordan dette påvirker deres håndtering av motgang og negative livshendelser. Ser en dette i sammenheng med at mobbing skaper et utrygt klima, og at det å bli mobbet har negative følger for barns velvære (Idsøe & Roland, 2017, s. 11), vil sosiale ferdigheter, mestringsstrategier og resiliens kunne være sentrale faktorer for å forebygge mobbing i barnehagen (Ogden, 2022, s. 15). Pedagogenes uttalelser om viktigheten av personalets kompetanse og sensitivitet, kan knyttes tett opp mot at støtte fra omsorgsfulle barnehageansatte er avgjørende for at barn skal kunne mestre håndteringen av belastende situasjoner, slik som for eksempel mobbing (Masten & Coatsworth, 1998, referert i Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 74).

Flere av de pedagogiske lederne påpekte også at barna etter arbeid med SELMA fremtrer mer selvsikre og tryggere i lek og samspill med andre barn. Dette gjaldt spesielt de barna som tidligere gjorde lite ut av seg og som sjelden deltok i lek med andre barn. Det kan tenkes at barnas relasjoner har blitt styrket gjennom personalets bevissthet omkring viktigheten av gode relasjoner og hvordan de kan legge til rette for dette. I tillegg kan fokuset SELMA bringer med seg når det gjelder resiliens, tilhørighet og felles opplevelser bidra til at barna

blir tryggere i fellesskapet og i relasjonene til hverandre. Dette kan sees i sammenheng med at gode relasjoner er viktig for barns tilegnelse av selvtillit og hensiktsmessig konfliktløsning (National Scientific Council On the Developing Child, 2004, s. 1). I analysen kom det frem at kjerneområdene i SELMA kan bidra til å styrke det enkelte barnet på en måte som bidrar til at de kan stå imot mobbing, både når det gjelder å mobbe andre, å bli mobbet eller være tilhenger til mobbing. Dette kan sees i sammenheng med hvordan arbeid med SELMA har som hensikt å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling, der eksempelvis selvhevdelsesferdigheter vil bidra til nettopp å kunne stå imot negativt gruppepress samt å stå opp for seg selv (Ogden, 2022, s. 222).

6.4 SELMA skaper et inkluderende læringsmiljø

Pedagogene trekker frem at miljøet på avdelingen har endret seg i positiv retning, og at barn som tidligere ikke ble inkludert i lek med andre, etter arbeid med SELMA, inkluderes i større grad. Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av å arbeide for et mer inkluderende miljø, som videre vil kunne virke forebyggende mot uønsket atferd, deriblant mobbing (Lunde & Roland, 2021, s. 91). SELMA-prosjektet starter barnehageåret med kjerneområdet samspill, der hensikten er å skape gode forutsetninger for relasjonsdannelse, fellesskap og vennskap (Størksen et al., 2023, s. 25). Det kan tenkes at dette arbeidet har bidratt til å skape et miljø der barna føler tilhørighet, er trygge på personalet og hverandre samt at de opplever å være betydningsfulle for gruppen. Dette kan knyttes til barnehagelovens §41 (2020), som omhandler å skape et trygt og godt barnehagemiljø der mobbing og krenkelser forebygges, og videre kan det sees i sammenheng med at når barnehager fokuserer på å skape et inkluderende miljø, handler det om å forebygge diskriminering og utestenging (Martinsen & Plischewski, 2021, s. 116).

Pedagogene beskrev viktigheten av å arbeide for å fremme barnas utvikling av SEL gjennom å bygge gode relasjoner til barna, samt fremme relasjonsbygging mellom barna i lek og hverdagslige situasjoner. Dette kan knyttes tett opp mot det Størksen et al. (2023, s. 26) trekker frem om at barna gjennom lek bygger relasjoner til hverandre, og at dette videre bidrar til vennskap og fellesskap. Ved å arbeide målrettet for å legge til rette for

relasjonsdannelse både til barna og mellom barna, kan det tenkes at de ansatte bidrar til å skape et inkluderende læringsmiljø, der barna opplever tilhørighet og trygghet, og der krenkelser og mobbing er fraværende. Dette kan sees i sammenheng med at relasjoner mellom barn og ansatt er et viktig forebyggende tiltak (Ogden, 2022, s. 16). SELMA setter fokus på nettopp dette med å sikre tilhørighet og fremme vennskap og fellesskap gjennom å legge til rette for positivt samspill mellom barna, som bidrar til nettopp relasjonsbygging. Dette kan knyttes tett opp mot det Drugli (2012, s. 48) trekker frem angående gode relasjoner som positiv drivkraft for barns trivsel og læring. Videre kan det også sees i sammenheng med at det å bli stående utenfor fellesskapet kan hindre barns tilegnelse av blant annet sosial og emosjonell kompetanse, noe som er grunnleggende for å kunne inngå i positivt samspill med andre (Martinsen & Plischewski, 2021, s. 115).

Pedagogene beskrev at barna i større grad enn tidligere viste interesse for å hjelpe hverandre i hverdagen. Dette kan sees i sammenheng med at det i SELMA-prosjektet er fokus på blant annet mening og livsglede, og at dette innebærer å vise vennlighet og omtanke for de rundt oss (Størksen et al., 2023, s. 70). På bakgrunn av dette kan det dermed se ut til at SELMA har åpnet opp for barnas forståelse og opplevelse av at det å glede andre har en positiv effekt på egen trivsel, noe som kan knyttes opp til det Størksen et al. (2023, s. 70–71) beskriver som positiv gjenklang, og som innebærer at eget bidrag til andres glede skaper en umiddelbar opplevelse av tilhørighet. Videre kan det også knyttes opp mot det Titova og Sheldon (2022, s. 341) beskriver om at det å glede andre har mer positiv effekt på egen livsglede, sett i forhold til handlinger som er ment for å glede seg selv. I et barnehagemiljø der barna er opptatt av å hjelpe, støtte og glede hverandre, vil et inkluderende miljø fremmes, noe som også vil bidra til å forebygge negative handlinger og mobbing i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med det Lunde og Roland (2021, s. 91) beskriver om at et godt psykososialt miljø vil forebygge at negative atferdsmønstre etablerer seg.

I analysen kom det frem at barna gjennom arbeidet med SELMA har vist mer forståelse overfor hverandre, og gitt hverandre mer positiv støtte i både hverdags- og læringssituasjoner. Dette kan knyttes opp mot det Ogden (2022, s. 221) beskriver som samarbeidsferdigheter innenfor sosial kompetanse. Det kan se ut til at barnas økte

ferdigheter innen sosial kompetanse har en sammenheng med deres deltakelse i SELMA, da det i SELMA arbeides gjennomgående for å stimulere utviklingen av disse ferdighetene på en konkret måte, noe som vil kunne bidra til å fremme hensiktsmessige atferdsmønstre og et inkluderende miljø der barna opplever å være en del av et utviklingsfremmende fellesskap. Dette kan knyttes opp mot det Ogden (2022, s. 209) beskriver om at SEL-intervensjoner før skolestart vil egne seg godt i forebyggende arbeid, da det fremmer utvikling av sosial kompetanse, noe Utdanningsdirektoratet (2018, s. 12) trekker frem som en forutsetning for barns deltakelse og trivsel i barnehagen.

Samtlige deltakere i studien satte ord på hvor viktig deres væremåte overfor barna er, og at de er opptatt av å være sensitive, se barnas behov og videre bekrefte barnas følelser og uttrykk. På bakgrunn av dette kan det se ut til at pedagogene bidrar til å skape et trygt lærings- og utviklingsmiljø der barna opplever seg som betydningsfulle og videre der barnas helhetlige utvikling fremmes. Dette kan sees i sammenheng med at anerkjennelse er viktig i møte med barn, da det styrker deres selvbilde og fremmer deres utvikling av selvhevdelse (Størksen et al., 2023, s. 110–112). Ved å opptre sensitivt og anerkjennende overfor barna slik de pedagogiske lederne beskriver at de gjør, fremmes flere positive kompetanser og utviklingsområder hos barna, noe som igjen vil bidra til å skape et inkluderende miljø. I analysen kom det frem at pedagogene opplevde at barna viste mer aksept overfor hverandres styrker og svakheter enn hva de gjorde før deltakelsen i SELMA. Dette kan knyttes opp mot det Størksen et al. (2023, s. 112) beskriver om at barn som blir møtt med anerkjennelse fra voksne, vil kunne bringe dette inn i samspill med andre barn, noe som videre vil kunne bidra til å fremme inkludering (Lund & Helgeland, 2020, s. 43).

6.5 Studiens begrensninger

I denne studien er det gjennomført fem kvalitative intervjuer for å besvare problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?» En sentral begrensning i min studie vil være tidsperspektivet som var til rådighet for å gjennomføre intervjuer, transkribering og videre analysere den utviklede dataen innenfor tidsrammen til denne masteroppgaven. På

bakgrunn av det gitte tidsperspektivet har det i denne studien blitt gjennomført fem kvalitative forskningsintervjuer. Slik som beskrevet i kapittel 4.3.3, kan det likevel argumenteres for at studiens funn muligens er generaliserbare. Dette på bakgrunn av at pedagogenes erfaringer og opplevelser har mange likhetstrekk, samtidig som de også har fått tildelt tilsvarende ressurser gjennom SELMA-videreutdanningen som innebærer teoretisk påfyll, refleksjonsoppgaver med sikte på kompetanseheving og konkrete aktivitetstips til bruk med barnegruppen.

På den andre siden vil det være viktig å ta hensyn til at pedagogene ikke har fullført barnehageåret med SELMA, og at det dermed er muligheter for at de ville svart noe annet dersom de ble intervjuet i etterkant av SELMA-prosjektets gjennomføring, Fordi de ikke hadde fullført SELMA-prosjektet, har de heller ikke fullført videreutdanningen eller arbeidet med alle de fem kjerneområdene som inngår. Dette kan være en begrensning for min studie, da det ville vært en fordel om pedagogene hadde arbeidet med SELMA over flere år, og at de med det hadde vært gjennom flere runder med refleksjon, evaluering og forbedring av de tilpassede aktivitetene.

En annen begrensning i denne studien omhandler min forforståelse, da denne ubevisst ville kunne legge føringer for intervjuene, tolkningen av disse og resultatet i denne studien. For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet, ville det vært hensiktsmessig at flere forskere deltok i prosjektet, eller at en annen forsker gjennomførte en evaluering av de fremgangsmåtene som er benyttet. For å minimere min egen påvirkning i forskningsprosessen gikk jeg inn med bevissthet omkring min forforståelse, slik at jeg i størst mulig grad kunne møte de ulike fasene i forskningsprosessen med et åpent sinn.

En begrensning i kvalitative intervjuer vil kunne omhandle deltakernes mulige ønske om å presentere de svarene de tror at forskeren er ute etter, noe som blant annet kan føre til feilaktige funn. Jeg forsøkte å gå inn i intervjuene med åpent sinn, og var gjennomgående bevisst på hvordan jeg uttalte meg når jeg stilte spørsmål samt hvordan mitt kroppsspråk kunne påvirke deltakernes svar. Gjennom en intervjuguide med overvekt av åpne spørsmål ble det lagt til rette for at informantene selv kunne trekke frem sine erfaringer og refleksjoner omkring temaet i denne studien.

Selv om jeg undersøkte pedagogenes forståelse av mobbing som en forutsetning for å få innsikt i deres oppfatning omkring SELMA som et mobbeforebyggende verktøy, kan en begrensning i denne studien være at det ikke ble stilt spørsmål til deltakerne om de hadde kjennskap til en mobbedefinisjon fra faglitteraturen. Dette kan ha påvirket deltakernes svar på spørsmålet om deres definisjon på mobbing i barnehagen, da de muligens har besvart dette spørsmålet med forankring i en teoretisk definisjon de allerede hadde kjennskap til, uten at jeg med sikkerhet kan vite noe om dette. På bakgrunn av at denne studien har hovedfokus på hvordan barnehager kan forebygge mobbing, vil ikke dette være av stor betydning, men likevel kunne det tilført dypere forståelse for deltakernes definisjon på mobbing. Dermed ville det muligens vært hensiktsmessig å stille spørsmål omkring dette dersom denne studien skal gjennomføres igjen på et senere tidspunkt.

6.6 Studiens relevans for det spesialpedagogiske forskningsfeltet

Med denne studien belyses mobbing i barnehagen og forebygging av dette fenomenet gjennom fem pedagogiske ledes perspektiv. Ved å presentere deres tanker og opplevelser omkring hvordan forskningsprosjektet SELMA kan bidra i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen, rettes søkelyset mot konkrete arbeidsmåter som kan benyttes for å fremme femåringenes sosiale og emosjonelle utvikling, samt livsmestring. Det foreligger lite tidligere forskning når det gjelder mobbing i barnehagen, og det er uenigheter i forskningsfeltet når det gjelder hva mobbebegrepet i barnehagen innebærer. Ved å belyse pedagogers erfaringer og opplevelser omkring mobbing og forebygging av mobbing i barnehagen, åpnes det opp for refleksjon og bevisstgjøring omkring fenomenet som studeres. På bakgrunn av dette vil denne studien kunne bidra med kunnskap om hvordan barnehager kan arbeide systematisk for å forebygge negativ atferd, slik som mobbing og krenkelser, gjennom deltakelse i SELMA-prosjektet.

7. Avslutning

I denne masteroppgaven var hensikten å besvare problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». For å besvare problemstillingen ble det benyttet kvalitativ metode og semistrukturerte forskningsintervjuer, der utvalget bestod av fem pedagogiske ledere som har deltatt i SELMA-prosjektet. Studien viser at pedagogene opplever SELMA som nyttig i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen. Pedagogene beskrev eksempler fra egen praksis med SELMA, og det kom frem at det både har skjedd endringer i miljøet så vel som i enkeltindividenes utvikling innen de sosiale og emosjonelle områdene. Endringene viste seg i praksis gjennom et mer inkluderende barnehagemiljø, samt gjennom positive, individuelle endringer i barns utvikling, der eksempelvis barna som tidligere hadde vært mye utenfor, tok mer plass og i større grad deltok i positivt samspill og lek med de øvrige barna på avdelingen.

7.1 Mobbing i barnehagen

Mobbing i barnehagen er et komplekst fenomen, og i denne studien viste dette seg gjennom fem pedagogiske ledes perspektiv. Studien indikerer at mobbing forekommer i barnehagen. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å arbeide forebyggende mot mobbing allerede i barnehagen, da dette kan bidra til et trygt og godt læringsmiljø i barnehagen, der barn får lære og utvikle seg i samspill med andre. For å kunne arbeide forebyggende mot mobbing vil det være nyttig å utarbeide en felles forståelse omkring mobbebegrepet, slik at ansatte i barnehager kan ta tak i negativ atferd tidlig og dermed fremme positive samspillsmønstre mellom barna og samtidig forebygge mobbing. I denne studien kom det frem at pedagogene arbeider forebyggende mot mobbing gjennom blant annet å fremme barnas sosiale kompetanse og arbeide for å sikre gode relasjoner mellom barna og mellom barna og de ansatte. Personalets rolle som sensitiv og anerkjennende vektlegges, og viser seg som en sentral faktor i det forebyggende arbeidet. Gjennom deltakelse i SELMA opplever pedagogene større grad av bevissthet når det gjelder hvordan de konkret kan stimulere barnas sosiale og emosjonelle utvikling, og videre hvordan dette kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen.

7.2 SELMA – et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen!

Studien indikerer at sosial og emosjonell kompetanse er viktig i arbeidet for å forebygge mobbing i barnehagen, og pedagogene er enstemmige når det gjelder at SELMA er nyttig i det mobbeforebyggende arbeidet. Pedagogene som deltar i SELMA har tatt del i en videreutdanning, der de blant annet beskriver at de har blitt bevisstgjort på hvordan de kan arbeide for å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling på en systematisk og konkret måte. Videre kom det frem at pedagogenes kompetanse har blitt hevet gjennom deltakelsen i SELMA, blant annet gjennom en bevisstgjøring når det gjelder relasjonsarbeid og arbeid for å fremme relasjoner mellom barna, og hvor viktig dette er for å forebygge utestenging og mobbing. I arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen er det avgjørende at personalet har høy kompetanse og god evne til refleksjon, samt at læringsmiljøet er preget av et positivt klima, der de ansatte møter barna med anerkjennelse og sensitivitet. Gjennom videreutdanningen i SELMA, og gjennom oppfordring til refleksjon i det SELMA-relaterte arbeidet, blir personalet bevisstgjort på sin rolle i møte med barn, samt når det gjelder hvordan de best mulig kan støtte barns positive utvikling.

Underveis i SELMA har det skjedd endringer både i barnegruppen som helhet og endringer vedrørende det enkelte barns utvikling på det sosiale og emosjonelle området. Pedagogene som deltok i denne studien opplever at barna har tilegnet seg økte selvreguleringsferdigheter, noe som bidrar til mer hensiktsmessig konfliktløsning mellom barna. Videre har SELMA bidratt til at barna har tilegnet seg en ny måte å tenke på gjennom å se på det å feile på en ny måte. De har endret fokus fra «jeg får det ikke til» til å isteden tenke «jeg får det ikke til ennå, men hvis jeg øver så får jeg det til etterhvert», noe som bidrar til optimisme og gode mestringsstrategier som vil være en viktig faktor i det mobbeforebyggende arbeidet. Når barn tilegner seg gode mestringsstrategier for å håndtere motgang og utfordringer, utvikles barnas resiliens. Resiliens vil kunne bidra til at barna mestrer stå imot uønsket atferd fra andre, noe som gjør at de lettere vil kunne sette foten ned når de ser andre utøve atferd som ikke er ønskelig, og videre vil de også kunne stanse sine jevnaldrende i å utføre negative handlinger mot andre.

Når barns sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles, slik hensikten med SELMA er, vil blant annet deres evne til å bygge og vedlikeholde relasjoner til andre styrkes, noe som videre vil kunne påvirke det totale læringsmiljøet, da barna gjennom denne utviklingsprosessen kan tilegne seg mer hensiktsmessige måter å inngå i samspill med andre. Sammen med personalets evne til å opptre sensitivt og lyttende, kan slikt arbeid påvirke miljøet i retning av et inkluderende leke- og læringsmiljø. Et inkluderende miljø i barnehagen vil ha stor betydning for arbeidet med å forebygge mobbing og krenkelser, da et trygt og godt barnehagemiljø krever at mobbing og krenkelser er fraværende. SELMA-prosjektet vil kunne bidra i å forebygge mobbing, nettopp fordi prosjektet fokuserer på å fremme sentrale kompetanser og ferdigheter i det enkelte barnet som er viktige for å kunne forebygge mobbing, og videre på bakgrunn av at SELMA-prosjektet tar sikte på å fremme et inkluderende miljø.

Et inkluderende læringsmiljø, slik pedagogene beskriver at SELMA-prosjektet har bidratt til å skape, gjennom fokus på positivt samspill og tilhørighet, er viktig i arbeidet med å forebygge mobbing i barnehagen. SELMA har bidratt til at barna har tilegnet seg en anerkjennende holdning overfor hverandre, også når det gjelder hverandres styrker og svakheter. Disse positive endringene i det enkelte barnet, men også i miljøet, har bidratt til at barna er mer hjelpsomme, mer på tilbudssiden og mer forståelsesfulle overfor barn med uhensiktsmessig atferd. En slik åpen holdning bidrar til å skape et inkluderende miljø, der alle barna får mulighet til å delta i lek og samspill med andre, og dermed får videreutviklet sine sosiale og emosjonelle kompetanser- som igjen vil kunne bidra til å forebygge mobbing.

For å undersøke effektene av SELMA som et mobbeforebyggende verktøy mer i dybden, ville det vært interessant å gjennomføre en studie der en tar sikte på å følge et utvalg barn som har deltatt i SELMA i barnehagen. Ved å gjennomføre en kvantitativ studie med longitudinelt design, ville en kunne undersøkt hvorvidt SELMA har en påvirkning på barn utover i ungdomsårene. En slik studie kunne hatt som hensikt å undersøke om førskolebarns deltakelse i SELMA har en betydning for disse barnas psykiske helse og livsmestring i ungdomsalder. En interessant problemstilling i en slik studie vil kunne være «Hvordan påvirker førskolebarns deltakelse i SELMA deres psykiske helse og livsmestring på 8. trinn?».

8. Litteraturliste

- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 87–99). Routledge.
- Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in Kindergarten and Prevention. I W. Craig & D. Pepler (Red.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying* (Bd. 1, s. 230–252). PREVNet.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager* ((LOV-2005-06-17-64)). Lovdata.
- Bistrong, E., Bradshaw, C., & Morin, H. (2016). Understanding bullying among preschool-aged children. I O. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying and Victimization in Early Childhood Education*. Information Age Publishing Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129–153). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84–106). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Gyldendal Akademisk.

- Brottveit, G. (2018d). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62–73). Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Del Busso, L. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118–128). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 49–77). Fagbokforlaget.
- Evertsen, C., Størksen, I., & Kucirkova, N. (2022). Professionals' Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System as a structure for professional community and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 701–714. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031245>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102–112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- Gibson, J. E., Polad, S., Flaspohler, P. D., & Watts, V. (2016). Social emotional learning and bullying prevention. I O. N. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying and Victimization in Early Childhood Education*. Information Age Publishing Inc.

- Idsøe, E. C., & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen: Temaforståelse—Forebygging—Tiltak*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 383–400.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9–26). Fagbokforlaget.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303–309.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lisøy, C., Holme, H., & Solheim, E. (2018). *Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen: Anerkjennelse som forebygging*. Pedlex.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, S., & Roland, P. (2021). Trygt og godt i barnehagen. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen* (s. 89–106). Cappelen Damm Akademisk.

- Martinsen, M. T., & Moser, T. (2021). Mobbing og andre krenkelser. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen* (s. 62–88). Cappelen Damm Akademisk.
- Martinsen, M. T., & Plischewski, H. (2021). Tilhørighet og fellesskap. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen* (s. 111–137). Cappelen Damm Akademisk.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. I R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 340–356). Guilford Press.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47.
<https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- McMillan, J. H., & Wergin, J. F. (2010). Qualitative Designs. I *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. utg.). Pearson/Merill.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step Program. *Journal of School Psychology*, 71, 18–41. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>
- National Scientific Council On the Developing Child. (2004). Young Children Develop in an Environment of Relationships. *Center on the Developing Child*, 1, 1–12.
- Nergaard, K. (2020). *The Heartbreak of Social Rejection: Young Children's Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC*. 26(3), 226–242.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Nergaard, K. (2021). Utestengt fra lek i barnehagen. I C. D. Fodstad, V. Glaser, & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 157–173). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.).

Gyldendal Akademisk.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171–1190.

Pepler, D., & Cummings, J. (2016). Bullying in early childhood. I O. Saracho (Red.), *Contemporary Perspectives on Research on Bullying and Victimization in Early Childhood Education* (s. 35–59). Information Age Publishing Inc.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships: Between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Springer.

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational setting: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Education Research Journal*, 23(4), 461–475.

Roland, P. (2022). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Saracho, O. N. (2017). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>

- Størksen, I. (2018a). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 189–201). Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (2018b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 79–105). Fagbokforlaget.
- Størksen, I., Lenes, R., Lunde, S., & Løkken, I. M. (2023). *Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring: Ressursbok for barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B., & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73–95). Fagbokforlaget.
- Titova, L., & Sheldon, K. M. (2022). Happiness comes from trying to make others feel good, rather than oneself. *The Journal of Positive Psychology*, 17(3), 341–355.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1897867>
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The original sin hypothesis, peigenetics and their consequences for prevention. *The journal of child psychology and psychiatry*, 51(4), 341–367.
- Universitetet i Stavanger. (2021). *SELMA – Sosial og emosjonell læring og livsmestring i barnehagen*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/selma>
- Utdanningsdirektoratet. (8.3.2018). *Barns trivsel—Voksnes ansvar*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>

Utdanningsdirektoratet. (28.2.2024). *Mobbetallene fortsetter å øke*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>

Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser- et begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet* (s. 35–58). Cappelen Damm Akademisk.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Gjennomgang før intervju
<p>Hei, og tusen takk for at du ville delta i mitt masterprosjekt! Før vi begynner vil jeg minne deg om at alle personopplysninger blir anonymisert i oppgaven min, slik at ingenting av det du sier kan spores tilbake til deg. I tillegg vil jeg få bekreftet at jeg har ditt samtykke til å ta opp intervjuet med lydopptak, og jeg vil minne deg om at din taushetsplikt i forbindelse med personopplysninger om andre er gjeldene også under intervjuet. Jeg vil også informere om at du har rett til å trekke din deltakelse uten videre konsekvenser.</p> <p>Det jeg ønsker å få innblikk i er dine opplevelser, tanker og erfaringer, og det finnes dermed ingen rette eller gale svar. Jeg er interessert i hvordan du opplever arbeidet med SELMA, og om du har erfart noen endringer i barnegruppen og personalgruppen som resultat av deltakelsen i SELMA. Videre er jeg også interessert i om du opplever at SELMA kan bidra til å forebygge mobbing i barnehagen, og eventuelt hvordan. Spørsmålene er delt inn i tre kategorier. Jeg starter med å stille noen introduksjonsspørsmål for å bli litt kjent med deg, før vi kommer inn på temaer som angår SELMA, mobbing og forebygging av mobbing i barnehagen.</p>
Introduksjonsspørsmål
Hvor mange år har du arbeidet i barnehage? <ul style="list-style-type: none">- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?- Alder
Hvilke kompetanser tenker du er viktige for at barn skal kunne skape positive relasjoner til andre? (både barn og voksne) <ul style="list-style-type: none">- Kom gjerne med eksempler/erfaringer- Kan du fortelle mer om dette?
Hvordan tenker du at de ansatte kan fremme sosial emosjonell læring hos barna i hverdagen? <ul style="list-style-type: none">- Kan du komme med eksempler/erfaringer?- Fortell gjerne mer om dette- Rollemodell? Hva legger du i å være en god rollemodell?
SELMA
Hvordan er relasjonene mellom barna nå sett i forhold til før implementeringen av SELMA?

- Fortell mer om hvordan det har endret seg!
- Hva tenker du at disse endringene kommer av? Hva er det i SELMA som bidrar til dette?
- Kom gjerne med eksempler

Hvordan er relasjonene mellom barn og de ansatte nå i forhold til før implementeringen av SELMA?

- Gjerne kom med eksempler
- Hva tenker du at disse endringene kommer av?
- Kom gjerne med eksempler

Hvordan er din og de øvrige ansattes væremåte i møte med barna nå sammenliknet med før implementeringen av SELMA?

- Hvordan?
- De andre? Deg?
- Hva tenker du dette kommer av?
- Har du erfaring med negative samspillsmønstre i etterkant av implementering av SELMA? Har dette endret seg etter implementeringen?
- Merkes det på resten av avdelingen?

Mobbing og forebygging av mobbing

Hva legger du i begrepet mobbing?

- Hvordan ser mobbing ut i barnehagen?
- Kan du beskrive eksempler på erfaringer med mobbing/mobbeatferd blant barna?

Hvordan arbeider du/dere for å forebygge mobbing på avdelingen/i barnehagen?

- Hvilke faktorer er viktige for å forebygge mobbing?
- Kan du beskrive eksempler på tiltak/praksis som bidrar til å forebygge mobbing?
- Kan du fortelle mer om dette?

Tenker du at arbeid med kjerneområdene i SELMA kan bidra til å forebygge mobbing?

- Samspill
- Engasjement
- Livsglede
- Mestring
- Anerkjennelse
- Kan du komme med eksempler/erfaringer på dette?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet «SELMA - et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan barnehager arbeider for å forebygge mobbing, og videre om SELMA kan bidra i dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet skal jeg besvare problemstillingen «Opplever pedagogiske ledere arbeidet med SELMA som nyttig for å forebygge mobbing i barnehagen, og i så fall hvordan?». Det jeg vil undersøke i min studie er hvilke kjerneområder i SELMA som er spesielt viktige for å forebygge mobbing, hvilke SELMA-ressurser barnehageansatte opplever som mest nyttige når det gjelder å forebygge mobbing og hvilke kompetanseområder, utover de som inngår i SELMA-prosjektet, som er viktige å arbeide med for å forebygge mobbing og mobbeatferd i barnehagen. Formålet med studien er å bidra med innsikt i hvordan barnehager kan jobbe systematisk for å forebygge mobbing gjennom bruk av SELMA, og eventuelt hvilke øvrige kompetanser det er viktig å arbeide med i denne sammenhengen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved Professor Simona Carla Silvia Caravita og masterstudent Sunniva Dornell Sørum er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av at SELMA er et forskningsprosjekt som gjennomføres i et begrenset antall barnehager, vil mitt utvalg trekkes ut ifra de barnehagene som deltar i SELMA da jeg søker informasjon om hvordan SELMA kan bidra i å forebygge mobbing. Informasjonen om hvilke barnehager som deltar i prosjektet er gitt til meg av prosjektlederen i SELMA, Ingunn Størksen, og dermed inviteres du til å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter å delta, og intervjuet vil bli registrert ved bruk av lydopptak og notater. Intervjuet inneholder spørsmål angående forebygging av mobbing og arbeidet som gjøres med SELMA. Som informant i prosjektet kan du om ønskelig lese transkripsjonen fra den samtalen du er med i med tanke på validering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg, student Sunniva Dornell Sørums, min veileder Professor Simona Carla Silvia Caravita og Prosjektleder for SELMA Ingunn Størksen som har tilgang til de opplysningene du gir. For at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene vil ditt navn og kontaktopplysninger anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet lagres i henhold til Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for personvern. I publikasjonen av masteroppgaven vil ikke deltakeren kunne gjenkjennes da informantene vil få tildelt fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 31.1.2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Simona Carla Silvia Caravita simona.c.caravita@uis.no og masterstudent Sunniva Dornell Sørums sd.sorum@stud.uis.no
- Vårt personvernombud: personvernombudet@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Veileder: Simona Carla Silvia Caravita

Masterstudent: Sunniva Dornell Sørum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *SELMA - et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju med lydopptak
- at mine personopplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (31.1.2025)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT

06.05.2024, 13:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
943519

Vurderingstype
Standard

Dato
31.01.2024

Tittel

SELMA - Et verktøy for å forebygge mobbing i barnehagen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Simona Carla Silvia Caravita

Student

Sunniva Dornell Sørum

Prosjektperiode

08.01.2024 - 31.01.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.01.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Emnebeskrivelse for emnet «Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring i barnehagen»

Emnebeskrivelse (bokmål): Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring blant de eldste barna i barnehagen

1. Emnekode:

2. Antall studiepoeng:

10 studiepoeng

3. Emnenavn:

Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring i barnehagen

4. Språk:

Undervisningsspråket er norsk

5. Semester (høst/vår):

2 semestre: høst + vår (studiet følger ett barnehageår)

6. Emnet er knyttet til studieprogram: EVU emne på masternivå.

7. Forkunnskapskrav:

Opptak til emnet forutsetter studiekompetanse og gjennomført 3-årig utdanning på høgskole/universitetsnivå. Følgende utdanninger anses som relevante: barnehagelærer, grunnskolelærer, 3-årige helse- og sosialfaglige utdanninger, eller bachelorutdanninger i pedagogikk, psykologi og/eller samfunnsvitenskapelige fag.

8. Anbefalt forkunnskap/erfaring:

Arbeidserfaring fra barnehage er sterkt anbefalt, inkludert erfaring fra arbeid med sosial og emosjonell læring og livsmestring i barnehagen, gjerne med de eldste barna.

9. Innhold:

Emnet tar sikte på å styrke din kompetanse i arbeid med de eldste barna i barnehagen innen det sosiale og emosjonelle området og innen livsmestring, med særlig vekt på følgende:

- Nyere teori og forskning knyttet til temaene samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse med vekt på barns utvikling det siste året i barnehagen
- Aktuelle pedagogiske tilnærminger for å fremme samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse i barnehagen
- Barns overgang til skolen
- Voksenrollen i barnehagen
- Dialogisk eller samtalebasert lesing

- Lekbasert læring
- Teori om implementering av nye tiltak i barnehage og skole

10. Læringsutbytte

Studenten skal ha utviklet inngående kunnskaper om:

- barnehage-personalets rolle for barns sosiale og emosjonelle utvikling, og livsmestring.
- teorier og forskning knyttet til betydningen av samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse for barn i barnehagealder
- betydningen av disse utviklingsområdene for barns overgang til skolen
- dialogisk eller samtalebasert lesing
- teori og forskning knyttet til lekbasert læring
- Implementeringsteori knyttet til utdanningssektoren

Studenten skal ha utviklet ferdigheter knyttet til:

- Selvstendig arbeid med barns sosiale og emosjonelle utvikling, og livsmestring, særlig innen områdene samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse
- barnehagens arbeid med å sikre en god og trygg overgang til skolen
- dialogisk eller samtalebasert lesing
- lekbasert læring og veiledet lek
- det å lede implementeringsarbeid på avdelingsnivå i barnehagen

Studenten har tilegnet seg generell kompetanse til å:

- analysere og reflektere kritisk rundt egen praksis knyttet til barns sosiale utvikling og barns overgang til skolen
- lede pedagogisk utviklingsarbeid på avdelingen
- omsette aktuell teori og føringer fra rammeplanen - innen barns sosiale og emosjonelle utvikling samt livsmestring - til praktiske pedagogiske leker og aktiviteter i barnehagen

11. Arbeidsformer:

Kurset går over to semestre (deltid) og bør kombineres med praktisk arbeid i stor avdeling i barnehagen ettersom kurset legger vekt på praktiske øvelser. Det blir et oppstartseminar og et midtvegsseminar basert på «flipped classroom» prinsippet. Studentene får da se en rekke nettbaserte forelesninger på forhånd, mens den fysiske samlingen handler om å diskutere og reflektere over teori og forskning sammen med medstudenter og forelesere. Gjennom hele studieløpet utfordres studentene til å praktisere teoretisk kunnskap gjennom å opptre som modeller for barna, og gjennom konkrete pedagogiske leker og aktiviteter. Studentene veiledes gjennom små videofilmer fordelt på hele året som repeterer teori, gir refleksjonsoppgaver, samt konkrete pedagogiske leker og aktiviteter

12. Vilkår for å gå opp til eksamen:

Studenten skal ha sett alle forelesnings-filmene. I tillegg kreves oppmøte på samlinger og bestått arbeidskrav. Arbeidskravet består av innlevering av 5 arbeidsnotater, a 1000 ord, + - 10%

13. Eksamen:

Eksamen foregår i form av mappeinnlevering. Mappeinnleveringen skal inneholde de 5 arbeidsnotatene i revidert form, samt en sammenbindende drøfting. Drøftingen skal trekke inn relevant teori og forskning. Mappeinnleveringen skal til sammen inneholde 7000 ord (+/- 10%). Kandidater som ikke består avsluttende eksamen, har anledning til å gå opp på nytt innen to semestre etter at kurset er avsluttet uten at arbeidskravene må gjennomføres på nytt.

Eksamen vurderes til bestått/ikke bestått.

14. Litteratur/pensum:

Se vedlegg

15. Studentevaluering:

Vil følge de retningslinjer som gis i kvalitetssystemet til UIS. I tillegg kommer egen evaluering i forhold til forskningsprosjektet.

16. Ansvarlig fakultet og institutt:

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Læringsmiljøsentret.

17. Emne-ansvarlig:

Professor Ingunn Størksen, UIS (emneansvarlig).

Pensum

- **Størksen, I., Lenes, R., Lunde, S., Campbell, J. A., & Midteide, I. V. M. (2023). Sosial og emosjonell utvikling og livsmestring – ressursbok for barnehagen.**
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). Du og barnet - om å skape gode relasjoner med barn. Universitetsforlaget (kap 1 - 5)
- Størksen, I. (Red.) (2018). Livsmestring og livsglede i barnehagen. Cappelen DAMM (kapittel 1, 2, 4, 5, 6, 8 og 9)
- Lunde, S. og Størksen, I. (2018) Snart førsteklassing. Pedlex forlag
- Roland, P. (2022) Ledelseskompentanse: hvordan lede utviklingsprosesser i barnehagen?. I Jernes og Alvestad (Red), *Barnehageutvikling*. Universitetsforlaget s. 47 - 60.
- Nergaard, K. (2021). Utestengt fra lek i barnehagen. I C. D. Fodstad, V. Glaser, & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget s. 157 - 172.

Anbefalt tilleggslitteratur

- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. **Positive psychology**. An introduction. *The American psychologist*. 2000;55(1):5–14.
- Nergaard, K. (2018). “**The Heartbreak of Social Rejection**”: Young Children’s Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC. *Childcare in practice*, 26(3), 226- 242.
- Nergaard, K. (2020). ‘**I want to join the play**’. Young children’s wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 1-14.’
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: Finding Happiness and Health in Moments of Connection*. Penguin Group.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The Optimistic Child*. Houghton Mifflin Company.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.