

“Ja, det finnes mobbing i barnehagen”

Pedagogers beskrivelser av mobbing blant barn i barnehagen

Masteroppgave i pedagogikk, våren 2011

Av Aud Marit Losnegård



Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Forskning på mobbing i barnehagen indikerer at små barn mobber, og at det er et like alvorlig problem i barnehager som i skoler. Følgelig har barnehagene en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av mobbing. Utgangspunktet for denne masteroppgaven er et spørsmål som fremtrer i forskningslitteraturen, nemlig hvordan mobbing blant barn kan defineres. Jeg ønsket å undersøke hvordan pedagogiske ledere i barnehager beskriver deres erfaringer med mobbing blant barn.

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming i undersøkelsen, med semistrukturert intervju som metode. Jeg intervjuet seks pedagogiske ledere som arbeidet med barn i aldersgruppen to til seks år. Barnehagene de arbeidet ved, var kommunale barnehager lokalisert i fem bydeler i Bergen kommune.

Gjennom analyse og drøfting av respondentenes beskrivelser, fikk jeg klare indikasjoner på at de alle var enige i at mobbing kunne forekomme blant barn i barnehagen. De var også opptatt av sin rolle i det forebyggende arbeidet. Det var ikke alle som selv hadde sett eller opplevd mobbing i barnehagene de var ansatt i, men de hadde likevel beskrivelser av fenomenet.

De pedagogiske lederne beskrev mobbing som krenkende handlinger som gjentar seg over tid. Videre beskrev de hvordan mobbere kunne betraktes som ledere, ved at de innehar evner til å “lese” og forstå det sosiale bildet, og til å få med seg andre barn på mobbingen. Mobbeofre beskrev de som forsiktige barn, som skilte seg ut fra andre barn, og ikke våget å si fra til de voksne om mobbingen de ble utsatt for. Disse beskrivelsene tyder på en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer, som også er et element i definisjoner på mobbing.

Et annet element i diskusjonen rundt definisjoner på mobbing, er hvorvidt *hensikt* kan være et kriterium for om en ubehagelig handling er mobbing eller ikke. Her uttrykte respondentene ulike meninger, noe som også er fremtredende i forskeres refleksjon rundt hensiktselementet. Det blir påpekt at barnehagebarn ikke er i stand til å se andres synspunkt, og at vi ikke kan vite intensjonen bak andres handlinger.

Abstract

Research on bullying in kindergarten implies that bullying exists amongst small children, and that it is as big a problem in kindergartens as in schools. Hence the kindergartens have a responsibility for early prevention of bullying. The basis for this master thesis is a question which is presented in the research literature: How can we define bullying amongst children in kindergarten? I wanted to study how pedagogical leaders in kindergartens describe their experience with bullying amongst children.

I chose a qualitative approach for this study, with semi-structured interviews as my method. I interviewed six pedagogical leaders, who worked with children in the age-group of two-six years of age. The kindergartens they worked at were municipal kindergartens, localized in five of Bergen municipality's districts.

Throughout the analysis and discussion of the respondents' descriptions I got clear indications that they all agreed that bullying could occur amongst children in kindergarten. They were also concerned about their responsibility in the task of prevention. Not every one of them had seen or experienced bullying in the kindergartens where they were employed, but they still had descriptions of the phenomenon.

The pedagogical leaders described bullying as demeaning actions that occurred repeatedly and over time. They also described how bullies could be considered as leaders because of their ability to "read" and understand the social picture, and to influence other children to contribute to the bullying. As for the victims, they were described as cautious children, who differed from the other children, and didn't dare to tell the adults about the bullying they were subjected to. These descriptions suggest an imbalance in the power relation between the bully and the victim. This power imbalance is also explicit in definitions of bullying.

Another element in the discussion of how bullying can be defined is whether or not *intention* can be a criteria for when unpleasant actions can be classified as bullying. The respondents expressed mixed opinions about this, which is also prominent in the researchers' reflections on the element of intention. It is pointed out that kindergarten children aren't capable to see things from others' perspectives, and that we cannot know the intent behind their actions.

Forord

Når jeg har fortalt venner og bekjente at oppgaven handler om mobbing, har det vært en vanlig reaksjon at de forteller om egne erfaringer. De har fortalt om den gutten eller jenta i klassen som de visste ble mobbet, men hvor de selv ikke grep inn. Historiene har handlet om mobbeofre, og om mobbere; noen fortellinger var om de selv, andre om noen de kjenner. Det ble tydelig at *alle* kjenner til noen som har vært involvert i mobbing på en eller annen måte.

En spesiell takk vil jeg rette mot veileder Kariane T. Westrheim for gode tips og råd, konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst god støtte gjennom hele prosessen.

Videre ønsker jeg å takke Bergen kommune, for tillatelse til å intervju i kommunale barnehager. Jeg vil også takke de seks pedagogiske lederne som satte sin tid til rådighet, stilte opp til intervju og delte sine erfaringer.

Til slutt vil jeg takke venner, medstudenter og familie for støtte, korrekturlesning og faglige bidrag under arbeidet med masteroppgaven. Jeg har også satt stor pris på avveksling i form av moro og gode samtaler både på og utenfor lesesalen. Prosessen har vært både utfordrende og lærerik, og deres støtte og tålmodighet har vært uvurderlig.

Mai, 2011

Aud Marit Losnegård

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD.....	III
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	IV
1. INNLEDNING	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	2
1.2. Kontekst og aktualisering av tema	2
1.2.1. Mobbing som tema i media	4
1.3. Presisering av problemstilling	6
1.4. Oppgavens struktur.....	6
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	8
2.1. Hvor utbredt er mobbing i skole og barnehage?	8
2.1.1. Forekomst av mobbing i skolen	8
2.1.2. Forekomst av mobbing i barnehagen	9
2.2. Hvordan forstår foreldre og lærere mobbing?	11
3. TEORETISK GRUNNLAG.....	13
3.1. Hvordan defineres mobbing i barnehagen? - En begrepsavklaring.....	13
3.1.1. Mobbing	13
3.1.2. Peer harassment og peer victimization.....	16
3.2. Mobbing som individuell aggresjon.....	17
3.2.1. Mobbingens forløp	17
3.2.2. Ulike former for mobbing	19
3.2.3. Rollene i mobbesituasjonen.....	20
3.2.3.1. <i>Mobber</i>	20
3.2.3.2. <i>Mobbeoffer</i>	21
3.2.3.3. <i>Mobber-offer</i>	22
3.2.3.4. <i>Medløpere</i>	23
3.3. Mobbing som sosial prosess - ekskludering.....	24

3.3.1. Mobbing i et gruppeperspektiv.....	24
3.4. Behovet for å høre til og bli anerkjent.....	26
3.4.1. Anerkjennelse og ringeakt.....	26
3.4.1.1. <i>Mennesket er anerkjennelse</i>	27
3.4.1.2. <i>Ringeakt og selvforhold</i>	28
3.4.1.3. <i>Mobbing og påvirkning på selvverd</i>	29
3.5. Oppsummering	32
4. METODE.....	33
4.1. Kvalitativt design	33
4.1.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag	33
4.2. Kvalitativt forskningsintervju.....	34
4.2.1. Utforming av intervjuguiden	35
4.2.1.1. <i>Intervjuguidens struktur</i>	36
4.2.1.2. <i>Erfaringer med utføring, og endring, av intervjuguide</i>	37
4.3. Utvalg	38
4.4. Datainnsamling.....	39
4.4.1. Første kontakt med barnehagene	39
4.4.2. Gjennomføring av intervju	39
4.5. Bearbeiding og analyseprosessen	41
4.5.1. Transkripsjon av intervju.....	41
4.5.2. Analyseprosessen av intervjuene.....	41
4.6. Undersøkelsens troverdighet	44
4.6.1. Validitet	45
4.6.2. Reliabilitet	46
4.7. Forskningsetiske betraktninger.....	46
4.7.1. Informert samtykke	47
4.7.2. Konfidensialitet og konsekvenser	47
4.7.3. Forskerens rolle	48
5. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN.....	50
5.1. Hva er mobbing i barnehagen?.....	50
5.1.1. Mobbing er krenkende handlinger gjentatt over tid	51
5.1.2. Ekskludering som mobbing i barnehagen	53

5.2. Hva peker seg ut ved mobber og offer?.....	56
5.2.1. Mobberen betraktet som leder	57
5.2.2. Offeret skiller seg ut	60
5.3. Hvem har ansvaret for å hindre mobbing i barnehagen?.....	62
5.3.1. Ansvaret ligger hos de voksne.....	62
6. DRØFTING.....	66
6.1. Hva er mobbing i barnehagen?.....	66
6.1.1. Gjentatt over tid, og ubalanse i maktforholdet	67
6.1.2. Mobbing med hensikt, eller en bevisst handling?	68
6.2. Mobberens status som leder i gruppen	70
6.3. Gruppetilhørighet og eksklusjon	73
6.3.1. Behov for å høre til – hvorfor medløpere deltar i mobbingen.....	75
6.3.2. Hvordan offeret møter mobbetrusselen	78
7. KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER.....	81
7.1. Vurdering av føringer for videre forskning	83
LITTERATURLISTE.....	85
VEDLEGG	93
Vedlegg 1.....	93
Vedlegg 2.....	95
Vedlegg 3.....	96
Vedlegg 4.....	98
Vedlegg 5.....	99
Vedlegg 6.....	101
Vedlegg 7.....	102

1. Innledning

“Petter, du har jo vondt. Hvorfor sier du ikke at du har vondt?” spurte jeg, og kjente at jeg fikk et vemmelig sug i magen. Nå måtte jeg få vite hva som hadde skjedd. “[Nå gir jeg] meg ikke før du forteller meg det”, sa jeg med en alvorlig, myndig stemme. Etter en lang stund ga han etter og fortalte det hele. Jeg kjente at jeg holdt på å besvime! Tårene lå og sved som en stor klump i halsen min. [...]

Petters helvete kom for dagen

Han fortalte at han nesten hver dag i lengre tid var blitt truet til å være med på å erte andre barn, gjøre ulydige ting, og at han ikke måtte fortelle det til noen andre. Han hadde ikke fått, og fikk fremdeles ikke lov til å være sammen med andre enn han som truet ham. Og han fikk ikke gråte sånn at de voksne kunne se det. Hvis han ikke gjorde som han ble truet til, skulle han få juling.

“Enten går du og slår ham, eller så slår jeg deg”, var trusselen.

Om de gangene han ikke gjorde som mobberne sa, fortalte Petter:

Da dro de meg med til et sted med mange steiner. Så kastet de meg på bakken med brystet ned. Så satte de seg på ryggen så steinene presset opp i brystet. Jeg måtte ligge helt stille, for det gjorde så vondt bare jeg pustet.

(Haabeth, 2008, ss. 29, 92)

Dagbok fra en mors verste mareritt (Haabeth, 2008) er historien om Petter på 5 ½ år, som startet på skolen som en sprudlende, glad gutt. Innen hans første skoleår var over, hadde mobbingen utviklet seg såpass alvorlig at han måtte bytte skole. Moren forteller at Petter ofte kom hjem fra skolen med blåmerker, og to ganger førte det til brist i et ribbein.

Moren til Petter opplevde at skolen ikke tok problemet på alvor, og fikk det bekreftet da skolelederen sa i et intervju at “Mobbing er en bevisst handling for å skade noen, og det kan umulig ha vært tilfellet når barna er så unge som fem-seks år” (Hæreid, 2006).

Temaet for denne masteroppgaven er mobbing blant barn i barnehagen. Gjennom en kvalitativ tilnærming, ønsket jeg å undersøke hvordan pedagogiske ledere i barnehager beskriver mobbing blant barn. Oppgavens formål er å bidra til å sette fokus på et tema hvor det finnes lite forskning.

Historien innledningsvis har jeg tatt med for å vise at mobbing rammer barn, også før barna er i skolealder. Selv om Petter i historien har startet på skolen, er han født seint på året, noe som betyr at han kun var 5 ½ da han startet i første klasse¹. Da skolelederen i tillegg gir uttrykk for at barn i fem-seks årsalderen ikke kan mobbe, aktualiserer han et problem som gjerne dukker opp i sammenheng med mobbing i barnehagen: Er barn i barnehagen i stand til å mobbe? Dette er ett av flere spørsmål som går igjen i oppgaven.

Videre i dette kapittelet presenterer jeg bakgrunn for valg av tema, og kontekst og aktualisering av tema. Deretter gir jeg en presisering av problemstillingen for oppgaven og oppgavens struktur.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Første gang jeg hørte at barnehagebarn mobbet, var på en forelesning med Paul Greiff, høsten 2008 ved NTNU. Hovedfokuset for forelesningen var mobbing blant skoleelever, men på et punkt stoppet han opp. Han begynte å prate om de ulike skjebnene, om barna han hadde vært i kontakt med som ble grovt mobbet. Det var noen følelsesladete minutter, til han plutselig sa at “Små barn mobber også”. Jeg vet ikke om det var det at foreleseren viste følelser, eller fordi jeg aldri før hadde tenkt på mobbing som et problem i barnehagen, men den forelesningen, og spesielt den setningen, har fulgt meg siden den gang.

Videre i studieforløpet var jeg innom flere tema med det mål å få en økt innsikt i hverdagen til barn i barnehagen. Jeg har også vært vikar i barnehager, hvor jeg også søkte å få en forståelse av de ansattes arbeid. Mobbing syntes ikke å være et veldig sentralt tema blant de ansatte jeg pratet med under vikariatene jeg hadde, men de var åpne og interessert i temaet da jeg tok det opp. Samtaler med ansatte gjorde at jeg til slutt besluttet at tema for masteroppgaven skulle handle om de ansattes beskrivelser av mobbing i barnehagen.

1.2. Kontekst og aktualisering av tema

Som forberedende arbeid til masteroppgaven, leste jeg litteratur med fokus på hvordan mobbing i barnehagen kan defineres. Det ble klart for meg at det var lite forskning på dette feltet, og mye av den forskningen som er gjort er publisert i ulike psykologiske

¹ Deler av forskningen på mobbing i barnehagen som jeg senere viser til, har fokusert på barn i alderen 5-7 år.

tidsskrifter. For denne undersøkelsen ligger fokuset på barnehagen som en pedagogisk institusjon, der forskning fra psykologien er viktige bidrag.

Til tross for lite forskning på mobbing i barnehagen, synes eksisterende forskning å konkludere med at mobbingen eksisterer. Dette blir det også tatt høyde for i styringsdokumentet *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006), der det står at “Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing” (s. 7). Videre i dokumentet står det at barnehagene har et ansvar for å forebygge mobbing ved å “[...] fremme positive handlinger” (s. 18), fremme sosial kompetanse (s. 28), samt “[...] sørge for at barn utvider sin forståelse om kulturelle likheter og forskjeller og arbeide for et inkluderende miljø” (ss. 41-42). Med bruk av ord som “forebygge” (ss. 7, 28) og “motvirke” (ss. 18, 42) understreker de viktigheten av barnehagens arbeid før mobbingen oppstår.

Ved at Barne- og familiedepartementet knyttet seg til samarbeidet om *Manifest mot mobbing* i 2003, ble mobbing et tema i barnehagesammenheng (Rørnes, 2007).

Manifest mot mobbing er et samarbeid mellom regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Fagforbundet (fra 2009), Skolenes Landsforbund (fra 2009), Norsk skolelederforbund (fra 2011), og Foreldreutvalget for barnehager (fra 2011). Initiativet til manifestet startet i 2002 (*Manifest mot mobbing*, 2002). Da var det hovedsakelig rettet mot mobbing i skolene. Siden har det kommet manifestet i 2005, 2006, 2009 og nå i 2011 (*Manifest mot mobbing 2005-2007*, 2005; *Manifest mot mobbing 2006-2008*, 2006; *Manifest mot mobbing 2009-2010*, 2009; *Manifest mot mobbing 2011-2014*, 2011). Da manifestet kom i 2002 sendte det et signal om at mobbing var noe som også skulle bekjempes fra politisk hold, ikke kun i den enkelte skole/klasse.

I manifestet fra 2009 ble det tydeliggjort at mobbing skal bekjempes i skole og skolefritidsordning, i barnehage, i organiserte fritidsmiljø, på helsestasjoner og skolehelsetjenesten, i tillegg til at foreldre og foresatte, samt kommuner og fylkeskommuner, skal bidra i arbeidet. Nytt med manifestet fra 2011 er regjeringens sterke fokus på å få kommunene til å knytte seg til samarbeidet om nulltoleranse for mobbing, og utforme et lokalt manifest (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I manifestet presenteres deltakernes forståelse av mobbing ved en definisjon:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller “ondsinnert” atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt ertering på en ubehagelig måte er også mobbing (*Manifest mot mobbing 2011-2014*, 2011, "Hva er mobbing").

Det presiseres videre at det er den som blir utsatt for negativ eller “ondsinnert” atferd, som har definisjonsretten, og er dermed den som bestemmer hvorvidt handlingene de blir utsatt for er mobbing eller ikke.

For å veilede de barnehageansatte i arbeidet mot mobbing, utgav Barne- og familiedepartementet (2004) heftet *Mobbing i barnehagen*. Dette heftet gir en kort innføring i hva mobbing er, hvordan mobbing kan forebygges, og hvordan barnehagen skal møte mobbing som oppstår. Som en presisering av hva mobbing er, står det i heftet:

- Mobbing er når en person eller en gruppe gjentatte ganger og over tid plager og trakasserer et offer
- Mobbing handler om makt og avmakt, og det er et skjevt maktforhold mellom den som mobber og den som blir mobbet
(Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 4)

Videre i heftet står det hvordan de voksne kan forebygge og stanse mobbing, blant annet ved å være oppmerksomme og aktivt deltagende. Fremming av sosial kompetanse fremheves som en ressurs i arbeidet mot mobbing.

Målet for arbeidet er nulltoleranse for mobbing. Karin Rørnes (2007) utdyper at dette målet må ses i et evighetsperspektiv. Med henvisning til Søren Kirkegaard sier hun at “[...] det alltid vil være en kløft mellom det ideelle og det som er mulig å oppnå” (Rørnes, 2007, s. 73). Vi kan kanskje ikke oppnå nulltoleranse for mobbing, men det er likevel et mål å strekke seg etter.

Sammenlagt gir disse dokumentene; rammeplanen, heftet om mobbing i barnehagen, og manifestene mot mobbing, sterke føringer på at mobbing er noe barnehagene skal ha oppmerksomhet på og arbeide mot. Det blir lagt vekt på hvilket ansvar de voksne har til å reagere og implementere tiltak som skal virke forebyggende på mobbing, samt stanse mobbing som oppstår.

1.2.1. Mobbing som tema i media

Mobbing har det siste året fått mye oppmerksomhet i media. Om mobbing i barnehagen er det imidlertid langt færre nyhetsartikler, og de er heller ikke av nyeste dato. Noen kan imidlertid nevnes her. I magasinet og nettstedet barnehage.no er det tre intervjuer med

forskere på mobbing. Kari Nergaard ble intervjuet om forebygging av mobbing i barnehagen (Redaksjonen, 2009), Ann Christin Nilsen ble intervjuet om å sette mobbing på dagsordenen (Reindal, 2010), og Mai Brit Helgesen ble intervjuet om sin studie av hvordan jenter mobber i barnehagen (Reindal, 2008).

Mobbing som et mer generelt tema har det derimot vært større fokus på. Ulike nyhetsartikler og Facebookgrupper har gitt nordmenn muligheten til å vise sitt engasjement mot mobbing. På VG Nett sine sider *Bry deg* (VG Nett, u.å-a)², finner vi en oversikt over nyhetsartikler om mobbing fra hele landet. Deres Facebookside (VG Nett, u.å-b)³ har per dags dato (9.mai, 2011) over 101.000 tilhengere, noe som vitner om hvor stort engasjementet mot mobbing er. I mai 2010 fikk journalisten Bjørn O. Mørch Larsen (2010) også synliggjort folks engasjement mot mobbing, med et åpent brev "Til en gutt jeg gjerne kjenner". Budskapet blir kort oppsummert i de siste setningene:

Enten du tror meg eller ikke, det er bare å ringe, jeg stiller. Slik kompiser gjør.

Kort etter ble Facebookgruppen "Det er bare å ringe, jeg stiller" opprettet, og den har, snart ett år senere, over 31.000 medlemmer som vil være en kompis ("Det er bare å ringe, jeg stiller," u.å)⁴. Mest engasjement har nok likevel Trine Eilertsens (2011) kommentar "Lærer Bjørndals metode" vekket. På bt.no kunne vi lese at mobbekommentaren ble "[...] klikket på mer enn 145.000 ganger" på få dager, og delt av 47.000 personer på Facebook (Stølås, 2011). Eilertsen (2011) forteller om en lærers misnøye over at klassens flinkeste og sterkeste, ikke stiller opp for Else som blir mobbet:

Ingen har større makt enn dere i den klassen. Men dere bruker makten til å sole dere, ikke til å hindre at Else blir plaget av dem som trenger noen som er enda svakere enn seg å hakke på. Ikke til å sørge for at hun får delta, være med. Det er patetisk, og jeg er enormt skuffet over dere, sier læreren.

Det som er sammenfallende i brevet og mobbekommentaren er at de oppfordrer til engasjement fra flere enn de som er direkte involvert i mobbesituasjonen. Der Mørch

² "Bry deg – Stopp mobbingen" <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/>

³ "Bry deg": <https://www.facebook.com/brydeg>

⁴ "Det er bare å ringe, jeg stiller": <https://www.facebook.com/group.php?gid=130066287005727>

Larsen (2010) oppfordrer til å være kamerat med mobbeofferet, oppfordrer Eilertsen (2011) til at vi griper inn når vi ser at noen blir mobbet.

1.3. Presisering av problemstilling

Et tema som går igjen i forskningslitteratur om mobbing i barnehagen, er hvordan vi skal definere mobbing blant små barn (Alsaker, 1997; Midtsand, Monstad, & Søbstad, 2004; Pettersen, 1997a; Rørnes, 2007). Min tilnærming til dette spørsmålet, har bakgrunn i en forståelse av at det er de som arbeider med barna som ser barnas hverdag best. Det er også de som til syvende og sist må arbeide for å avdekke og forebygge mobbing i barnehagene. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan pedagogiske ledere beskriver mobbing.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan beskriver pedagogiske ledere mobbing blant barn i barnehagen?

Dette er en problemstilling som er tilstrekkelig åpen til å kunne inkludere beskrivelser av mobbesituasjon, mobber, offer, og også hvordan de voksne betraktet sin rolle i arbeidet med å avdekke og forebygge mobbing blant barn i barnehagen.

1.4. Oppgavens struktur

Med dette kapittelet (*kapittel 1*) har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, kontekst og aktualisering av tema, og jeg har presisert problemstilling. Før jeg går videre til neste kapittel, vil jeg kort redegjøre for oppgavens struktur.

I neste kapittel, *kapittel 2*, presenterer jeg et utvalg av tidligere forskning på feltet. Noe av forskningen omhandler utbredelse av mobbing i skole og barnehage, mens andre områder forskningen fokuserer på er hvordan foresatte, lærere og førskolelærere definerer og forstår mobbing.

Kapittel 3 utgjør teorigrunnlaget for oppgaven. Her går jeg nærmere inn på hvordan teoretikere og forskere definerer mobbing i barnehagen og skolen, med det mål å komme frem til en definisjon som kan anvendes i sammenheng med barnehagebarn. Her presenterer jeg to tilnærminger til mobbing; henholdsvis mobbing som individuell aggresjon og mobbing som sosial prosess. I siste del av kapittelet knytter jeg mobbing an til behovet for å høre til, og å bli anerkjent.

Kapittel 4 er en redegjørelse av metoden brukt i undersøkelsen. Sentralt står intervju- og analyseprosessen, samt undersøkelsens troverdighet og forskningsetiske betraktninger.

I *kapittel 5* presenterer og analyserer jeg hovedfunnene fra mine intervjuer med seks pedagogiske ledere. Med inndeling i tre temaer, presenterer jeg fem funn som fremstod som sentrale i intervjuene.

Kapittel 6 er drøftingsdelen av oppgaven. Jeg drøfter her funnene som er presentert i kapittel 5 opp mot teori og forskning, som er omtalt i kapittel 3.

I *kapittel 7* avsluttes oppgaven med en oppsummering av hva som har kommet frem i oppgaven, og tanker om videre forskning på feltet.

2. Tidligere forskning

Forskning på mobbing startet i Skandinavia (Rørnes, 2007), men det finnes relativt lite forskningsbasert litteratur om mobbing i norske barnehager. Internasjonalt har forskning på mobbing i skolen økt mye siden 1970-tallet, og etter hvert har det også dukket opp internasjonale undersøkelser på mobbing og effektene av mobbing i barnehager (f.eks. Korea, ved Shin & Kim, 2008). Her har jeg gjort et utvalg av forskning fra både skole og barnehage. Første del handler om hvor utbredt mobbing er, i skolene og i barnehagene. Videre vil jeg presentere funn fra studier som har undersøkt hvordan foreldre og lærere forstår mobbing.

2.1. Hvor utbredt er mobbing i skole og barnehage?

2.1.1. Forekomst av mobbing i skolen

I boken *Mobbing i skolen – Hva vi vet og hva vi kan gjøre* presenterer Dan Olweus (1992) resultater fra ulike undersøkelser fra starten av 1970-årene, foretatt i Norge og Sverige. Den første undersøkelsen analyserer svarene fra 130.000 elever i alderen 8-16 år, ved 715 norske skoler, om mobbingens omfang. I den påfølgende undersøkelsen besvarte 17.000 svenske elever samme spørreskjema som ble brukt i den første. Denne undersøkelsen ble utført i Göteborg, Malmö og Västerås. I den tredje, Bergensundersøkelsen, ble svar fra elever, lærere, rektorer og foreldre samlet inn. Denne var spesielt rettet mot å få “[...] kunnskap om en del av de mekanismene som er involvert i mobbingproblemer og på mulige virkninger av tiltaksprogrammet” (Olweus, 1992, s. 21).

Olweus (1992) fant at omtrent 1 av 7 elever var involvert i mobbing i den norske grunnskolen, enten som mobbeoffer (9 %) eller som mobber (7 %). Han fant også at noen elever både kunne klassifiseres som mobbeoffer og mobber (1.6 % av alle elevene, eventuelt 17 % av mobbeofrene). Om man ser tallene fordelt på klassetrinnene, blir det tydelig at det er flere som blir mobbet i de lavere klassetrinnene, enn i de høyere (Olweus, 1992, s. 23). Antall mobbere minker derimot ikke. Disse funnene indikerer blant annet to forhold: At det blir flere mobbere per offer ettersom elevene blir eldre, og at det er mer mobbing blant de yngre elevene.

I forbindelse med det første Manifest mot mobbing, analyserte Tarja Tikkanen og Amund Junge (2004) tre kartlegginger (fra Olweus-gruppen, Senter for Atferdsforskning og Elevinspektørene) av forekomst av mobbing i skolen. De oppsummerer resultatene slik:

- cirka 5 % av elever i barneskole, 4-5 % i ungdomsskole og 3 % i VGS ble mobbet ukentlig, gutter oftere enn jenter.
- cirka 1 % av elever i barneskole og cirka 3 % i ungdomsskole og i VGS mobbet andre, gutter oftere enn jenter. (Tikkanen & Junge, 2004, s. 117)

Disse resultatene bekrefter at det er mer mobbing blant de yngre, enn blant de eldre elevene.

Sammenlignet med Olweus' tidligere studier, tyder resultatene også på en nedgang i mobbeatferd i de norske skolene. En årsak til dette kan være at flere skoler har implementert antimobbeprogrammer. I "Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse" (Knudsmoen et al., 2006) ble programmer, rettet mot barn i barnehage og skole, vurdert ut fra om de hadde en dokumentert virkning på problematferd og sosial kompetanse. "Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd" (Knudsmoen, et al., 2006, ss. 35-38) var ett av programmene som ble vurdert til å ha en dokumentert effekt på nedgang i mobbeatferd.

2.1.2. Forekomst av mobbing i barnehagen

Forskning på mobbing i barnehagen kom først i gang i starten av 1990-tallet, ved Reidar J. Pettersen (1997b) og Françoise D. Alsaker (1997). Utover 2000-tallet har det kommet flere undersøkelser, både i Norge og internasjonalt.

Pettersen (1997b) henvendte seg til barnehager i tre bydeler i Oslo, og presenterte sin definisjon av mobbing. Spørsmålet til barnehagene var om mobbing forekom i deres barnehager. Av 67 barnehager var det 13 som svarte på spørsmålet, og av dem oppgav 7 at mobbing ikke forekom.

Forskerne Alsaker (1997), og Margrethe Midtsand, Brit Monstad og Frode Søbstad (2004) intervjuet barn og førskolelærere, for å undersøke hvor utbredt mobbing er blant barna i barnehagen. Begge undersøkelsene møtte en utfordring under intervjuer med barna, da svarene viste at barna ikke forstod alle spørsmålene. Utfordringen fører til at tallet på mobbingens utbredelse i barnehagene, ikke regnes som nøyaktige. Funnene

indikerer likevel at “[...] det klart foregår aggressive handlinger i barnehagen som kan sees på som mobbing” (Alsaker, 1997, s. 33; Midtsand, et al., 2004), og at det foregår like mye, eller mer mobbing i barnehagene enn i skolene. Også Tikkanen og Junge (2004) kom til samme konklusjon i deres analyse av undersøkelser på mobbing i barnehagen: Mobbing finnes i barnehagene, og “[...] sammenlignet med forekomsten i barneskolene (cirka 5 % som offer ukentlig eller oftere – 2004), ser det ut til at mobbing skjer like ofte, muligens hyppigere i barnehagene” (s. 16).

I to andre undersøkelser fra 2004 og 2009, ble barnehagestyrere spurt om det er mobbing i barnehagen (Gulbrandsen & Sundnes, 2004; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). I 2004 svarte 22 % at mobbing aldri forekom, mens det i 2008 hadde økt til 30 % (Winsvold & Gulbrandsen, 2009, s. 83). Mulige tolkninger er at forekomst av mobbing blir mindre, men det er også mulig at styrerne hadde fått en skjerpet formening av hva mobbing i barnehage er.

Ved senere undersøkelser får Alsaker bekreftet konklusjonen fra 1997; at det finnes mobbing i barnehagen. Prosjektet “Pathways to Victimization” ble gjennomført i Bern i Sveits. Som del av prosjektet undersøkte Alsaker og Christof Nägele (2008) mobbingens utbredelse i barnehager. På bakgrunn av spørreskjema til foreldre og førskolelærere, ble barna fordelt i fire kategorier etter hvilken rolle de hadde i mobbing: Passive offer: 6 %; aggressive offer: 7 %; mobbere: 12 %; og ikke-involverte: 55 % (2008, s. 236). Om vi sammenligner disse resultatene med funnene fra Olweus’ undersøkelser fra skolen og resultatene Tikkanen og Junge (2004) presenterte, ser vi at det er en større prosentandel barn som er involvert i mobbing i barnehagen.

I omtale av tidligere forskning på mobbing i barnehage, viser Alsaker og Nägele (2008) til undersøkelser av utbredelse av “peer victimization” i amerikanske barnehager (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001; Kochenderfer & Ladd, 1996b). Peer victimization defineres som “[...] a form of peer abuse in which a child is frequently the target of peer aggression” (1996a, s. 1305), og sidestilles mobbing i denne sammenheng⁵. Becky Kochenderfer-Ladd og Gary W. Ladd fant at 22.6 % barn⁶ ble ofte “directly victimized” (sum av generell, direkte verbal, og fysisk victimization) (Kochenderfer & Ladd, 1996b, s. 274).

⁵ Skillet mellom mobbing og peer victimization vil jeg komme tilbake til i første del av kapittel 3, Teoretisk grunnlag.

⁶ Basert på undersøkelse av barn i alderen 5-7- år.

Som Alsaker og Nägele (2008) også påpeker, er studienes bruk av ulike måleverktøy problematisk om man skal sammenligne funnene. I norske studier på mobbing, er det vanlig å definere mobbing ut fra om barnet blir utsatt for ubehagelige handlinger “2-3 ganger i måneden, omtrent 1 gang i uken eller flere ganger i uken” (Rørnes, 2007, s. 28). Alsakers studier utført i Norge og Sveits (Alsaker, 1997; Alsaker & Nägele, 2008), samt Olweus’ (1992) studier fra Norge og Sverige er eksempler på forskning som benytter dette kriteriet. Studien til Kochenderfer-Ladd og Ladd (1996b, s. 271) er et eksempel på en studie som ikke benyttet samme kriteriet. I den studien ble barn spurt om de ble gjort til offer “aldri”, “noen ganger” eller “ofte”.

Bruk av ulike kriterier for å definere et barn som mobbet, fører til at funnene ikke kan ses i sammenheng med tanke på om de avdekker mer eller mindre mobbing. De vil likevel være indikasjoner på at det finnes mobbing i barnehagen.

2.2. Hvordan forstår foreldre og lærere mobbing?

Siden min undersøkelse er rettet mot barnehageansattes beskrivelser av mobbing, har jeg også sett på noe forskning som omhandler hvordan mobbing blir forstått av foreldre og lærere. Jeg har valgt ut to relativt nye undersøkelser. Den ene er rettet mot barnehageansattes og foreldres forståelse av mobbing (Knudsen, Kampmann, & Lehrmann, 2007). Den andre er rettet mot lærere ved en skole hvor elevene starter allerede fra de er 4 år (reception year) (Lee, 2006).

Den første undersøkelsen er gjort i Danmark. I forbindelse med innføring av et antimobbeprogram, ble ansatte, foresatte og barn spurt om deres forståelse av mobbing i barnehagen (Knudsen, et al., 2007). De ansattes forståelse lå tett opp til definisjonen som ble gitt ved innføringen av antimobbeprogrammet⁷. Likevel var det “[...] stor uenighed internt i institusjonene om, hvorvidt der forekommer mobning” (Knudsen, et al., 2007, s. 8). Uenigheten innad i barnehagene om det fantes mobbing, tyder på at de ansatte har ulik forståelse av definisjonen, selv om de støtter seg til den.

Ved spørsmål om det er forskjell på mobbing og “drilleri” (småerting), svarte flere foresatte, enn ansatte, “Nei” (Knudsen, et al., 2007). Med det gir de uttrykk for en bredere forståelse av mobbing. De mente også at visse hendelser, som at et barn blir utestengt fra leken, betraktes som mobbing, mens de ansatte ikke var enige i det. I

⁷ “En gruppes systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person, på et sted, hvor denne person er ’tvunget’ til at opholde seg” (Helle Rabøl Hansen, gjengitt i Knudsen, et al., 2007, s. 6)

intervjuene med barna i barnehagene fant de at barnas oppfatninger i stor grad stemte overens med det de var blitt fortalt gjennom antimobbeprogrammet. De fant også at barna til en viss grad sidestilte “drilleri” og mobbing.

I undersøkelsen fra England, intervjuet Chris Lee (2006) de som underviste ved en primary school. Dette er en skole som tilbyr klassen “Reception”, og barna kan dermed starte som fireåringer. I forkant av studien hadde lærerne fått presentert en definisjon av mobbing i en “policy for staff”⁸. Til tross for en felles definisjon som utgangspunkt, oppgav ikke lærerne samme definisjon da de ble spurt om å definere mobbing. Lee fant at lærerne oppgav tre typer definisjoner: 1. Definisjon bestående av en eller to setninger, med sentrale stikkord. 2. En liste av eksempler på handlinger som vil klassifiseres som mobbing. 3. Et punkt på et kontinuum (for eksempel med erting på et lavere punkt, som mindre alvorlig, enn mobbing).

Begge undersøkelsene indikerer at selv med en definisjon som er gitt på forhånd, er det ikke dermed sagt at barnehageansatte, lærere og foresatte forstår definisjonene på samme måte.

I neste kapittel vil jeg benytte forskning jeg har omtalt her, samt annen forskning, i kombinasjon med teori, for å legge det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

⁸ “The willful, conscious desire to hurt, threaten or fright someone. It can be physical, verbal or emotional, involving physical injury, threats and intimidation, teasing and name-calling. It can be continuous or an isolated incident” (Lee, 2006, s. 68)

3. Teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er bygget opp av teori og forskning på mobbing, samt en sosialfilosofisk teori om anerkjennelse. Kapitlet starter med en begrepsavklaring, der jeg går nærmere inn på hvordan mobbing kan defineres i forbindelse med barnehagebarn. Deretter presenterer jeg et syn på mobbing som individuell aggresjon, for så å presentere mobbing som sosial prosess. Til slutt i kapitlet vil jeg knytte mobbing til behovet for å høre til og bli anerkjent.

Forskningen jeg presenterte i forrige kapittel bekrefter at det finnes mobbing i barnehagen. Det er likevel lite forskning, og enda mindre teori, om hvordan mobbing utarter seg i barnehagene. Mye av teorien og forskningen jeg her benytter for å bygge et teoretisk grunnlag, baserer seg derfor på mobbing i skolen. Jeg har forsøkt å ta høyde for dette ved å vise til likheter, og eventuelle forskjeller, som kommer frem i forskningen på barnehagebarn og skolebarn.

3.1. Hvordan defineres mobbing i barnehagen?

- En begrepsavklaring

I dette avsnittet vil jeg presentere ulike definisjoner av mobbing, og drøfte hvordan de passer inn i en barnehagekontekst. Jeg vil også presentere definisjonen jeg bygger min forståelse på. Deretter drøfter jeg kort hvordan begrepet mobbing kan plasseres i forhold til begrepene peer harassment⁹ og peer victimization.

3.1.1. Mobbing

Når kan man hevde at et barn i barnehagen utsettes for mobbing?

Et barn anses som mobbet når han eller hun, gjentatte ganger, og over tid, blir utsatt for fysiske eller psykiske ubehagelige handlinger fra en eller flere, fysisk eller psykisk overlegne, personer. (Pettersen, 1997a, s. 16)

Definisjonen bygger på Pettersens (1997a) tre kjennetegn på mobbing, og er en omskriving av den godt etablerte definisjonen til Olweus (1992). Jeg vil komme tilbake til disse forskerne senere.

⁹ Peer harassment er et overordnet begrep for situasjoner der noen blir gjort til et offer. Peer victimization og mobbing er to typer peer harassment (Juvonen & Graham, 2001).

I det danske forskningsprosjektet eXbus¹⁰ har Robin May Schott (2009) gjort noen refleksjoner rundt ulike definisjoner av mobbing. Hun presenterer tre perspektiv: 1) mobbing som individuell aggresjon, 2) mobbing som samfunnsmessig vold, og 3) mobbing som dysfunksjonell gruppedynamikk.

Under mobbing som individuell aggresjon finner vi Olweus' definisjon (Schott, 2009). Mobbing som samfunnsmessig vold, forstås som at holdninger i samfunnet reflekteres gjennom mobbebehandlinger på skolen, eller ved andre institusjoner. Eksempler på dette kan være rasefiendtlige holdninger, eller mer lokalt, rivalisering mellom to bygder. Det siste perspektivet, mobbing som dysfunksjonell gruppedynamikk, betrakter mobbing som et problem ved gruppen mobbingen foregår i. Dersom det for eksempel er snakk om mobbing i en klasse, må man ta for seg gruppedynamikken i hele klassen, og ikke kun se på enkeltindividet som årsak til mobbingen. Disse tre perspektivene på mobbing, er utfyllende perspektiver, ikke motsetninger.

I litteratur og forskning om mobbing henvises det ofte til Olweus' definisjon:

En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer. [...] Det er en negativ handling når noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag (Olweus, 1992, s. 17).

For at noe skal kalles mobbing, må handlingen altså gjentas over tid og være, eller forsøkt å være, påført med hensikt. Olweus (1992) presiserer videre at det er en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer, hvor mobber anses som en fysisk eller psykisk sterkere person, som offeret ikke lett kan forsvare seg mot.

I forsøk på å overføre denne definisjonen til å gjelde mobbing blant små barn, har forskere møtt på problemer. Det vises særlig til to problemer i denne forbindelse: Det første ligger på et følelsesmessig plan; vi ønsker ikke å tenke på "de søte små" som mobbere. For det andre hevdes det at barnehagebarn ikke er tilstrekkelig kognitivt utviklet til å utføre handlinger med den hensikt å mobbe (Rørnes, 2007).

¹⁰ eXbus: Exploring Bullying in Schools, er et forskningsprosjekt som ser nærmere på mobbing i den danske skolen (eXbus).

Det er et vanlig syn at konflikter¹¹ er naturlige mellom barn (Rørnes, 2007, s. 163), og at barn slåss (Alsaker, 1997, s. 28). Konflikter og knuffing i barnehagen regnes som en del av det barna må gjennom for å lære seg samspill, og det å handle i en sosial setting. Mobbing blir derimot, for noen foreldre og førskolelærere, regnet som for alvorlig til at små barn kan stå bak. Både Alsaker (1997) og Helle Høiby og Anja Trolle (2009), hevdet at dette ikke stemmer: “Barn trenger verken å ‘være ondskapsfulle’ eller å ‘være beregnende’ for å mobbe andre” (Alsaker, 1997, s. 28). I boken *Drop drilleri – Forebyggelse af mobning i vuggestue og børnehave* (Høiby & Trolle, 2009, s. 18) blir troen på at “[...] små barn mobber ikke” avmytifisert. Høiby og Trolle understreker at små barn ikke er modne nok til å utføre mobbing med hensikt, men mener likevel at noen slike handlinger kan kalles mobbing, for eksempel når et barn blir holdt utenfor og gjentagende avvises.

Spørsmålet litteraturen forsøker å gi svar på, er hvorvidt barnehagebarn påfører andre barn ubehag *med hensikt*. Svaret som gis er nei. Rørnes (2007, s. 162) omtaler fasen barnehagebarn befinner seg i, som en “egosentrisk livsfase”, og Alsaker (1997) presiserer at siden små barn har vansker med å ta andres perspektiv, vil de også ha vansker for å “[...] forestille seg hva deres handlinger betyr for offeret” (s. 28). I den grad handlingen er bevisst, er det med intensjonen å oppnå noe for seg selv.

Også Midtsand et.al (2004) hevder at hensikt ikke kan inkluderes i en definisjon av mobbing. De sier at det er “[...] forskningsmessig umulig å underbygge” at all mobbing har en klar hensikt fra mobberens side, og at “Mobbing kan være styrt av både bevisste og ubevisste krefter” (Midtsand, et al., 2004, s. 18). Dette synet støttes av Schott (2009), som stiller seg spørrende til om vi i det hele tatt kan vite hva andre intenderer med sine handlinger, og om vi alltid er klar over hvilke intensjoner vi selv har med våre handlinger.

Verken Høiby og Trolle (2009), Alsaker (1997), Rørnes (2007) eller Midtsand et al. (2004) kommer med en alternativ definisjon av mobbing. De tar utgangspunkt i Olweus’ definisjon, til tross for sine innvendinger. Alsaker (1997) konkluderer med at selv om Olweus’ definisjon ikke kan overføres til små barn, så kan ikke “mobbing” forkastes som handling i barnehagen. De som derimot kommer med et alternativ er

¹¹ Konflikt blir her definert som: “The opposition of approximately equally strong field forces” (Lewin, 1935, s. 88).

Schott (2009) og Pettersen (1997a). Schott (2009, s. 255) hevder riktignok at hennes definisjon er mer å betrakte som et tankeeksperiment, enn et forsøk på å utforme en universelt gjeldende definisjon.

Mobning finder sted i formelle institutioner som f.eks. en skole, hvor individer ikke uten videre kan træde ud af gruppen. Den kontinuerlige opbygning af uformelle grupper i kraft af inklusions- og eksklusionsmekanismer skaber mobningens sociale kontekst. Positionelle ændringer truer gruppens orden og afføder frygt og angst, eftersom alle medlemmer af gruppen kan risikere at blive ekskludert. Mobning forekommer, når grupper reagerer på denne angst ved at projicere truslen mod gruppens indre orden over på bestemte individer, og disse individer systematisk ekskluderes som "andet". Selv om disse processer tilsyneladende gavner gruppen som helhed, berøves de individer, der mobbes, den sociale anerkendelse, de behøver for at kunne opretholde deres menneskelige værdighed. Således kan det at blive mobbet opleves som en slags psykisk tortur. (Schott, 2009, s. 249)

I denne definisjonen, som Schott (2009) kaller tankeeksperiment, trekker hun inn flere elementer som jeg ikke vil utdype nærmere her. Jeg vil nøye meg med å presisere at *hensikt* ikke er tatt med som et av elementene.

En annen alternativ definisjon, finner vi hos Pettersen (1997a, s. 16). Han hevder at det er snakk om mobbing (også i barnehagen) når:

- en person blir utsatt for fysiske eller psykiske ubehagelige handlinger fra en annen person, eller aller helst en gruppe
- offeret er underlegen
- dette gjentar seg over tid

Her er "negative handlinger" byttet ut med "ubehagelige handlinger". Det er ikke eksplisitt uttalt at det ligger en tanke om hensikt i disse kjennetegnene. Som jeg sa innledningsvis, er det med utgangspunkt i disse tre kjennetegnene at jeg har formulert følgende definisjon av mobbing: *"Et barn kan anses som mobbet når han eller hun, gjentatte ganger, og over tid, blir utsatt for fysiske eller psykiske ubehagelige handlinger fra en eller flere, fysisk eller psykisk overlegne, personer"*.

3.1.2. Peer harassment og peer victimization

Mobbing er bare ett av begrepene som brukes om negative handlinger utført mot en eller flere personer. Jeg vil her klargjøre hvordan mobbing står i forhold til begrepene peer harassment og peer victimization.

Jaana Juvonen og Sandra Graham (2001, s. xiii) definerer *peer harassment* som en situasjon der noen blir gjort til et offer (victimization) ved ansikt-til-ansikt konfrontasjon, eller sosial manipulasjon via en tredjepart, og ved at det er en ubalanse i forholdet mellom de involverte. *Peer victimization* blir definert som “[...] a form of peer abuse in which a child is frequently the target of peer aggression” (Kochenderfer & Ladd, 1996a, s. 1305). Både *peer harassment* og *peer victimization* defineres her som videre begreper enn tilfellet er med begrepet mobbing, hvor *peer harassment* er det overordnede begrepet.

Simon C. Hunter, James M.E. Boyle og David Warden (2007) drøfter skillet mellom *peer victimization* og mobbing, og hevder at mobbing er “[...] a special case of peer-victimization” (s. 798). I den grad vi skal differensiere begrepene, regnes mobbing som et mer alvorlig fenomen enn *peer victimization*, mens når det gjelder mobbing er det større vekt på maktubalanse og hensikt. Om vi derimot tar høyde for forskernes innvendinger mot at mobbing må være intendert, synes det å være lite som skiller begrepene.

3.2. Mobbing som individuell aggresjon

I perspektivet på mobbing som individuell aggresjon, knyttes mobbing til enkeltindivider, og deres rolle i en mobbesituasjon (Schott, 2009). Jeg vil her presentere et perspektiv på hvordan mobbing kan forløpe, for så å se nærmere på ulike former for mobbing. Deretter vil jeg gå inn på de ulike rollene i en mobbesituasjon.

3.2.1. Mobbingens forløp

Barbara Coloroso (2004) beskriver mobbing blant barn¹² som “en tragedie i seks akter”. I første akt møter vi mobberen. Mobberen skaffer seg et overblikk over de andre barna, og velger seg ut et mulig offer. Akt to innebærer en forsøksomgang. Mobberen gir offeret et kallenavn, og ser hvordan offeret og omgivelsene reagerer. Dersom forsøket er vellykket, utvikler mobbingen seg i de tre neste aktene med (3) handling, (4) opptrapping og (5) smertens høydepunkt. Tragediens sjette og siste akt, er mobbingens avslutning. På dette punktet har mobbingen blitt en del av mobberen, og virker inn på alle hans relasjoner. For mobberen er det ikke usannsynlig at livet ender med

¹² Med tittelen *The Bully, the Bullied, and the Bystander: From preschool to high school – How parents and teachers can help break the cycle* indikerer Coloroso (2004/2009) at det omhandler barn fra barnehagealder til elever i videregående skole. I den svenske utgaven (som jeg tar utgangspunkt i) benyttes “skolan” som et fellesbegrep, og Coloroso (2004) skiller i liten grad mellom aldersgrupper.

kriminalitet og fengsel. For den mobbede, offeret, legger Coloroso (2004) frem tre mulige avslutninger: 1. Vreden og sinnet offeret har bygget opp gjennom årene, får endelig utløp på de som har såret ham. På mobberen, mobberens støttespillere, og de voksne som har sviktet. 2. Offeret snur følelsene innover, og tar sitt eget liv. 3. Offeret kombinerer de to første alternativene. Han skader (kanskje også dreper) de som har skadet ham, og tar sitt eget liv, eller havner i fengsel.

Det er langt fra alle mobbetragedier som går gjennom til og med siste akt, og man kan kanskje mene at dette representerer ekstreme tilfeller. Eksempler på de ulike avslutningene, er imidlertid ikke vanskelige å finne. I slutten av mars, dette året, kunne vi lese om australske Casey Heynes (16) som en dag fikk nok av mobbingen, og “[...] reagerer med å løfte gutten opp, og slenge ham i bakken” (Henneseid, 2011). Hendelsen ble filmet, og videoen spredte seg raskt over hele verden. VG Nett har også fortalt historien til Ørjan Langbakk som knuste nesa på mobberen sin (Bugge, Ertesvåg, Berg, & Andersen, 2011). I artikkelen forteller Erling Roland at Langbakks reaksjon var forståelig, men “Dette er ikke en metode jeg kan anbefale”. Forsøk på å ta igjen, vil ofte mislykkes.

Marie Bentham ble kun 8 år, før hun valgte avslutningsalternativ to (Coloroso, 2004; O'Sullivan, 1999). Siste kvelden før skolen startet igjen etter juleferien, hengte Marie seg i et hoppetau. Hun ble mobbet på skolen, og ville ikke tilbake. Selvmord som følge av mobbing har fått begrepet “bullycide”¹³, men det er uvisst hvor mange tilfeller som har forekommet gjennom tidene (Coloroso, 2004).

Ved avslutningsalternativ tre, er skolemassakre tydelige eksempler, hvor Columbine-massakren gjerne blir trukket frem. Eric Harris og Dylan Klebold gikk inn på skolen, skjøt og drepte 13 mennesker, skadet rundt 20, før de tok sine egne liv (Coloroso, 2004). I tiden etter massakren fortalte medelever om hvordan Eric og Dylan ble mobbet, og massakren var deres hevn¹⁴.

Det er ikke alle tragedier med mobbere og mobbeofre som når sjette akt. Frem mot tragediens siste akt, kan mobbeofferet likevel ha blitt utsatt for utallige angrep, i ulike

¹³ Først brukt av Neil Marr og Tim Field i boka *Bullycide: Death at playtime* (2001; i Coloroso, 2004, s. 82)

¹⁴ I artikkelen “10 years later, the real story behind Columbine” hevdet Greg Toppo (2009) derimot at Eric og Dylan ikke ble mobbet, og at massakren var ment som et terrorangrep.

former. Jeg vil nå se nærmere på hvilke former for mobbing Olweus (1992) og Coloroso (2004) benytter i sine teorier om mobbing.

3.2.2. Ulike former for mobbing

Det er vanlig å identifisere ulike former for mobbing. Midtsand et al. (2004) benytter seg derimot ikke av noe skille mellom ulike typer mobbing, fordi kategoriene vil overlappe, og det er ikke all mobbing som passer inn.

Olweus (1992) bruker betegnelsene *direkte* og *indirekte mobbing*, hvor direkte mobbing viser til åpne angrep, som fysiske slag eller kallenavn. Indirekte mobbing innebærer “[...] sosial isolering og utestenging fra gruppen” (Olweus, 1992, s. 18). Det har vært diskutert hvorvidt barnehagebarn er i stand til å foreta indirekte mobbing. Studier viser at både barn og førskolelærere rapporterer om ekskludering i barnehagene, selv om direkte mobbing utvises i større grad (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Coloroso (2004) deler mobbing i tre typer: *Verbal mobbing*, *fysisk mobbing* og *sosial mobbing*. Verbal mobbing (Coloroso, 2004, ss. 39-40), som består i kallenavn, verbale trusler og andre verbale angrep, er den vanligste typen mobbing. Det er også den formen for mobbing som er mest effektiv i seg selv. Coloroso hevder at målet med verbal mobbing er å knekke offeret, og små barn er spesielt utsatt, fordi de ikke har utviklet noen selvfølelse. Ved å frarøve et menneske dets menneskelige egenskaper, gjøres offeret om til et objekt, fremfor et subjekt. Dette kan gjøres verbalt ved å omtale offeret som et dyr, en ting eller noe annet nedsettende. En slik avhumanisering kan gjøre det lettere for mobberen å slippe unna med mobbing av alle typer, fordi en ting ikke er like verdt å forsvare som et menneske.

Fysisk mobbing utgjør mindre enn en tredjedel av mobbetilfellene, men er den mest synlige typen mobbing (Coloroso, 2004, s. 40). Det innebærer å slå, sparke, ødelegge ting og utføre andre fysiske angrep på andre. Om barn som faller inn i et mønster med fysiske angrep, hevder Coloroso at de har økt fare for å få problemer, og for å havne i alvorlig kriminalitet.

Til sammen dekker verbal mobbing og fysisk mobbing det Olweus (1992) kaller direkte mobbing. Sosial mobbing vil tilsvare indirekte mobbing, og Coloroso (2004) hevder at denne formen for mobbing er mest vanlig blant jenter. Hun skriver også at målet med sosial mobbing er “[...] att systematiskt trycka ner ett barns självkänsla” ved

ekskludering og avvisning (Coloroso, 2004, s. 41). Sosial mobbing kan også ses som en gruppeprosess, noe jeg vil komme tilbake til senere.

3.2.3. Rollene i mobbesituasjonen

Mobber og offer utgjør hovedrollene i en mobbesituasjon. De som innehar rollen som mobber har gjerne noen felles trekk, som gjør dem lettere å kjenne igjen. Offeret derimot, kan være hvem som helst, og vi kan ikke se på et barn og si at det kommer til å bli mobbet (Coloroso, 2004).

Olweus (1992) har skrevet om kjennetegn ved skolebarn som har havnet i rollen som enten mobber, mobbeoffer, mobber-offer og medløper. For å se i hvilken grad disse kjennetegnene også finnes hos barnehagebarn, har Sonja Perren og Alsaker (2006) sett nærmere på hvordan mobber, offer og mobber-offer ble beskrevet blant 344 barn i alderen 5-7 år. Jeg vil først si noe om hvordan Olweus beskriver typiske mobbere, for så å se hvordan beskrivelsene sammenfaller med det Perren og Alsaker fant. Deretter vil jeg se på beskrivelser av offer og mobber-offer. Til slutt vil jeg se nærmere på ulike typer medløpere, og årsaker til at barn følger en mobber.

3.2.3.1. Mobber

Olweus (1992, ss. 53-54) skriver om mobberne at de har en sterk trang til å dominere og undertrykke andre elever, at de er hissige, blir fort sinte og er i opposisjon. De blir også oppfattet som tøffe, og viser liten medfølelse med andre elever, og mange gjør det, med årene, stadig dårligere på skolen. På den andre siden er de relativt godt likt (bedre likt på barneskolen enn i ungdomsskolen), har gjerne medløpere, er flinke til å snakke for seg, og er fysisk flinke i lek, sport og til å slåss. Han skriver også at mange av mobberne gjerne får andre til å utføre handlingene for dem, og viser sånn sett lederegenskaper. Dette bekrefter han også i senere publikasjoner der han skriver at det ofte er en liten gruppe på to-tre som mobber, og i gruppen vil det som regel være en (negativ) leder (Olweus, 2010, s. 10).

Blant barnehagebarna, fant Perren og Alsaker (2006) beskrivelser som i stor grad overlapper det Olweus skriver om skolebarn. Mobberne på 5-7 år blir beskrevet som aggressive, både fysisk og verbalt. Her påpeker Perren og Alsaker at de fant at de yngste var mer aggressive enn de eldre. De fant også at mobbere er mindre samarbeidsvillige og mindre prososiale enn ikke-involverte barn. Mobbere var sosiale (sociability), verken

isolerte eller tilbaketrukkne, og medlem av større sosiale grupper (social clusters) enn både offer og ikke-involverte barn. Innen disse gruppene, viste mobberne seg også gjerne som en leder, og var gode på å sette grenser i forhold til sine jevnaldrende.

Som i beskrivelsene av skolebarn, kan vi se at det er noen negative sider ved mobberne i barnehagen, som deres aggressivitet, men generelt sett blir de beskrevet med positive egenskaper. Kombinasjonen av aggresjon og deres lederegenskaper fører gjerne til at mobberne havner i en posisjon med makt (Olweus, 1992; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003).

Peter La Freniere og William R. Charlesworth (1983, s. 66) hevder at barnehagegrupper er organisert hierarkisk. I deres forskning på sosial atferd i en barnehagegruppe, kom de frem til to former for sosial makt, som gav noen barn høy status i gruppen: *Implisitt sosial makt*, og *eksplisitt sosial makt*. Den implisitte sosiale makten avhenger av aksept fra resten av gruppen, og er en anerkjennelse av barnas status eller kompetanse i gruppen. Eksplisitt sosial makt er mer påtvunget, og kan knyttes til barnas fysiske (eller psykiske) styrke. Der den implisitte sosiale makten gir en status grunnet aksept, anerkjennelse, og eventuelt beundring, vil eksplisitt sosial makt gi status grunnet frykt og underdanighet.

I en studie utført av Tracy Vaillancourt, Shelley Hymel og Patricia McDougall (2003) undersøkte de om det var en sammenheng mellom en mobbers status i gruppen og hans eller hennes bruk av implisitt og eksplisitt sosial makt. Ut fra resultatene skilte de mellom tre typer mobbere, etter hvorvidt de hadde lite, moderat eller mye makt. De fant at mobbere med mye makt hadde både implisitt og eksplisitt sosial makt, de hadde gode lederegenskaper, og ble bedre likt enn mobbere med moderat makt. Mobberne med mye makt ble av medelever også ansett som mer populære, og som mer fysisk og relasjonelt¹⁵ aggressive, enn mobbere med lite makt.

3.2.3.2. Mobbeoffer

Olweus (1992) presenterer også noen generelle kjennetegn på skolebarn som mobbes. Han skriver at de kan være fysisk svakere enn sine jevnaldrende, de kan ha dårligere kroppskontroll enn andre, og er forsiktede barn. De kan være engstelige, ensomme og ulykkelige, og har en negativ selvoppfatning. Deres skoleprestasjoner går gjerne

¹⁵ Relasjonell aggresjon innebærer spredning av rykter, å kontrollere andre barn, og ekskludering (sosial mobbing) (Vaillancourt, et al., 2003, s. 162).

nedover i ungdomsskolen, som for mobbere. Til dette hevder Eva Larsson (2001, s. 164) at vi heller ikke kan forvente annet. Personer som har blitt krenket føler seg gjerne mislykket og verdiløs, og kan miste følelsen av egen identitet og egenart. Om man ikke bryr seg om seg selv, hvordan kan vi da forvente engasjement til skolearbeid?

I barnehagene fant Perren og Alsaker (2006) at ofrene ikke var aggressive, noe mobberne var. De manglet lederegenskaper, var underdanige, og scoret lavere på evne til sosialisering enn ikke-involverte barn og mobbere. Det kom også frem at de var ensomme, men det så ut som om de foretrakk å leke alene. Perren og Alsaker foreslår at det kan komme av at de ikke hadde noen å leke med, og kanskje fant seg i det. På den mer positive siden, så scoret ofrene høyt på samarbeidsevner, og var like prososiale som ikke-involverte barn. Det kom også frem at de mobbede barna ikke manglet sosiale ferdigheter.

Disse trekkene blir fremsatt som effekter av mobbing, og ikke trekk ved potensielle mobbeofre. Greiff (2005a) viser til at forskningen har hatt vansker med å stadfeste hva som påvirker hva: Vil mobbingen føre til at barn føler seg ensomme, mislykket og verdiløse? Eller er det deres følelse av ensomhet og mangel på verdi som gjør dem til enkle ofre? Med utgangspunkt i egen (Greiff, 2005b) og andres forskning (Boulton & Underwood, 1992; Slee, 1993), konkluderer Greiff med at barns følelse av selvverd forverres av mobbing. Forskningen kan derimot ikke si noe om hvordan selvfølelsen deres var før mobbingen startet, eller hvordan den ville være om barna ikke ble mobbet (Midtsand, et al., 2004).

3.2.3.3. Mobber-offer

I mobbesituasjonen kan det være en gruppe barn som faller i en posisjon som både mobber og offer: Mobber-offer¹⁶. Gruppen blir også omtalt som provoserende ofre (Olweus, 1992), aggressive ofre (Alsaker & Nägele, 2008) og mobbede mobbere (Coloroso, 2004).

I motsetning til mobbeofferet, og i samsvar med mobberen, karakteriseres mobber-offeret som aggressivt (Perren & Alsaker, 2006). Aggresjonen er derimot ikke proaktiv, som mobberens, men reaktiv. Mobber-offeret er et barn som blir mobbet, men på grunn

¹⁶ Bully/victims (Perren & Alsaker, 2006)

av ubalansen i maktforholdet, klarer det ikke å ta igjen på mobberen. Barnet må da finne et annet offer.

I Perren og Alsakers (2006) undersøkelse blant barnehagebarn fant de at mobber-ofrene ikke hadde problemer med å vise lederegenskaper eller å sette grenser for seg selv, men de var mindre prososiale og samarbeidsvillige enn ikke-involverte barn. De blir også beskrevet som hyperaktive og impulsive barn (Alsaker & Nägele, 2008; Olweus, 1992).

Olweus (1992) beskriver hvordan deres temperament kan skape konflikter, og gjøre dem mislikte også av voksne. I undersøkelsen til Perren og Alsaker (2006), ble det også klart at jenter som karakteriseres som mobber-offer, var de mest isolerte barna. Denne isolasjonen kom ikke av at de selv trakk seg unna, som ofrene, noe som tyder på at det var de andre barna som ikke ønsket å leke med dem. Etersom de også fant at jenter som mobbet var mer isolerte enn gutter som mobbet, kan det tyde på en lavere aksept for aggresjon blant jenter enn gutter.

Olweus (1992), og Perren og Alsaker (2006) omtaler denne gruppen som en underkategori til mobbeoffer, mens Coloroso (2004) omtaler gruppen som en type mobber. Deres beskrivelser sammenfaller likevel. Samsvaret gjelder også på tvers av barnehage og skole.

3.2.3.4. Medløpere

I den grad Olweus (1992) omtaler mobbing som et gruppefenomen, er det hvor mobberen, en negativ leder, blir fulgt av en gruppe (Schott, 2009). Det blir ikke vist til noen kjennetegn ved medløperne, men Olweus har identifisert flere roller som, direkte eller indirekte, er med på å opprettholde mobbingen (Coloroso, 2004, ss. 93-95; Rørnes, 2007, s. 135). Rollene som direkte inngår i mobbingen (utenom mobberen) er "Medløper/håndlanger", som tar del i, men ikke initiativ til, mobbingen, og "Støttespiller", som viser støtte til mobbingen, uten å ta aktivt del i selve mobbingen. Rollen "Passiv støttespiller" deltar ikke aktivt i mobbingen, men liker mobbingen. Om rollene "Uengasjert tilskuer" og "Mulig forsvarer", skriver Coloroso og Rørnes at støtter opp om mobbingen *ved å ikke gjøre noe*. De griper ikke inn, og viser heller ikke sin eventuelle avsky mot mobbingen.

Olweus (1992, ss. 42-43) identifiserer også tre faktorer som kan forklare hvorfor barn, som kan være vennlige i sin natur, er med på å mobbe. Han kaller disse: *sosial smitte*,

svekkelse av hemninger eller sperrer mot aggressive tendenser, og en redusert følelse av individuelt ansvar. Sosial smitte innebærer at barnet (medløperen) blir påvirket av å se aggressiv atferd hos en rollemodell, som mobberen. Svekkelse av hemninger eller sperrer mot aggressive tendenser, oppstår når medløperen ser at mobbebehandlingen blir belønnet eller straffet. Om man ser at aggressive handlinger fører til belønninger, kan man føle en tilbøyelighet til å prøve det ut selv. Ser man derimot at handlingen gir negative konsekvenser, kan man få forsterkede sperrer mot aggressiv atferd. Den tredje faktoren, en redusert følelse av individuelt ansvar, går ut på at man i en gruppe føler mindre ansvar for egne handlinger.

Så langt har jeg omtalt mobbing som en situasjon hvor hovedsakelig enkeltpersoner er involvert: en (eller flere) mobber (e), og et offer, og det er trekk ved mobberen som avgjør om mobbing eksisterer eller ikke. Når jeg i det følgende ser på mobbing som en sosial prosess, handler det mer om gruppens karakteristika, enn de enkelte individenes trekk.

3.3. Mobbing som sosial prosess - ekskludering

Mobbing, her med vekt på ekskludering fra det sosiale fellesskapet, kan også betraktes som en gruppeprosess. Jeg vil her definere det sosiale fellesskapet en barnehageavdeling utgjør, som en form for gruppe. Innen barnehagegruppen kan det eksistere flere grupper, men avdelingen utgjør basisgruppen. Vesentlig ved en slik gruppe er at barna er del av gruppen uavhengig om de ønsker det eller ikke (Bukowski & Sippola, 2001). I Norge, som også i andre land, har barn plikt til å fullføre grunnskolen. Barnehagen er frivillig, men for familier flest er det sannsynlig at det er foreldrene som tar avgjørelsen om barnet skal gå i barnehagen eller ikke (Alsaker & Valkanover, 2001). I det følgende ser jeg nærmere på mobbing i et gruppeperspektiv.

3.3.1. Mobbing i et gruppeperspektiv

Rørnes (2007) påpeker hvordan “[...] det *normale* i vår kultur er å høre til i et fellesskap”, og “Mobbing, uansett form, symboliserer ikke-tilhørighet i det sosiale fellesskap” (s. 38). Mobbing som gruppeprosess er en form for sosial mobbing, der målet er å skyve, og ekskludere, noen ut av gruppen. William M. Bukowski og Lorrie K. Sippola (2001) definerer victimization som “[...] a process by which an individual is forced out of a group because he or she is seen as a threat to the attainment of the

group's goals” (s. 362). Mobbing blir her betraktet som en prosess hvor gruppemedlemmene kvitter seg med individer som truer gruppens fellesskap.

Gruppens fellesskap består av tre elementer: *samhold*, *homogenitet*, og *evolusjon* (Bukowski & Sippola, 2001). For at en gruppe skal holde sammen, må medlemmene oppleve et minimum av samhold (cohesion). Det vil si måter å holde kontakt på, og hvordan de er tilknyttet hverandre. Videre må medlemmene ha en følelse av homogenitet ved at de har noe til felles, i form av normer, akseptabel oppførsel, og en felles forståelse av gruppens mål. Til slutt må gruppen utvikle seg, for å opprettholde et visst nivå av attraktivitet.

Bukowski og Sippola (2001), og Schott (2009) presenterer to ulike tilnærminger til hvorfor barn kan bli ekskludert og isolert fra gruppen. Felles for begge tilnærmingene er at de har gruppen som utgangspunkt, men deres ulike utgangspunkt fører til forskjellige løsninger av mobbeproblematikk.

Bukowski og Sippola (2001) identifiserer to typer barn som gjennom sin oppførsel truer gruppens fellesskap. Den første typen er *aggressive barn*. Ved å skape konflikter, vil aggressive barn kunne svekke båndet mellom gruppemedlemmene. De vil også skille seg ut, og true gruppens homogenitet. Om gruppen hovedsakelig består av aggressive barn, eller gruppens natur er aggressiv, vil ikke dette være gjeldende. For andre grupper, vil derimot aggressive barn kunne risikere å bli ekskludert.

Passivt tilbaketrunkne barn utgjør den andre typen barn som kan true gruppen (Bukowski & Sippola, 2001). Passivt tilbaketrunkne barn er barn som ønsker å være alene. Om barna ikke ønsker å være en del av gruppen, vil de heller ikke gjøre sitt for at gruppen skal oppnå sine mål, og skiller seg dermed ut. I en gruppe, som en barnehageavdeling eller skoleklasse, blir det vanskelig å trekke seg ut.

Schott (2009) identifiserer problemet i gruppen som at de ulike rollene i gruppen fastlåses. Problemet er ikke at noen havner på utsiden av gruppen, men at de havner på utsiden av gruppen *over lengre tid*. Schott legger vekt på at det ikke er barnas egenskaper som gjør at de havner i en “outsider-posisjon”, men at det er “[...] prosesser, der har fået bestemte gruppepositioner til at stivne” (Schott, 2009, s. 254). Når dette skjer, mister barnet på utsiden mulighet til å oppnå anerkjennelse, og med det hans eller hennes sosiale mening.

Ut fra Bukowski og Sippolas (2001) syn på mobbing som gruppeprosess, kan det synes som at ofrene selv får skylda for å bli ekskludert. Det er derimot ikke det Bukowski og Sippola ønsker å formidle. Hvorvidt barn blir inkludert i fellesskapet eller ikke, kommer an på hvordan fellesskapet blir definert, og dermed hvor inkluderende gruppen er. Dersom et av gruppens elementer endrer seg, vil også barn som er utstøtt kunne inkluderes. Deres løsning synes å være å *endre* gruppen, i stedet for å *svekke* gruppen, som Schott (2009) foreslår. Schott stiller seg kritisk til synet på mobbing som individuell aggresjon, og legger frem spørsmålet om hvorfor mobbedynamikken opprettholdes, selv om de(n) som står bak mobbingen, tas ut av miljøet. Løsningen hun foreslår er å svekke gruppen, og gi barna flere grupper å forholde seg til. Ved å ha flere sosiale arenaer å forholde seg til, som “[...] sport, musikk, litteratur, tegning, teater eller teknologi og på tværs av skoleklasse- og aldersgrænser” (Schott, 2009, s. 256), vil ikke ekskludering fra én gruppe få like store konsekvenser for den som stenges ute.

3.4. Behovet for å høre til og bli anerkjent

Mennesker har behov for å høre til. Behovet for tilhørighet knyttes blant annet til tider da våre forfedre var avhengig av å tilhøre en gruppe for beskyttelse og føde. Selv om samfunnet har endret seg, er vi fremdeles avhengige av andre mennesker. Mennesket regnes som “uhelbredelig sosialt” (Bø, 2000, s. 32) og er “[...] eksistensielt afhængige af at tilhøre fællesskaber” (Søndergaard, 2009, s. 29); det blir hevdet at sosial ekskludering er en alvorlig trussel for alle mennesker (Hawker & Boulton, 2001), og “[...] just as groups cannot exist without individuals, individuals typically cannot function without groups” (Bukowski & Sippola, 2001, s. 361). Ved å ekskludere noen, frarøves de muligheten til å utvikle seg selv, og til å oppleve anerkjennelse. Jeg vil her presentere Axel Honneths teori om anerkjennelse og ringeakt, hvor Honneth viser betydningen av å oppnå anerkjennelse og av å ikke få anerkjennelse.

3.4.1. Anerkjennelse og ringeakt

Med bakgrunn i blant annet George Wilhelm Friedrich Hegels og George Herbert Meads skrifter, har Honneth (2008) utviklet en teori rundt tre former for *anerkjennelse* og *ringeakt*. Ringeakt forstås her som uteblivelse av anerkjennelse. Fokus for meg vil ligge på ringeakt, med utgangspunkt i selvforhold, og tilknytning til mobbing. For å forstå hvorfor ringeakt er alvorlig, vil jeg først belyse Honneths perspektiv på “anerkjennelse”.

3.4.1.1. *Mennesket er anerkjennelse*¹⁷

Når Honneth skal forklare anerkjennelsens epistemologi i “Recognition” (Honneth & Margalit, 2001), tar han utgangspunkt i en metaforisk betydning av *usynlighet*. I denne metaforen ligger det at mennesket kan behandles *intensjonelt*, som om det ikke eksisterer. Ved å se “rett gjennom”, og unnlate å hilse på andre mennesker, kan vi bringe frem en følelse av usynlighet hos andre. Denne usynligheten kommer ikke av at vi tilfeldigvis ikke ser noen, men at vi med vilje ikke ser dem. Dette betyr at vi også har evnen til å *synliggjøre* andre: Gjennom gester, mimikk og enkle fraser, stadfester vi om andre mennesker eksisterer eller ikke. Om vi attpåtil erkjenner menneskers unike egenskaper og ferdigheter, nærmer vi oss det Honneth kaller *anerkjennelse*.

For Hegel og Mead er anerkjennelse essensielt både i interaksjon med andre, men også i forståelsen av seg selv (Honneth, 2008). Vi kan kun se hvordan vi selv er unike gjennom interaksjon med andre, og i den prosessen vil det også bli tydelig hvordan andre er unike. Anerkjennelse blir dermed forstått som å se og *akseptere* menneskers egenskaper og ferdigheter som unike og verdifulle. Når dette begrepet skal utvides til en universell forståelse, hvor vi også kan anerkjenne mennesker vi ikke er i direkte kontakt med, blir det gjerne mer problematisk (Honneth, 2007, s. 130). Honneth identifiserer tre former for anerkjennelse, som er egnet til å imøtekomme problemene: *emosjonell hengivelse*, *kognitiv respekt*, og *sosial verdsetting*.

Emosjonell hengivenhet viser man gjerne i primærforhold der vennskap og kjærlighet inngår (Honneth, 2007; 2008, ss. 104, 139), og der anerkjennelse baseres på å oppfylle behov og ønsker for den enkelte. For et barn vil primærrelasjonene først og fremst bestå av familie, og eventuelle lekekamerater i barnehagen eller i nærområdet.

I den andre formen for anerkjennelse, *kognitiv respekt*, går anerkjennelsen utover de nære relasjonene, og over i samfunnsforhold (Honneth, 2008, ss. 117, 139). For små barn er det gjerne familien og barnehagen som utgjør barnets samfunn. I et samfunn har alle mennesker rettigheter, som varierer etter hvilket samfunn de er del av. Verdensomspennende rettigheter kan være menneskerettighetene og FNs konvensjon om barns rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003/1989)¹⁸, mens vi mer lokalt også har rettigheter nedfelt i Norges Lover. Forhold basert på kognitiv respekt, er også

¹⁷ Hegel i *Janaer Realphilosophie* (som sitert i Honneth, 2008, s. 52)

¹⁸ “FNs konvensjon om barnets rettigheter”

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

gjensidige forhold. For å kunne kreve innfrielse av rettighetene, har man selv plikter å utføre. Honneth (2008, s. 121) viser hvordan vi i kraft av å være mennesker, har moralske forpliktelser overfor alle andre mennesker.

Sosial verdsetting er den tredje formen for anerkjennelse som Honneth (2008, ss. 130, 139) presenterer. Med sosial verdsetting mener han at hver enkelt person verdsettes ut fra hva han eller hun bidrar med, gjerne noe som andre ikke kan. Også her er det snakk om samfunnsforhold, og det blir lagt vekt på lojalitet og solidaritet.

Det kan virke noe underlig å snakke om forpliktelser og moral når det gjelder små barn. Inge Bø (2000) skriver i *Barnet og de andre* at det i primærrelasjoner skal være en viss maktbalanse. I møtet mellom et barn og en voksen, er det derimot naturlig at det er *maktubalanse* på en del felt. Det vil da være interaksjonens formål å jevne ut ubalansen. Slik tenker jeg det også vil være i forbindelse med barn og moralske forpliktelser: Med hjelp fra de voksne, er *målet* at barna skal, etter hvert, se alle som likeverdige.

Med utgangspunkt i Honneths (2008) teori om anerkjennelse, vil jeg si noe om hvilken betydning det kan ha for individet om anerkjennelse uteblir.

3.4.1.2. *Ringeakt og selvforhold*

For å understreke hvor viktig anerkjennelse er for mennesket, viser Honneth (2008) til *ringeakt*. Betingelsen for at vi kan bli truet av ringeakt (Honneth, 1992), er at vi i utgangspunktet forventer anerkjennelse fra andre. Han hevder at erfaringen av ringeakt “[...] kan føre til at hele personens identitet bryter sammen” (Honneth, 2008, s. 140), og hvis anerkjennelsen uteblir “[...] river det nærmest hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri” (s. 145). Honneth (2008) presenterer tre former for ringeakt, som står respektivt til de tre formene for anerkjennelse: *Mishandling og voldtekt, rettighetsberøvelse og ekskludering, og nedverdiggelse og krenkelse*. Til hver form knytter han også en form for *selvforhold*, som blir truet når en ikke blir anerkjent.

Den første formen for ringeakt, betegner Honneth (2007, 2008) i form av *mishandling og voldtekt*. Det er her snakk om fysiske overgrep, eksempelvis voldtekt og tortur, hvor personen som blir utsatt risikerer å miste følelsen av kontroll over sin egen kropp. *Selvtillit*, som er selvforholdet som blir knyttet til denne formen for ringeakt, bygges opp gjennom anerkjennelse i primærforhold, og viser til en “[...] certainty about the

value of one's own needs" (Honneth, 2007, s. 136). Gjennom mishandling sender man et budskap om at den utsattes behov, som fysisk velbehag, ikke er verdt å ivareta.

Den andre formen for ringeakt Honneth (2008) viser til, er *rettighetsberøvelse og ekskludering*. Når et menneske blir nektet sine rettigheter, blir det på mange måter ekskludert fra å delta i samfunnet på lik linje som andre i samfunnet (Honneth, 2008, s. 142). Selvforholdet som knyttes til kognitiv respekt og rettighetsberøvelse, er *selvrespekt*. Honneth (2008) definerer selvrespekt som "[...] evnen til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner for alle medmennesker" (s. 142). Mangel på anerkjennelse (her i form av rettigheter) vil føre til svekket selvrespekt, og tro på at man er likestilt med andre.

Nedverdiggelse og krenkelse, som den siste formen for ringeakt, "[...] ranges from the harmless case of not greeting another person to the serious case of stigmatization" (Honneth, 2007, s. 136). Honneth viser her hvordan både individer og grupper kan bli ansett som mindreverdige i samfunnets verdihierarki. Som vi så med *sosial verdsetting*, handler denne typen anerkjennelse om hvordan individer kan bidra til samfunnet gjennom sine unike ferdigheter og egenskaper. Når disse ferdighetene og egenskapene ikke blir anerkjent som verdifulle, mister også menneskene sin verdi i samfunnet. Selvforholdet vi knytter til denne form for ringeakt er således *selvverdsetting*, som defineres som "[...] muligheten til å forstå seg selv som et vesen som verdsettes i sine karakteristiske egenskaper og ferdigheter" (Honneth, 2008, s. 143). For individet vil nedverdiggelse og krenkelse kunne føre til at man anser seg selv som verdiløs.

I det følgende belyser jeg hvordan mobbing er en form for ringeakt, med særlig vekt på nedverdiggelse og krenkelse, og mobbingens effekt på individers selvverd.

3.4.1.3. Mobbing og påvirkning på selvverd

Honneths teori om anerkjennelse indikerer hva som hender når anerkjennelse uteblir. Her forstås mobbing som en form for ringeakt, som påvirker personers selvverd. Individers selvverd står sentralt i forskning om hvilken effekt mobbing kan ha på ofrene. Jeg vil her se på hvordan selvverd kan forstås, og hvordan mobbing påvirker mobbeofrenes følelse av selvverd.

Morris Rosenberg (1979) definerer selvverd (self-esteem) som "[...] a positive or negative orientation toward an object" (s. 54), med henvisning til Mead og selvet som

refleksivt. Selvet som refleksivt innebærer her at individer kan være både et subjekt og et objekt, og det er denne refleksiviteten som gjør mennesker selvbevisste (Mead, 2005, ss. 165-168). For at individet skal kunne vurdere seg selv, må det se seg selv utenfra, som et objekt. Mead (2005) hevder at når et individ vurderer seg selv positivt eller negativt, gjøres dette med bakgrunn i andres tilbakemeldinger. Det er spesielt tilbakemeldinger fra signifikante andre, som foreldre, lærere og lekekamerater (Bø, 2000), som sterkest påvirker vår egen vurdering av oss selv, og som virker inn på vår følelse av selvverd.

Om vår vurdering av oss selv er positiv, vurderer vi gjerne oss selv som en person med høy verdi (Rosenberg, 1979). Dette innebærer at vi er klar over hva vi kan og hva vi får til. Med henvisning til Honneths teori kan vi si at en person med høy selvverd har fått anerkjennelse for at hans eller hennes egenskaper og ferdigheter er viktige og verdsatt i samfunnet (Honneth, 2008).

En person som derimot vurderer seg selv negativt, anser seg selv som tilnærmet verdiløs, utilstrekkelig og full av mangler (Rosenberg, 1979). Slike følelser oppstår når anerkjennelse uteblir, og bevisst tilbakeholdes (Honneth, 2008). Rosenberg (1979) viser til at lav selvverd henger sammen med økt fare for angst og depresjon. Flere studier viser at lav selvverd og depresjon, også er typisk hos mobbede barn (Perry, Hodges, & Egan, 2001). Alsaker og Nägele (2008) fant også at tegn på depresjon kunne finnes blant mobbede barnehagebarn.

I Ted Fleming og Fergal Finnegan (2011, s. 6) sin studie av Honneths teori om anerkjennelse, har de utviklet en tabell med oversikt over de ulike formene for selvforhold, anerkjennelse og ringeakt. Til selvverdsetting og sosial verdsetting, knytter de mobbing, ignorering, ekskludering, og negativ respons. Denne sammenkoblingen mellom selv- og sosial verdsetting, underbygger oppfatningen av at følelsen av verdiløshet henger sammen med tilbakemeldinger fra andre. Larsson (2001) hevder at om et barn blir utsatt for skadelige handlinger, fysisk eller psykisk, står det i fare for å oppleve seg selv som uverdigg beskyttelse, noe som igjen påvirker barnets tillit til andre mennesker.

Som tidligere nevnt regnes verbal mobbing som den formen for mobbing som har sterkest effekt i seg selv (Coloroso, 2004). Dette synes å gjelde også med tanke på mobbingens effekt på et individs følelse av selvverd (Kochenderfer & Ladd, 1996b).

Gjennom kallenavn og kommentarer kan en mobber vise sin ringeakt, og overbevise dens offer om at han eller hun er dum, klossete, stygg osv. Om man får høre noe tilstrekkelig mange ganger, er det ikke usannsynlig at man begynner å tro på det selv (Larsson, 2001). Ved eksplisitt å fortelle offeret hva som er galt med han eller henne, uttrykker mobberen hvilke egenskaper og ferdigheter han eller hun ikke anerkjenner som verdifulle.

For *mobberen* kan kallenavn innebære at offeret blir avhumanisert, og derfor ikke verdig å bli behandlet som et menneske, med den respekten det innebærer (Coloroso, 2004; Honneth, 2008). I noen tilfeller vil det også være ønskelig for *offeret* å tro at det ikke er verdig å bli behandlet som et menneske. Ved å internalisere årsaken for mobbingen til seg selv, blir ikke mobbingen så uforståelig for offeret, og han eller hun får beholde en følelse av kontroll (Larsson, 2001). Dersom man tror at man selv er årsak til mobbingen, opprettholdes håpet om at man kan forandre seg. Også Kochenderfer og Ladd (1996b) hevder det er mulig mobbede barns lave følelse av selvverd, kommer av et ønske om å begrunne hvorfor nettopp de blir gjort til et offer. Om de selv tror at andre er av høyere verdi, blir det “forståelig” at mobberen har valgt ham eller henne som offer, fremfor andre.

Dette siste poenget; at offeret selv kan påta seg skylden for å bli mobbet, viser til et viktig punkt ved anerkjennelse, selvverd og mobbing. Et element i definisjonen av selvverd, er at den oppstår ut fra “[...] vår forståelse av hvordan andre oppfatter oss” (Greiff, 2005a, s. 47). Det handler ikke om hvordan de *faktisk* oppfatter oss, men hvordan vi oppfatter at de oppfatter oss. Det samme poenget understreker Honneth (2001) når han reflekterer rundt menneskers usynlighet. Mennesket blir ikke usynlig av å bli oversett. Usynligheten kommer når mennesket oppfatter seg selv som usynlig, som følge av en behandling som indikerer at han eller hun er usynlig. Om ett annet menneske gjennom en anerkjennende gest eller et enkelt “hei” viser at han eller hun kan se den “usynlige”, vil mennesket igjen føle seg synlig.

Det er her underforstått at å behandle et menneske som om det er usynlig, er en form for nedverdiggelse og krenkelse, og derfor en mobbebehandling. Dette blir eksplisitt vist i en reklamefilm som er laget av den svenske antimobbe-organisasjonen Friends (2009)¹⁹. Reklamefilmen viser ei jente som gjennom skoledagen blir oversett, ved at hun

¹⁹ “Friends reklamefilm – Osynlig” <http://www.youtube.com/watch?v=F2Fo6C6RQnM>

fremstilles som gjennomiktig. Når det kommer en annen person som setter seg ved samme bord i lunsjen og sier “Hei!”, blir gjennomsiktigheten til synlighet.

3.5. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg startet med å se nærmere på hvordan definisjoner av mobbing passer inn i en barnehagekontekst. Ut fra dette, la jeg følgende definisjon til grunn:

Et barn anses som mobbet når han eller hun, gjentatte ganger, og over tid, blir utsatt for fysiske eller psykiske ubehagelige handlinger fra en eller flere, fysisk eller psykisk overlegne, personer (Pettersen, 1997a, s. 16).

Sentralt i denne definisjonen, er at den ikke har som forutsetning at mobbing må være en handling utført med hensikt.

Deretter tok jeg for meg to perspektiver på mobbing: Mobbing som individuell aggresjon og mobbing som sosial prosess. Innen perspektivet mobbing som individuell aggresjon, er det spesielt samspillet mellom mobber og mobbeoffer, og handlingene mobberen utsetter offeret for, som står sentralt. Perspektivet på mobbing som sosial prosess, betrakter mobbing som et resultat av dysfunksjonell gruppedynamikk. Dette blir hovedsakelig belyst ut fra ekskludering som en mobbehandling.

Siste del av kapittelet handlet om behovet for å høre til og bli anerkjent. Med utgangspunkt i Honneths (2008) teori om anerkjennelse, gikk jeg her inn på hvordan mobbehandling påvirker mobbeofferets følelse av selvverd, med følgen at offeret kan føle seg verdiløs.

4. Metode

I dette masterprosjektet har jeg intervjuet seks pedagogiske ledere om deres beskrivelser av mobbing i barnehagen. I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for metoden jeg benyttet, og valgene jeg foretok underveis. Kapittelet starter med en kort presentasjon av hvorfor jeg har valgt en kvalitativ design, for så å gå nærmere inn på konstruktivisme som det vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Deretter vil jeg begrunne valg av kvalitativt forskningsintervju som metode, før jeg ser nærmere på utvalg av respondenter, og innsamling, bearbeiding og analyseprosessen av datamaterialet. Til slutt i kapittelet gjør jeg vurderinger rundt undersøkelsens troverdighet, og forskningsetiske betraktninger.

4.1. Kvalitativt design

Jeg ønsket i starten av dette prosjektet å få et innblikk i barnehageansattes erfaring med mobbing i barnehagen, og valgte derfor problemstillingen “Hvordan beskriver pedagogiske ledere mobbing blant barn i barnehagen?”. Det var min vurdering at en kvalitativ forskningsdesign ville være hensiktsmessig i søken etter svar på dette.

Det kvalitative forskningsperspektivet har som utgangspunkt at “[...] den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger” (Ringdal, 2007, s. 91), og har som mål å avdekke “[...] mening og formålsforklaringer” (Ringdal, 2007, s. 92). Ettersom forskerne på mobbing formidler ulike syn på *hva* mobbing er (jfr. kapittel 3), var det mitt ønske å komme nærmere fenomenet “mobbing” ved å oppsøke institusjonene hvor mobbingen eventuelt foregikk. Det er de ansatte i barnehagen som har erfaringen til å inkludere en forståelse av mobbing i sin sosiale verden.

4.1.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Inndeling i ulike paradigmer blir stadig mer uklar, i følge Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba (2000). Teoretikere man tidligere kunne plassere innen én retning, har startet å bevege seg innenfor flere retninger. Forutsetningen er at retningene er mulig å kombinere. De viser blant annet til deres eget arbeid hvor de har hentet inspirasjon fra “action research practitioners” og “postmodern critical theorists”, mens de tilhører en konstruktivistisk tradisjon (Lincoln & Guba, 2000, s. 164). Også denne undersøkelsen har elementer fra ulike vitenskapsteorier. Hovedperspektivet jeg anvendte i utførelsen

av undersøkelsen og i analysen, er basert i det konstruktivistiske vitenskapsparadigmet. Analysen er i tillegg inspirert av konstruktivistisk grounded theory.

Innen det konstruktivistiske perspektivet er det naturalistiske metoder som intervju og observasjon, som er vanlig å benytte seg av (Hatch, 2002). Undersøkelsene foregår også i en setting hvor respondenten føler seg hjemme, hvor hun eller han “hører til”. I min undersøkelse benyttet jeg meg av intervju med pedagogiske ledere, og den naturlige settingen var barnehagen de arbeidet i.

Videre er synet om at det finnes flere virkeligheter sentralt i et konstruktivistisk synspunkt, og for min tilnærming til undersøkelsen. Forskerens rolle er å avdekke en slik virkelighet, ikke den Ene Virkeligheten (som vi kan møte i positivismen) (Hatch, 2002). Som Kathy Charmaz (2000) skriver: “We can claim only to have interpreted a reality, as we understood both our own experience and our subjects’ portrayals of theirs” (s. 523). I denne undersøkelsen ønsket jeg å møte den enkelte pedagogiske lederen i deres naturlige setting, og høre deres beskrivelser av hvordan de hadde erfart mobbing blant barn i barnehagen. Mine analyser og tolkninger har i tillegg til å basere seg på beskrivelsene til respondentene, vært tuftet på *min* erfaring, og dermed *min* virkelighet. Hadde noen andre foretatt undersøkelsen, måtte det forstås ut fra deres erfaring og virkelighet.

I uttrykket “konstruktivistisk grounded theory” ligger det at man fremdeles er innenfor konstruktivisme. Likevel er det her sentralt å nevne at grounded theory først hadde sin basis i det positivistiske vitenskapsparadigmet, men har utviklet seg i ulike retninger. Charmaz (2000) hevder at grounded theory først og fremst er sentralt i analysen av datamaterialet, og det er visse analytiske grep som er sentrale. Et av de analytiske grepene jeg har benyttet var memo-skriving. Analyseprosessen vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

4.2. Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale med hensikt å få frem respondentenes oppfatninger, meninger, og tolkninger (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). I samtale med de pedagogiske lederne om deres erfaringer og refleksjoner rundt mobbing, ønsket jeg å komme nærmere deres virkelighet og forståelse av mobbing. Forståelse og rekonstruksjon hevder Guba og Lincoln (1994) er undersøkelsens mål i

konstruktivismen. Det første, forståelse, fikk de pedagogiske lederne anledning til å formulere og meddele gjennom et intervju. Med i intervjusituasjonen hadde jeg også min forståelse av mobbing blant barn, og sammen søkte vi å rekonstruere én felles forståelse. Dette var årsaken til at jeg valgte et kvalitativt intervju som forskningsmetode for dette prosjektet.

Basert på erfaringer med forskning på mobbing i barnehagen, har Alsaker og Stefan Valkanover (2001) sett nærmere på de tre forskningsmetodene som vanligvis blir benyttet: Observasjon av barna, intervju med barna, og intervju med barnehageansatte. Alle tre metodene har sine muligheter og problemer.

Ved andre masterprosjekter om mobbing i barnehage har observasjon, i kombinasjon med kvalitativt forskningsintervju av førskolelærere, blitt benyttet som metode (se Johnsrud & Solberg, 2009; Tesaker & Sparboe, 2007). Disse masterprosjektene har en tilnærming som er mer direkte rettet mot situasjoner der mobbing oppstår, og er mer rettet mot *barna*. Det blir da naturlig å oppsøke situasjonene og observere selv hva som foregår.

Intervju med barn er vanskelig og krever trening. Deres språkutvikling, og modningsnivå, kan føre til misforståelser. Både Midtsand et al. (2004), og Alsaker (1997), viser til utfordringer de møtte i deres intervjuer med barn.

Mitt fokus er rettet mot de voksnes erfaringer og observasjoner, og det var derfor naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju med pedagogiske ledere som metode. Alsaker og Valkanover (2001) hevder at intervju med barnehageansatte kan være problematisk med tanke på om de vil melde om mobbing blant barn i egen gruppe. De mener derimot at det er mindre problematisk i barnehager enn i skoler.

4.2.1. Utforming av intervjuguiden

Intervjuet formet jeg som et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde på forhånd utformet spørsmål, som jeg tok med meg inn i intervjusituasjonen. Spørsmålenes hovedfunksjon var å holde intervjuet fokusert på emnet, men de var også åpne nok til å tillate oppfølgingsspørsmål.

I arbeidet med å utforme spørsmålene til intervjuguiden, leste jeg andre masteroppgaver, og så hvordan deres spørsmål var formulert. Jeg lot meg også inspirere av Steinar Kvale og Svend Brinkmanns (2009, ss. 135-136) ni typer intervju spørsmål.

Spørsmålstypene jeg ble inspirert av i utformingen av intervjuguiden var: *innledende (Introductory) spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål* og *strukturerte spørsmål*. I neste avsnitt vil jeg gjøre mer rede for på hvilken måte jeg benyttet de ulike spørsmålstypene i utformingen av intervjuguiden, og hvordan de hadde betydning i hvordan jeg la opp intervjuet. De andre spørsmålstypene, *oppfølgingsspørsmål, sonderende spørsmål, spesifiserende spørsmål* og *tolkende spørsmål*, dukket i varierende grad opp underveis under intervjuene. Disse benyttet jeg for å få mer detaljerte svar, mer klargjørende svar, og for å undersøke om min umiddelbare tolkning av respondentenes svar samsvarte med det de ønsket å formidle. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler også *stillhet* som en type intervju spørsmål. Jeg tolker det som en teknikk hvor intervjueren gir respondenten tid til å tenke seg om, til å reflektere litt for seg selv, og da komme med svar på spørsmål som er vanskelige å svare på, eller å assosiere fritt. Ved å ha lest om disse spørsmålstypene i forkant av intervjuene, var jeg bevisst ulike måter å formulere spørsmål og følge opp respondentenes svar.

4.2.1.1. *Intervjuguidens struktur*

Intervjuguiden bestod i to deler: *Hva er mobbing i barnehagen?* og *På hvilken måte forholder leder/personalet seg til mobbing i barnehagen?* I den første delen ble spørsmålene formet ut fra et ønske om å få i gang en refleksjon rundt mobbing i barnehagen, hva som skiller mobbing fra annen negativ atferd, og om de ulike aktørene som er involvert i en mobbesituasjon. Første spørsmål var et *introduserende spørsmål*, og tok utgangspunkt i problemstillingen: “Hvordan vil du som pedagogiske leder beskrive mobbing blant barn i barnehagen?” *Introduserende spørsmål* formes gjerne som vide, åpne spørsmål, hvor respondentene selv får mulighet til å fortelle om det de anser som viktig å få med (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å få svar på hva pedagogiske ledere forbinder med mobbing, og måten de svarte på styrte til en viss grad rekkefølgen på de neste spørsmålene. Slik intervjuguiden er lagt opp videre, er det først og fremst *direkte spørsmål* som følger, med noen *indirekte spørsmål*. De direkte spørsmålene ble benyttet for å introdusere temaer, eller flere dimensjoner av et tema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 135). Et eksempel på et slikt spørsmål er spørsmål 4: “På hvilken måte påvirker mobbing barnegruppen?” De foregående spørsmålene omhandler mobbesituasjonene, og de involverte, direkte. Med dette spørsmålet ble også de barna som ikke er direkte involvert i mobbesituasjoner, tatt med i refleksjonen rundt mobbing. Som et underspørsmål til dette spørsmålet, stilte jeg så et *indirekte spørsmål*, “Hvordan

tror du de ikke-involverte barna oppfatter mobbingen?” Spørsmålet handler om hva respondentene tror at andre tenker, altså informasjon som ikke er direkte tilgjengelig for dem.

I intervjuguidens andre del formet jeg spørsmål om barnehagenes konkrete arbeid, både med mobbesituasjoner som oppstår, og med forebygging av mobbing. For å skifte kurs på intervjuet, fra beskrivelser av mobbing til barnehagenes arbeid, stilte jeg et *strukturerende spørsmål*. Spørsmål 7, “På hvilken måte arbeider dere forebyggende?” innledet andre del, sammen med en kommentar om at jeg også var interessert i barnehagenes arbeid med mobbing. Ellers ble andre del av intervjuet bygget opp på samme måte som første del, med flest direkte spørsmål. Spørsmålene hadde imidlertid et indirekte formål. Jeg hadde på forhånd en formening om at det var lite populært å snakke om mobbing i forbindelse med små barn. Forebygging og arbeid med negativ atferd blir derimot ansett som en viktig del av barnehagens oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2006). Spørsmålene var derfor også formet med tanke på å finne ut hva som ligger bak begrepet forebygging: Dersom man har en tanke om forebygging, har man også en tanke om *hva* man ønsker å forebygge.

4.2.1.2. Erfaringer med utføring, og endring, av intervjuguide

Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noe respondentene ønsket å ta opp, for eksempel noe de tenkte var viktig å få med, som jeg ikke hadde spurt om. Årsaken til dette var å undersøke om jeg hadde oversett noen vesentlige temaer. Et par av respondentene benyttet denne muligheten til å fremheve hva de anså som viktig av det de hadde sagt, eller utvide tidligere svar. Det ble ikke tatt opp noe vi ikke allerede hadde vært innom, og jeg vurderte det som at jeg hadde fått med det viktigste. Det jeg derimot så etter de to første intervjuene, var at noen av spørsmålene ble overflødige. Der respondentene hadde for lite erfaring med mobbing i barnehagen til å kunne svare, valgte jeg å vektlegge intervjuguidens andre del i større grad.

Etter de to første intervjuene valgte jeg å legge til et spørsmål i intervjuguiden om området barnehagen lå i. Disse to første barnehagene hadde et noe ulikt fokus, og jeg ønsket å høre, der det ble naturlig, om de andre respondentene trodde mobbing kunne være knyttet til hvor barnehagen lå, sammensetting av barna, eller om det var andre årsaker til variasjonene. I ettertid har jeg sett at, selv om det var interessant, førte ikke spørsmålet til mye relevant refleksjon med hensyn til prosjektets problemstilling.

4.3. Utvalg

I undersøkelsen ønsket jeg å intervju pedagogiske ledere ved kommunale barnehager. Dette er en gruppe ansatte i barnehagen, som ikke bare er i kontakt med barna på daglig basis, men som også har et visst ansvar overfor de andre ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg vil her gi en kronologisk gjengivelse av utvalgsprosessen.

I forbindelse med antall respondenter, skriver Kvale og Brinkmann (2009) at man skal intervju så mange man trenger for å få vite det man ønsker å finne ut av. Jeg hadde i utgangspunktet en intensjon om å intervju fem pedagogiske ledere, men endte opp med seks. Årsaken til at det ble en ekstra respondent var at jeg også ønsket å ha med en barnehage med flere barn. Barnehagenes størrelse vil jeg komme tilbake til.

Det første jeg gjorde var å begrense utvalget til kommunale barnehager. Årsaken var at Bergen kommune har noen felles verdier for barnehagene sine: “*varme, ser barnet og inkluderende*” (Bergen kommune, 2009a). Disse verdiene, sammen med *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006), er med på å danne en felles plattform for de kommunale barnehagenes pedagogikk. I tillegg opplyser NOVA-rapporten *Kvalitet og kvantitet*²⁰ (Winsvold & Gulbrandsen, 2009) at flere kommunale enn private barnehager rapporterer at mobbing har forekommet.

I forkant av undersøkelsen foretok jeg et formålstjenlig utvalg av barnehager (Befring, 2007). I samråd med en representant fra “Fagavdeling barnehage og skole”, ved Bergen kommune, foretok jeg et utvalg av barnehager basert på geografi og levekår. Jeg kom da frem til fem av Bergen kommunes bydeler (Bergen kommune, 2009b, s. 40). Aina Winsvold og Lars Gulbrandsen (2009) fant, ut fra barnehagestyreres svar, at det har en viss betydning hvor store barnehagene er, med tanke på om mobbing har forekommet. Barnehagenes størrelse defineres her ut fra hvor mange barnehageplasser de har. Jeg valgte å utelukke de minste barnehagene, og har ut fra disse kriteriene valgt ut kommunale barnehager med mellom 40 og 120 barn.

Ved noen tilfeller har jeg vært tilsatt i kortere vikariat i barnehager i Bergen kommune. For å holde barnas konfidensialitet i hevd, valgte jeg å ikke kontakte noen av disse

²⁰ “Kvalitet og kvantitet” (Winsvold & Gulbrandsen, 2009) http://www.nova.no/asset/3631/1/3631_1.pdf

barnehagene. Valget av pedagogisk leder i barnehagene, overlot jeg ellers til den enkelte barnehage.

De respondentene som samtykket til deltakelse, var kvinner i ulik alder, som arbeidet hovedsakelig med aldersgruppen to år og eldre. Deres erfaringsbakgrunn fremstod som variert. Anita fortalte at hun hadde erfaring fra reklame, utdannet seg til førskolelærer i voksen alder og har siden arbeidet i barnehager i samme bydel. Heidi og Bente gav uttrykk for å ha arbeidet i samme barnehage i en del år, med utdanning som førskolelærer. I intervjuet med Tove kom vi ikke inn på hennes bakgrunn. Inger fortalte at hun hadde erfaring fra arbeid i skolen, og Kristin var en relativt nyutdannet førskolelærer, som hadde arbeidet som pedagogisk leder siden.

4.4. Datainnsamling

Før jeg startet datainnsamling fikk jeg godkjenning av prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS [NSD] (jfr. Vedlegg 3). Deretter kontaktet jeg “Fagavdeling barnehage og skole” ved Bergen kommune, og fikk tillatelse til å kontakte kommunale barnehager om deltaking i prosjektet. Jeg fikk også et skriv med anbefaling fra kommunen, som jeg kunne legge ved da jeg skulle kontakte barnehagene (jfr. Vedlegg 2).

4.4.1. Første kontakt med barnehagene

Da jeg skulle kontakte de aktuelle barnehagene, sendte jeg brev til styrer både via post og e-post. Brevet inneholdt informasjon og forespørsel om deltakelse i prosjektet, samtykkeerklæring (jfr. Vedlegg 1), samt et anbefalingsbrev fra “Fagavdeling barnehage og skole”, Bergen kommune (jfr. Vedlegg 2). Ut fra responsen fra barnehagene ble tidspunkt avtalt via e-post eller telefon. Jeg fikk kun avslag fra en av barnehagene jeg kontaktet, og tok da kontakt med en annen barnehage i samme bydel.

4.4.2. Gjennomføring av intervju

Innen et konstruktivistisk paradigme, skal konteksten for forskningen være så naturlig som mulig (Hatch, 2002). Vi foretok derfor intervjuene i den enkelte barnehage. Slik fikk jeg også noe innsikt i barnehagens omgivelser. Intervjuene fant sted i pauserom eller kontor, der vi kunne høre livet i barnehagen rundt oss. Under et av intervjuene oppdaget et barn at det satt noen i rommet, og begynte å banke på vinduet. Dette er noe av det man må forvente i en barnehage, og jeg opplevde det ikke som et problem. Mer

vert om: Jeg likte at det var barn rundt, da det gav en følelse av å være i en barnehage. I flere av barnehagene fikk jeg, ved å gå litt rundt eller bli vist rundt, innsyn i hvordan barnehagen var bygget opp, hvordan barnehagen var inndelt i avdelinger og hvilke aktiviteter den åpnet for. Dette var med på å gi meg en følelse av at det vi pratet om var knyttet til en virkelighet, og til livet i den bydelen.

Under intervjuet brukte jeg en digital diktafon. På denne måten var jeg fri til å følge med på det som ble sagt og til å stille oppfølgingsspørsmål, uten å gå glipp av noe (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt var det en del lyder rundt oss under intervjuene, og da jeg gikk gjennom lydsporet for å transkribere intervjuene, var det noen steder jeg ikke hørte hva som ble sagt. Dette var hovedsakelig enkeltord, og gikk ikke ut over beskrivelsene respondentene kommuniserte. Under intervjuene noterte jeg også stikkord av det respondentene fortalte. Notatene hjalp meg å holde fokus, og å huske dersom det var noe jeg ønsket å gå tilbake til. Jeg noterte også ned noe av det som ble nevnt før diktafonen ble slått på.

Jeg ønsket å starte intervjuene med en innledning hvor jeg informerte om studien og åpnet for eventuelle spørsmål. Ved det første intervjuet var jeg ikke vant med situasjonen, og nervøs, noe som førte til at den delen av intervjuet falt ut. Intervjuet ble gjennomført kort tid etter at barnehagen hadde mottatt min forespørsel, og jeg oppfattet det som at informasjonsbrevet mitt var ferskt i minnet hos respondenten. Introduksjonen av intervju er noe jeg ser jeg kunne øvd på, og det ble bedre for hvert intervju jeg utførte. Jeg hadde da med meg noen stikkord over hva jeg måtte huske å nevne.

Ved slutten av intervjuene åpnet jeg for at respondentene kunne fortelle fritt dersom det var noe de ikke hadde fått sagt, eller de kunne stille spørsmål. Jeg kom også med en forespørsel om jeg kunne kontakte dem igjen, dersom det var noe som ble uklart, og informasjon om at de gjerne måtte ta kontakt dersom de skulle komme på noe mer om temaet. Alle gav samtykke til dette.

Hvert intervju varte i omtrent en time. Ved noen tilfeller var dette den tiden vi hadde til rådighet, mens det ved andre ble tid til en liten omvisning i barnehagen eller en løser samtale i etterkant av intervjuet. Dette er ikke del av datamaterialet mitt, men jeg syntes det var nyttig og interessant for min forståelse av barnehagene.

4.5. Bearbeiding og analyseprosessen

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg transkriberte intervjuene, og prosessen i analysen av transkripsjonene. Analysen ledet frem til funnene som blir presentert i kapittel 5.

4.5.1. Transkripsjon av intervju

Så snart et intervju var over, startet jeg å transkribere. Å transkribere vil si å “oversette” det respondentene sier, fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne oversettelsen er et steg av analysen, i den forstand at den som transkriberer må vurdere hvilke deler av intervjuet som skal være med, samt hvilke navn som kan oppgis, og hvilke navn/hendelser som må endres.

Siden mitt fokus er *hva* respondentene sier, og ikke *hvordan*, har jeg transkribert så nært skriftlig språk jeg kommer, uten å endre innholdet. Unntaket er navn på personer og steder. Der navn på personer eller steder har blitt nevnt, har jeg i hovedsak valgt å skrive *, og i noen tilfeller med en forbokstav. Gjennom oppgaven har jeg erstattet respondentenes egentlige navn med navnene Anita, Heidi, Bente, Tove, Kristin og Inger, for å kunne skille mellom dem. I selve transkripsjonene har jeg skrevet ned noen av tankeordene respondentene benytter seg av, som “ehm”, “sant” med mer. Ved gjengivelse her i oppgaven har fokus vært på innholdet i det som ble sagt, og jeg har derfor utelatt slike overflødige ord. Det har ikke vært nødvendig å endre noen karakteristika for å opprettholde konfidensialiteten.

4.5.2. Analyseprosessen av intervjuene

Analysen av transkripsjonene har foregått i fem trinn, som er inspirert av trinnene vi finner i analyseprosedyren “meningsfortetting” (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 206-207). Meningsfortetting vil her innebære at man trekker ut meningen i respondentenes svar, og gjør dem om til kortere formuleringer. De fem trinnene Kvale og Brinkmann (2009) presenterer er: (1) Forskeren leser gjennom hele, og (2) identifiserer tekstens “meningsenheter” (meaning units). Deretter (3) forenkler forskeren disse meningsenhetene, og organiserer dem etter temaer. Etter å ha (4) knyttet meningsenhetene til studiens formål, (5) formulerer forskeren disse til deskriptive setninger.

I min analyseprosess bestod det første trinnet i en grov gjennomlesing av transkripsjonene, hvor jeg noterte i marginen hva de ulike avsnittene handlet om. Jeg gjorde dette hovedsakelig som stikkord, som fortalte meg *hvem* det handlet om (voksen, barnegruppen, mobber eller offer) og/eller *hva* det handlet om (mobbing, forebygging). De enkelte stikkordene kom dels fra intervjuguiden, og min forforståelse av involverte i en mobbeproblematikk, mens mesteparten ble trukket ut av intervjuene. Tematiseringen er sånn sett datadrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). Dette trinnet, og neste, kan tilsvare steg 3 hos Kvale og Brinkmann (2009, s. 207), som går på at forskeren omformulerer temaene i intervjuene så enkelt som mulig. Mitt andre trinn var å tydeliggjøre ulike temaer. Disse temaene kunne gå på tvers av spørsmålene, og mitt mål var å få en oversikt over alle beskrivelsene innen hvert tema. Temaene ble tildelt en egen farge underveis, og jeg startet å gå gjennom hvert intervju igjen, og markere de ulike temaene. Etter hvert som jeg leste, dukket det stadig opp nye tema, og jeg måtte finne et system for å gjøre dette mer systematisk og oversiktlig.

Organiseringen av temaene baserte jeg på litteratur om mobbing. Som en kombinasjon av oppbyggingen i Colorosos (2004) bok *Mobbningens tre ansikten: Så bryter vi våldets onda sirkel* og Olweus' (1992) *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*, organiserte jeg temaene etter "Mobber", "Offer", "Barnegruppen" (Medløper), og "Pedagogens rolle". Jeg gjorde også et skille mellom "Mobbing" og "Forebygging".

Jeg ønsket å utvikle et system hvor jeg kunne samle sitatene fra hver respondent under hvert tema, og samtidig, på en oversiktlig måte, trekke ut begreper og stikkord som respondentene benyttet. Neste trinn ble derfor å lage tabeller i Microsoft Word. Figur 1 er et eksempel på en slik tabell: "Handlinger barna utfører som blir omtalt i forbindelse med mobbing" (jfr. Vedlegg 5).

<i>Handlinger barna utfører som blir omtalt i forbindelse med mobbing</i>			
<i>Intervju</i>	<i>Handling</i>	<i>Stikkord</i>	<i>Sitat</i>
Anita	<i>Utestenge</i>	Påvirkningsstrategi for utesting	Der står han og <u>innkasserer betalingen</u> for å være med dem. Disse som ikke hadde noen småleker med seg hjemmefra, <u>de fikk ikke være med.</u> (...) Han hadde strategier for å <u>utestenge.</u>
Heidi	<i>Oversett / Ikke får innpass</i>	Mobbing er:	Jeg tenker det er et barn som blir <u>oversett,</u> (...) som <u>ikke får innpass,</u> som går litt alene.
Bente	<i>Utesting/ Overseing</i>		Å bli <u>utestengt.</u> Blir <u>ikke hørt på,</u> og <u>får ikke være med.</u>
Tove	<i>Utestenge</i>		Det er ingen som vil bli <u>utestengt.</u>
Kristin	<i>Utesting</i>	Bli holdt utenfor	At noen barn er <u>utenfor</u> og <u>ikke med.</u>
		Ignorere	”[Gutter] kan nok også <u>ignorere</u> de, altså, bare ’Du er ikke med, vi leker ikke med deg’” (s.6)
Inger	<i>Ekskludering</i>	Manipulering /Utfrysning	En som føler seg utsatt for <u>utfrysning,</u> eller type <u>manipulering</u> som kan ligne litt på utfrysning.

Figur 1

Som vi ser, har denne tabellen følgende kolonner: *Intervju* for å indikere hvilken respondent som sa hva; *Handling* som utgjør de enkelte kategoriene innen temaet; *Stikkord* for eventuell klargjøring; og *Sitat* som viser til respondentenes faktiske beskrivelse. I kolonnen *Handling* var målet å få frem essensen i sitatene, ved hjelp av så få ord som mulig. Dersom flere ord var nødvendige, eller respondentene omtalte flere handlinger som kunne være en type underkategori, var det aktuelt å plassere dette i kolonnen *Stikkord*. Det vi ser i utdraget fra Kristin er her et eksempel på dette. Respondenten hevdet at “[Jenter] utestenger mer”, og bruker senere ordet “ignorere” når hun omtalte gutters mobbehandling. Jeg anser dette som to sider av samme sak, og har derfor plassert disse sammen. Med tabellen får jeg trukket frem begge ordene, uten å måtte lage to kategorier for det samme.

Etter hvert som jeg gikk gjennom transkripsjonene, merket jeg meg at det var noen handlinger som gikk igjen hos flere av respondentene. Utdragene jeg viser til her i Figur 1 er et eksempel på en handling som gikk igjen hos alle.

Mitt fjerde trinn i analysen ble å lage en ny tabell hvor jeg hovedsakelig fikk en oversikt over kolonnen *Handlinger*. Målet var å kunne sammenligne på tvers av intervjuene. Her er et utdrag av tabellen jeg lagde med tanke på *Handlinger* (jfr. Vedlegg 6).

Handlinger barna utfører som blir omtalt i forbindelse med mobbing, Oversikt						
Handling	Anita	Heidi	Bente	Tove	Kristin	Inger
Utestenge	Utestenge	Ikke få innpass	Bli utestengt	Bli utestengt	Bli holdt utenfor	Utfryse/Ekskludere
<i>Utstemming</i>	Utstemming					
<i>Overse</i>		Overse	Overhøre		Ignorere	

Figur 2

Da jeg hadde fått en oversikt over alle handlingene, var jeg oppe i 19 handlinger. Fire av disse utpekte seg som mer overordnet enn de andre, og jeg valgte å sortere sammen de handlingene som kunne passe sammen i fire større kategorier: Fysisk, Utestenge, Bemerke og Manipulere (jfr. Vedlegg 6). I utdraget jeg har med her, er Utestenge den større kategorien (markert med fet font, og en annen bakgrunnsfarge), og for hvert intervju har jeg forkortet og lagt inn deres formuleringer. Jeg har også med to av de mindre kategoriene som ble omtalt. Disse vurderte jeg til å tilsvare utestenging, eller eventuelt handlinger som fører til utestenging.

Det femte, og siste, trinnet i analysen av transkripsjonene, var å skrive analytiske memo. Charmaz (2000) omtaler skriving av memo som en strategi innen grounded theory, hvor forskeren starter å bygge en begrepsmessig analyse. Jeg anså analytisk memo som leddet der jeg formulerte hva analysen viste, og som starten av formulering av funn.

Med tabellene jeg hadde laget til hvert tema, var respondentenes beskrivelser omgjort til enkeltstående stikkord og setninger. Mitt mål med de analytiske memoene, var å gjøre om deres stikkord til mine setninger, uten å endre deres beskrivelser. Jeg skrev også ned mulige tolkninger. Til slutt førte jeg opp spørsmål som dukket opp og som jeg ønsket å ta med videre, hvilket datamateriale jeg benyttet i utformingen av memoet, og fremtidige planer (jfr. Vedlegg 7). Det ble her klart for meg hva jeg kunne ta med videre, og hva som skilte seg ut som sentralt.

4.6. Undersøkelsens troverdighet

I vitenskapen er det krav om kvalitetssikring av forskning. Sentrale begreper for dette innen konstruktivismen er troverdighet og pålitelighet (Lincoln & Guba, 1985). Jeg vil her benytte begrepene validitet og reliabilitet, som tilsvarer troverdighet og pålitelighet, siden disse er godt etablert i forskningsmiljøet.

4.6.1. Validitet

Validitet er definert som hvor korrekt en beskrivelse, en konklusjon, en forklaring, en tolkning, med mer, kan sies å være (Maxwell, 2005, s. 106). Her er ikke validitet sett på som et produkt man oppnår en gang for alle, det er derimot et mål man strekker seg mot. At validitet må vurderes gjennom hele forskningsprosjektet, blir også understreket av Kvale og Brinkmann (2009).

Det viktigste for å validere under intervjuene, var å benytte meg av oppfølgingsspørsmål. Om jeg var usikker på hva respondentene mente, hadde jeg mulighet til å spørre dem der og da. Jeg avsluttet også intervjuene med å spørre om jeg kunne ta kontakt igjen, dersom det var noe jeg oppfattet som uklart på et senere tidspunkt. På denne måten kunne jeg be om utdyping eller forklaring, og jeg kunne fortelle hvordan jeg forstod det som ble sagt, for å høre om de var enige. Et eksempel var i intervjuet med Anita, der hun omtalte en "løvetanngutt". Da hun først sa det, anså jeg det ikke som passende å spørre, men senere i intervjuet spurte jeg hva hun la i ordet "løvetanngutt". Jeg mener at det er et steg i validering ved å komme nærmere respondentenes meninger.

Mellom intervjuene stilte jeg noen spørsmål til intervjuguiden, for å undersøke validiteten til spørsmålene i intervjuguiden: Får jeg svar på det jeg lurer på? Hvilke type svar får jeg? Tar respondentene opp noe de anser som viktig, som jeg ikke har spurt etter? På grunnlag av denne foreløpige analysen endte jeg, som tidligere beskrevet, med å legge til et par spørsmål.

Jeg vurderte også min egen rolle som intervjuer, ved å se på transkripsjonene og hvordan jeg utformet spørsmålene i situasjonen. Det jeg oppdaget, var at mitt ønske om å frigjøre meg fra manus, førte til at spørsmålene lett ble til ja/nei-spørsmål. Jeg ble også klar på hvilken informasjon jeg gav respondentene, og ønsket å gjøre det mer strukturert. Denne vurderingen førte til at jeg kunne endre denne i de følgende intervjuene, og følge intervjuguiden i større grad.

"Researcher bias" og "reactivity" er også trusler som kan svekke forskningens validitet (Maxwell, 2005). Validitetstrussel er kort sagt å finne frem til de deler i forskningen der det er muligheter for feiltolkning. Researcher bias, forskerens subjektivitet, vil være en trussel mot validiteten til et forskningsprosjekt dersom han eller hun velger ut data som passer inn i deres idé eller teori. Forskeren vil da også velge bort mye data, som kunne

ha svekket prosjektets konklusjon, og står i fare for å velge ut data som skiller seg ut som spesielt.

I analyseprosessen kom jeg frem til flere tema enn jeg har valgt å omtale i oppgaven. Utvalgsprosessen innebar å se temaene i forhold til oppgavens problemstilling. Noen av temaene viste seg da å ikke være relevante. Beskrivelser av området barnehagene befant seg i, og hvilken informasjon om mobbing respondentene hadde lest i forkant (som heftet *Mobbing i barnehagen* (Barne- og familiedepartementet, 2004)), var interessante, men svarte ikke på hvordan respondentene beskrev mobbing i barnehagen.

Det kan videre svekke oppgavens validitet at det ikke finnes så mye litteratur og forskning om mobbing i barnehagen. Jeg har måttet basere deler av det teoretiske grunnlaget på litteratur og forskning om mobbing i skolen, uten å vite om det også er gjeldende for mobbing i barnehagen. Jeg har møtt denne trusselen ved å trekke ut det jeg kunne i litteraturen om mobbing i barnehage. I tillegg har jeg forsøkt å påpeke, og være åpen om, hvorvidt teorien og forskningen er rettet mot skolen eller barnehagen.

4.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler i kvalitative undersøkelser om i hvilken grad vi kan stole på forskningens funn (Kvale & Brinkmann, 2009). Med tanke på å øke undersøkelsens reliabilitet har jeg prøvd å være åpen rundt hvordan undersøkelsen er utført, og på hvilket grunnlag avgjørelser er tatt.

Kravet om etterprøvbarhet innen kvantitative undersøkelser (Befring, 2007), er her ikke et mål. Min undersøkelse handler om de seks pedagogiske ledernes beskrivelser på et visst tidspunkt. Det er ikke sikkert man ville få de samme beskrivelsene fra andre pedagogiske ledere, og heller ikke fra disse pedagogiske lederne ved andre tidspunkt. Det vil likevel styrke undersøkelsens reliabilitet, dersom andre undersøkelser har lignende funn (Ringdal, 2007).

4.7. Forskningsetiske betraktninger

Her legger jeg frem etiske vurderinger jeg har gjort før, under og etter undersøkelsens utførelse. Jeg har valgt å omtale disse vurderingene i forbindelse med *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser, og forskerens rolle*. Dette i samsvar med at

Kvale og Brinkmann (2009, s. 68) trekker spesielt frem disse områdene som tradisjonelle områder i forbindelse med etikk for forskere.

4.7.1. Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at de mulige deltakerne for undersøkelsen skal ha kunnskap om meningen med undersøkelsen, hvilken metode som blir benyttet, og eventuell risiko knyttet til undersøkelsen, før de tar stilling til en deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg først kontaktet de ulike barnehagene for å spørre om deltakelse, la jeg ved et informasjonsskriv (jfr. Vedlegg 1). Brevet informerte om at jeg ønsket å stille spørsmål om deres egne beskrivelser av mobbing blant barn, og hvordan de møter mobbing i det daglige arbeidet. Jeg informerte også om at det var et masterprosjekt, og at alt de sa ville bli behandlet konfidensielt, og bli anonymisert. Med dette mener jeg at ingenting av det som kom frem, skal være mulig å knytte til enkeltpersoner (eller til den enkelte barnehage) i min endelige framstilling av intervjuene. Dette minnet jeg dem også om ved starten av intervjuene, og jeg spurte om lov til å bruke lydopptak. I intervjuene åpnet jeg også for spørsmål rundt prosjektet. Jeg ønsket å gi den informasjonen som behøvdes, for å ta en vurdering av om det var et prosjekt de kunne tenke seg å være med på.

I brevet jeg sendte til barnehagene, ba jeg også om underskrift på en samtykkeerklæring i form av en slipp hvor de skulle skrive navn og telefonnummer, eller e-postadresse (jfr. Vedlegg 1). Denne fikk jeg igjen fra tre respondenter. Ved de andre intervjuene tok jeg et ja via e-post, og lov til å bruke diktafon, som bekreftelse på samtykke.

4.7.2. Konfidensialitet og konsekvenser

I intervjuene var det en mulighet for at respondentene kunne komme til å gi fortellinger og detaljer som pekte mot enkeltpersoner, mot steder eller mot selve barnehagen. Jeg formidlet i intervjuene at dersom noen navn ble nevnt, så ville jeg endre navnene, eller fjerne dem. I vurderingen av mulige konsekvenser av undersøkelsene, vil dette være det viktigste middelet for å sørge for at ingen skade blir gjort som følge av masterprosjektet. For de fleste var det ikke aktuelt å nevne navn på noen barn, og det ble dermed ikke noe problem. Anita fortalte ved avslutningen av intervjuet at hun bevisst hadde brukt vanlige navn som Ole, og at hun dermed hadde endret navnene selv. Det som derimot var mer aktuelt for flere, var å navngi seg selv, steder i nærheten av barnehagen, eller ansatte ved barnehagen. Disse navnene har jeg fjernet ved transkripsjon, eller

gjennomlesing i ettertid. Anita var også bevisst dette, og fortalte at praksiseksempelene hun har kom med, var fra ulike barnehager.

Som nevnt tidligere, valgte jeg å ikke kontakte barnehager jeg hadde personlig kjennskap til forut for prosjektet. Da jeg skulle kontakte den ene barnehagen ble det klart at noen jeg kjenner har god kjennskap til barnehagen. Dette var jeg åpen om ovenfor barnehagen. Jeg passet også på å minne respondenten ved barnehagen på det ved starten av intervjuet. Etter min bedømmelse ble ikke det noe problem, og jeg anonymiserte beskrivelsene på samme måte som ved de andre intervjuene.

4.7.3. Forskerens rolle

Integriteten til forskeren er den avgjørende faktoren i et intervju, i følge Kvale og Brinkmann (2009). Her nevner de spesielt forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og redelighet. Det er min oppgave å være transparent om stegene i forskningsprosessen, og vurdere alle funn.

Forut for intervjuene hadde jeg en formening om at intervjuene ville gi mest informasjon, hvis jeg fikk respondentene i snakk, og la opp intervjuene som en løs samtale. Dette oppdaget jeg etter hvert at ikke var mulig. For det første risikerte jeg da å glemme visse spørsmål. For det andre var ikke min stilling i en intervjusituasjon likestilt med respondentene, og det ville ikke være rettferdig overfor respondentens erfaringer. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det er maktubalanse mellom intervjuer og respondent. Min rolle som forsker var å ha en struktur for intervjuet, som førte til at respondentene fortalte mest mulig relevant informasjon. Rollen til respondentene var først og fremst å svare på mine spørsmål. På dette viset hadde vi “ekspertise” på våre sider av intervjusettingen. I og med at jeg ikke er pedagogisk leder selv, og har kun arbeidet i barnehage sporadisk, har ikke jeg den erfaringen som respondentene har. Det kan være at jeg har mer *teoretisk* kunnskap om emnet mobbing i barnehage, selv om heller ikke det er sikkert. Jeg er uansett ydmyk overfor deres erfaring, og det var viktig for meg å formidle at jeg var ute etter *deres* beskrivelser, uten tanke på hva forskningen sier.

Ved noen av intervjuene ble min bakgrunn for å gjøre akkurat dette prosjektet tatt opp. Jeg passet da på å være ærlig om at jeg har liten erfaring med arbeid i barnehage, og at min bakgrunn for prosjektet var hovedsakelig teoretisk.

I påfølgende kapittel vil jeg presentere respondentenes beskrivelser av mobbing i barnehagen, før jeg drøfter dem opp mot det teoretiske grunnlaget i kapittel 6.

5. Analyse og presentasjon av funn

Det mest fremtredende ved respondentenes beskrivelser var at ingen av dem nektet for at barn i barnehagen er i stand til å mobbe. De hadde ulik erfaring, og det var ikke alle som kunne si at de hadde opplevd mobbing i barnehagen de arbeidet i. Anita gav uttrykk for at hun tidligere hadde vært skeptisk til å kalle krenkende handlinger for mobbing, når det handlet om så små barn:

Jeg husker de første årene, da var jeg litt forbauset over at så søte små faktisk hadde sånne strategier. Til å begynne med ville jeg ikke kalle det mobbing, men krenkelse av jeget. Etter å ha fått noen år på baken, så måtte jeg innse at "ja, det finnes mobbing i barnehage"

I løpet av analyseprosessen, ble flere av respondentenes tema fremtredende. I dette kapittelet vil jeg formulere fem av disse temaene, som undersøkelsens funn. Som nevnt i metodekapittelet gjorde jeg et utvalg av temaer jeg anså som relevante i forhold til problemstillingen: *Hvordan beskriver pedagogiske ledere mobbing blant barn i barnehagen?* Funnene jeg her presenterer er respondentenes beskrivelser av mobbing, slik de har erfart mobbing blant barn i barnehagen.

Kapittelet er strukturert i tre deler, i form av spørsmål som belyser ulike sider ved mobbing. De fem funnene jeg presenterer her, er fordelt under spørsmålene på denne måten:

Under spørsmålet om *hva mobbing er*, presenteres hvordan (1) respondentene beskrev mobbing som gjentatt krenking, samt (2) ekskludering som en form for mobbing i barnehagene. Andre del handler om *hva som utpeker seg i respondentenes beskrivelser av mobber og offer*. Den typiske (3) mobber ble beskrevet som en leder. Offeret blir derimot ansett å ha svakheter, som fører til at (4) de skiller seg ut. Til slutt i kapitlet presenterer jeg det siste funnet, som omhandler *hvem som har ansvar for å hindre at mobbing oppstår*. Svaret respondentene gav, var at (5) ansvaret ligger hos de voksne.

5.1. Hva er mobbing i barnehagen?

Det kan argumenteres for at alle funnene jeg presenterer her, er respondentenes svar på hva mobbing er. Det jeg med denne overskriften henviser til, er de generelle, overordnede, beskrivelsene av hva mobbing er. Beskrivelser som videre kan settes

sammen til respondentenes definisjon av mobbing. Jeg vil i det følgende presentere hvilke ord de pedagogiske lederne benytter for å beskrive mobbing blant barn. Deretter presenterer jeg deres beskrivelser av ekskludering som en form for mobbing i barnehagen.

5.1.1. Mobbing er krenkende handlinger gjentatt over tid

I intervjuene kom de pedagogiske lederne inn på en del handlinger som mobbere kunne finne på å utsette sine offer for; som det å ekskludere noen, ødelegge leker for andre, slå, sparke, jage, kalle andre navn med mer. Siden flere av disse handlingene også kan kalles erting eller plaging, ble det viktig å finne noe som er spesifikt for mobbing. I besvarelse på hva mobbing i barnehage er, vektla de pedagogiske lederne ulikt. For noen var det hvorvidt handlingen må være gjentatt, mens andre fokuserte mer på følelsene og intensjonene til de involverte.

De fleste av de pedagogiske lederne sa noe om at mobbing er gjentatte handlinger, og at det går over tid. Blant annet blir det sagt at mobbing er *“Vedvarende gjentakelse”* (Anita) og *“Mobbing for meg er noe som gjentar seg over tid”* (Kristin). Bente hevdet at *“Hvis det går mot én hele tiden, og det stadig vekk skjer, dag etter dag, da vil jeg si at det er mobbing”*. Disse svarene tyder også på at plaging, og annen negativ atferd, kan utvikle seg til mobbing ved at det skjer flere ganger. Da jeg spurte Tove om en engangshendelse kunne sies å være mobbing, ble det tydelig at det måtte skje flere ganger, at mobbing var når noe skjedde *“hele tiden”*. Dersom hendelsen kun skjer én gang, vil offeret kunne komme over hendelsen. Skjer det flere ganger, vil følelsen sitte i fra forrige gang, og kunne bli forverret. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene, kan vi si at mobbing beskrives som noe som gjentar seg, gjerne over tid.

Om dette *“noe”* blir opplevd av offeret, eller ble utført med hensikt av mobber, var noe jeg fant at de pedagogiske lederne ikke omtalte likt. Jeg stilte dem ikke spørsmål om det, så her har jeg tatt utgangspunkt i hvordan de har svart, spesielt på spørsmål om skillet mellom mobbing og annen negativ atferd.

Tove hevdet at skillet mellom mobbing og annen negativ atferd, var å finne i måten det utsatte barnet reagerte på og følte hendelsene. Dette gav hun uttrykk for både før intervjuet, og i intervjuet.

Hvis du opplever det som veldig ubehagelig, og ikke er trygg i deg selv, så sitter det en sånn frykt i deg, tenker jeg, og da vil du fort kunne kjenne på den følelsen ved lignende episoder.

Her viser Tove til følelsen hos offeret som den avgjørende faktor for å definere hendelsen som mobbing. Hva som oppfattes som mobbing, avhenger av om offeret føler seg mobbet. Hun presiserer dette ved å vise til at erting er noe som kan tolereres. Vi skal tåle, for eksempel, at noen bruker navnet vårt i ei regle eller sang, og det er noe de skal trene på i en trygg kontekst, som barnehagen. Hvis det likevel går inn på barnet, at barnet blir lei seg, og får denne frykten som hun nevner, da har den andre gått fra å være en som ertes til en som mobber. Offerets følelse forteller også Anita om, når hun skal forklare grensen mellom mobbing og annen negativ atferd: *“Når barnet føler at superego, alterego og jeg-følelsen, meg selv – alt dette er krenket”*. Det er offerets følelse av å være krenket, som avgjør om det er mobbing det er snakk om. Felles for Anita og Tove sine beskrivelser er hvor personlig og intenst mobbing oppleves av barnet som blir utsatt.

I hvilken grad barnet som utfører handlingen mener å mobbe, blir det ikke sagt noe om i alle intervjuene. Det vi kan si er at mobbing blir sett som trakassering og krenkelse av et barn. Det andre barnet, mobberen, blir vektlagt i større grad hos Inger og Kristin. Inger sier dette om å definere mobbing:

Hvis du skal definere mobbing som det å utsette noen for gjentatte negative handlinger, enten det er bemerkninger eller det er andre ting, da ligger det jo i den definisjonen at det er mer eller mindre overlagt.

Slik jeg forstår Inger mener hun med dette at mobbing er noe mobberen gjør med hensikt. Det blir påpekt av flere av de pedagogiske lederne at begrepet mobbing er ikke noe barna har noe forhold til, det er et ord vi voksne bruker. Sånn sett er det vanskelig å påstå at barna mobber for å mobbe. Beskrivelsen til Kristin er tydeligere i så henseende: Mobbing er noe *“[...] som utføres for å såre andre barn, eller for å være stygg med andre barn”*. Hvorfor barna ønsker å såre eller være stygge med andre barn ble det ikke snakk om, men utsagnet viser til en antagelse om at barna har en intensjon med handlingen sin. En handling blir med dette utgangspunktet ansett som mobbing når barnet har en intensjon om å såre et annet barn.

Beskrivelsene til de pedagogiske lederne sier også noe om hvorvidt det er vanlig at det er en eller flere mobbere per offer, eller om det kan være flere offer per mobber. Når det

gjelder det første - om det er en eller flere som mobber, sier Heidi og Kristin at det kan være flere barn som går sammen om å mobbe. Som jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet, omtales mobberen av alle respondentene som en leder, og ofte vil lederen ha med seg flere barn i mobbingen. Sånn sett kan vi si at det er en enighet om at det kan være flere mobbere per offer. Det blir også nevnt at mobberne kan være uavhengige av hverandre, og ikke nødvendigvis i en gjeng. Dette betyr at *gjentakelsen* ikke nødvendigvis tilsier at ett barn trakasserer et annet flere ganger, men at flere barn, ved ulike anledninger, går mot det ene barnet. Heidi omtaler mobbing som noe ett barn blir utsatt for: “*Jeg tenker at mobbing rettes mot ett spesielt barn, at det er flere som er mot ett barn*”. Dette blir støttet av beskrivelsene til Bente og Kristin.

Videre forteller Inger at det gjerne kan “[...] *være én mobber som er aktiv i forhold til flere barn*”. Utsagnet tolker jeg som at det sier mer om at det kan være flere offer, enn at det kun kan være én mobber. Det tyder likevel på at det ikke nødvendigvis må være flere mobbere i hver mobbesituasjon, og at en mobber ikke nødvendigvis kun går mot ett barn. Ut fra beskrivelsene Anita, Tove og Inger gir, kan mobbing rette seg både mot enkeltbarn, og mot grupper av barn. Jeg vil komme tilbake til Anitas eksempler på mobbing senere i kapitlet, men kort sagt vil et eksempel, hvor en gutt til stadighet ble stemt ut av leken, tyde på flere mobbere, og at det er ett offer. Et annet eksempel, hvor en gutt samler inn små leker fra flere barn, kan derimot tyde på én mobber, og flere ofre.

Med utgangspunkt i datamaterialet kan vi si at mobbing er krenkelse som gjentar seg, gjerne over tid. Om det er følelsen hos offeret eller mobberens hensikt som er den avgjørende faktoren for om handlingen kan defineres som mobbing, har de pedagogiske lederne ulike syn på. Videre ble mobbing beskrevet som at det varierer om mobbingen utføres av ett eller flere barn, og rettet mot ett eller flere barn.

5.1.2. Ekskludering som mobbing i barnehagen

De pedagogiske lederne beskrev flere midler, eventuelt handlinger, barna benyttet seg av i mobbetilfeller. Sparking, ødelegging av både ting og lek, bemerkninger på utseende og personlighet, samt manipulering, var handlinger som ble nevnt. Av alle mobbehandlingene var det ett middel som ble nevnt flere ganger av *alle* de pedagogiske lederne, og det var *ekskludering*.

Et konkret eksempel på ekskludering finner vi i Anitas beskrivelser. Hun forteller om en gruppe barn som for noen år siden hadde sett TV-programmet Big Brother, og gikk i en

lek med dette programmet som utgangspunkt. I leken stemmer barna på hverandre, ved å indikere Yes med to tommer opp, og No med to tommer ned, hvor personen som får No blir stemt ut. En dag finner respondenten en gutt nede i garderoben:

Han satt nede i garderoben og sa “Jeg blir alltid No. Jeg vil ikke være No”. Da sier jeg at vi tar det en gang til. Jeg hadde vært med på denne leken flere ganger, med å si Yes, No. Det var en lek de hadde. Så sier jeg til de andre barna at han er Yes denne gangen. [Barna svarer] “Nei, det blir han ikke, for han er alltid No”. Han ble stemt ut. De andre hadde avtalt hva og hvordan de skulle leke denne leken, og så ble denne gutten stemt ut. Alltid ble han stemt ut.

Anita forteller videre at dette var en gutt som skilte seg ut på flere områder, og som “[...] var konsekvent utenfor hele barnegruppen”. Denne leken ble etter hvert et middel barna kunne bruke til å mobbe gutten. Ved å stemme ham ut, ble han ekskludert fra leken og de andre barna.

I eksempelet over er det flere barn som ekskluderer ett barn. Anita viser også til eksempler der barn stenger ute flere barn eller grupper av barn. Hun kaller det for uoppnåelige situasjoner, og det går på at barn utestenger andre barn ved å sette opp kriterier for å delta i leken: Bare de med røde strømpebukser, bare de med rosa sokker, og så videre. Har man ikke rosa sokker den dagen, får man ikke være med. For noen kan det nok oppleves som at selv om man skifter klær, så kommer det bare nye kriterier de ikke kan innfri, og deltakelse i denne leken blir uoppnåelig. Enda mer uoppnåelig blir det når de som utestenger “oppgraderer” kriteriene til egenskaper som ikke kan forandres: Bare de med blondt hår, eller bare de med grønne øyne, får være med. Også dette gav Anita et eksempel på: Hun forteller om en gutt på fem år, som hun omtaler som intelligent. Han var ikke så godt sosialt fungerende, men hadde utviklet strategier for å få seg venner og utestenge andre. En dag oppdaget hun at han hadde en del småting i lommene sine, som hun tidligere hadde sett i hyllene til andre barn. Det viste seg at han stod bak barnehagehuset og “[...] innkasserer betaling fra noen av barna for at de skal få være med å leke”. Barna som ikke hadde med seg noe de kunne gi ham, fikk ikke være med.

Noe av det som kommer frem gjennom eksemplene gitt av flere av respondentene, er at barna synes å ha ulike strategier for hvordan de ekskluderer andre barn. Noen av disse strategiene kan være synlige for det blotte øyet, som når man finner et barn som ikke får

være med å leke. I den ene barnehagen blir det fortalt om ei innvandrerjente som starter i barnehagen, og får problemer med å komme inn i de andre jentenes lek. Hun kunne ikke kodene for lekene, hadde dårlig språk (i starten), og luktet sterkt. Heidi forteller at hun så barn flytte seg dersom de havnet ved siden av henne ved matbordet. Om dette kunne kalles mobbing, er ikke Heidi helt overbevist om. Jenta fikk nemlig innpass hos guttene, og var ikke venneløs. At denne jenta kom inn som ny i en allerede godt etablert gruppe, er årsaken Heidi peker på, og at det sann sett ikke egentlig handlet om å ekskludere denne jenta, men å holde på gruppen de allerede hadde.

I barnehagen hvor Kristin arbeidet, kunne hun kun huske ett tilfelle hvor hun var sikker på at hendelsen kunne kalles mobbing:

Det var ei jente som vi mente ble mobbet, og der vi måtte gripe inn. Det var fire jenter som var sammen, og hun siste fikk ikke være med. Det var nok mobbing, tenker jeg. Når det er én som blir holdt utenfor. Hun ble holdt utenfor i alt, hun fikk aldri være sammen med dem.

Selv om utfallet er det samme i eksemplene til Heidi og Kristin, at ei jente blir stengt ute fra leken, er det sannsynlig at det er ulike strategier og årsaker som ligger bak. Uten å ha spurt barna selv, kan vi ikke vite dette, men situasjonene fremstilles som forskjellige.

Andre tilfeller som ikke er like synlige, og der det ikke er like lett å oppdage ekskluderingen, forteller Kristin også om. I den aktuelle barnehagen fokuserer de på, og jobber med, at barna skal inkludere andre i leken. Faren med en slik tilnærming er at barna er nærme nok til tilsynelatende å være med i leken, men likevel holdes utenfor. Hun forteller at i rollelek kan dette gjøres ved at et barn får en passiv rolle, der oppgaven er å sitte helt i ro, og ikke si noe. Det kan være en rolle som ikke har noe å si for hvordan leken utspiller seg. Om man som voksen ikke observerer dette, kan denne type ekskludering være vanskelig å oppdage. Et eksempel på en hendelse forteller Kristin:

Vi hadde ei jente i barnehagen der mora kom og sa "Hun var så lei seg hjemme i helga, fordi hun aldri fikk bestemme i leken". Etter det måtte vi ha en liten periode der vi gikk inn i leken med dem, sånn at vi hørte hva som skjedde. Og da var det sånn at hun ene bestemte alt, mens de andre bare sa "Ja", "Mhm", "Ja". Det så jo ut som de syns det var helt greit, når vi satt i leken, men da var jo de vant med det.

Noen av eksemplene respondentene gir, vil de ikke selv omtale som mobbing. Det synes derimot å være hendelser som kunne utviklet seg til mobbing, dersom de voksne ikke hadde grepet inn. Kristin sier om eksempelet: *“Det blir ikke mobbing, men det kan utvikle seg til det, hvis hun får lov, og får lov og får lov. Så styrer hun de til slutt til å gjøre hva som helst for henne”*. Også Bente viser til at mye mobbing kan unngås dersom bare de voksne er der og passer på: *“[...] da er vi der inne og bearbeider litt om de kan få være med, eller må finne på noe annet”*. Hun vil ikke kalle all ekskludering mobbing, fordi hun mener det ofte er tilfeldig hvem som blir stengt ute. Når *“det blir den samme hele tida”* som blir ekskludert, da vil hun kalle ekskluderingen for mobbing.

Et annet element med ekskludering som en form for mobbing, er *frykten* som mange har for å bli ekskludert. Tove peker på at om vi, både barn og voksne, er redde for å bli ekskludert, så innordner vi oss. Vi endrer oppførsel, klær, hva som helst, så lenge vi får være med. Frykten kan også lede oss til selv å ekskludere andre. Dette omtaler Inger som noe hun har observert:

Av frykt for å bli fryst ut selv, så prøver man å fryse ut, eller ekskludere, konkurrentene. Hvis man er redd for å bli vraket, eller ikke valgt, så kan man prøve å vrake andre i håp om å selv være den utvalgte. Det er det jeg har sett i barnehagen, den type utfrysning og den type manipulering.

Selv om de pedagogiske lederne benytter ulike ord for å beskrive ekskludering, blir det tydelig gjennom deres utdypende forklaringer og eksempler at resultatet blir det samme. Når utstemming, utfrysning, utestenging, og ekskludering brukes som mobbehandling vil det uansett kunne føre til samme resultat: at ett eller flere barn blir alene.

5.2. Hva peker seg ut ved mobber og offer?

Jeg spurte respondentene om det var mulig å identifisere mulige mobbere og ofre, og eventuelt hva som kjennetegnet dem. For noen var det tydelig enklere å se kjennetegn ved mobberne, mens det for andre var enklere å kjenne igjen ofrene. Som ved beskrivelser av mobbehandling, beskrev de pedagogiske lederne flere kjennetegn ved mobbere og ofre enn jeg her vil gå inn på. Jeg har valgt ut ett kjennetegn ved mobberne og ett ved ofrene, som respondentene beskrev nærmere.

Jeg vil her først vise til et trekk ved mobberne som ble omtalt av alle respondentene; at det er en mobber som gjerne betraktes som en leder i barnegruppen. Deretter vil jeg presentere respondentenes beskrivelser av hvordan et mobbeofre skiller seg ut.

5.2.1. Mobberen betraktet som leder

“*Det er alltid en dronning*”, forteller Anita. En dronning som styrer, og har tjenere som følger henne overalt og gjør som dronningen befaler. Det er dronningen som bestemmer at “*Bare de med rosa tøfler får være med i dukkekroken i dag*”, og barna føyer seg etter dronningens bestemmelser.

De pedagogiske lederne trekker på ene siden frem mobbernes usikkerhet. Det blir sagt om mobberen:

[En mobber er] en som ikke klarer å vise, og være stolt over egne positive ressurser (Anita)

Mobberen er usikker (Bente)

En mobber er en person som ikke er trygg på seg selv (Tove)

[Mobberen] er utrolig usikker på seg selv (Kristin)

De trenger å styrke selvbildet sitt (Inger)

På andre siden, og kanskje til tross for disse beskrivelsene, omtaler samtlige respondenter mobberen som en leder.

Å bruke betegnelsen “dronning” kan her være misvisende, for det er ikke kun når jenter mobber at det er snakk om en leder. Eksemplene som blir gitt av respondentene, viser at det er mulig å identifisere ledere blant begge kjønn. Andre ord de pedagogiske lederne brukte var leder og sjef. I det følgende bruker jeg betegnelsen “leder” for å understreke at mobberen kan være av begge kjønn.

Da jeg spurte Tove om hun hadde et eksempel på en hendelse hun ville karakterisere som mobbing, fortalte hun om en gutt som fikk med seg to andre gutter og planla å ta en annen:

Når vi kommer ut, så holder du han gutten i den ene armen, jeg i andre armen, og så slår vi han. På en eller annen måte har han klart å bli sjef i en gruppe på veldig oppegående og fornuftige gutter, og han hadde klart å trolle sammen en gjeng.

Dette sa han i et øyeblikk da han ikke var klar over at det var voksne til stede, og da hun konfronterer guttene peker de ut lederen, og sier: “*Han var sjefen, vi gjorde som sjefen sa*”. Det går igjen i beskrivelsene av mobbere, at det er barn som får med seg andre barn på mobbingen, og barn som får andre til å gjøre ugagn for dem.

Det synes som at respondentene anser en leder som en som ikke har problemer med å få andre barn med på mobbingen. Da Heidi reflekterte rundt hva mobbing er, kom hun med flere eksempler på hendelser der ett eller to barn erter et annet barn. Eksemplene slutter med at barna ikke får med seg flere:

De gangene det har vært litt erting så har det gjerne vært at de har prøvd å få med mange, ved å si "Du, se på han der". De prøver å få med flere barn, selv om de ikke har klart det. Det har ikke vært sånn at de har fått med seg hele gjengen, så jeg vil ikke kalle det mobbing. Det har jeg merket tendenser til før også, men heldigvis så har de vanskelig for å få det til.

Der Heidi ikke gav direkte beskrivelser av hvordan en mobber er, gav hun i stedet beskrivelser av hvordan noen barn mislykkes i sine forsøk på å gjøre narr av andre barn. Hadde barna klart å få med seg flere, ville kanskje handlingen(e) gjentatt seg, og videre utviklet seg fra erting til mobbing. Jeg tolker hennes beskrivelser som at skal en mobber "lykkes", må barnet ha evnen til å få med seg flere.

Mobberen blir også beskrevet som "*et populært barn [med] høy status blant de andre barna[...]* det er en som er tøff, en som bestemmer, og en som alle vil leke med" (Kristin). Gjennom mobbingen får mobberen stadig høyere status, og stadig flere tilhengere. En leder, i denne sammenhengen, er et barn som får venner ved å anvende ulike strategier, der ekskludering er en av dem. Som påpekt tidligere, kan frykten for å ikke bli inkludert gjøre at vi innordner oss. Jeg spurte Kristin om barn velger side når de observerer en mobbesituasjon. Til dette svarte hun at dersom de velger side, vil de velge mobberens side. Dette kan forklare hvorfor mobberen får stadig høyere status: I frykt for å selv bli et mobbeoffer, velger flere barn å stille seg ved siden av mobberen. Dette forklarer derimot ikke hvordan mobberen fikk slik status i utgangspunktet.

Inger hevder imidlertid at mobbere ikke nødvendigvis er populære, men at de er ressurssterke, og dermed har *kapasitet* til å være populær. Skal en leder lykkes, må han eller hun være sterk, og inneha visse egenskaper. De pedagogiske lederne peker på noen egenskaper som barn har, som gjør dem i stand til å kunne innta en slik stilling i barnegruppen.

En sentral egenskap som lederen har, er evnen til å "lese" de andre barnas svakheter, deres reaksjoner, og samtidig vite hvordan de skal benytte dette i ulike situasjoner: "*Mobbere er flinke til å 'lese' mennesker. De kan 'lese' kroppsspråket vårt, og de*

braker det for hva det er verdt” (Tove). Evnen til å “lese” mennesker kan blant annet gjøre det enklere å velge seg ut et offer, og til å vite hvordan de skal utnytte den kunnskapen. Flere av respondentene prøvde å karakterisere mobbernes ofre:

[E]n mobber så jo svakheten med en gang (Anita)

Det er mobberen som finner noen svakheter (Tove)

De tar et usikkert barn. Fordi det er enkelt: Der møter [mobberne] ikke noen motstand (Kristin).

Om man kobler mobberens evne til å “lese” andre, til frykten for å bli ekskludert, kan det delvis forklare hvordan en mobber klarer å skaffe seg venner og allierte. Uttalelsene tyder også på at mobberne velger svake, usikre barn, for å ikke møte motstand, og for ikke å risikere at barnet sier fra til en voksen. Dersom mobberen frykter at offeret kan få oppmerksomhet av de voksne, forteller respondentene om strategier mobberen (lederen) iverksetter for å flytte fokuset over på noe annet. Heidi forteller om en gutt som fant på mye rampestreker, som å ødelegge leken for andre. Han fikk gjerne kameraten til å utføre rampestreken så han selv kunne slippe unna. I andre tilfeller kunne han også overføre skylden til en tilfeldig gutt i nærheten, og hun har da hørt ham hviske “*Vi sier at det var ikke oss, vi sier at det var han som gjorde det*”. I omtalen av denne gutten vil ikke Heidi kalle ham for en mobber, men hadde han sluppet unna med å gi andre skylden, så tolker jeg hennes beskrivelser som at han ville være nærmere.

En annen strategi for å slippe unna, er å endre oppførsel foran de voksne i barnehagen. Anita forteller om mobbere som i det ene øyeblikket er førstemann til å hente en voksen når noen slår seg, som kommer for å trøste, men som i neste øyeblikk kontrollerer og styrer. I følge Anita er det som om de har to stemmer:

Utøverne kan være hyggelige overfor den voksne, men på den andre side uhyggelig overfor ungene, hersete. Det er akkurat som om tonefallet, og måten å si tingene på, er litt mer sånn englete når de snakker med en voksen.

Tilsvarende sier Tove at “*De er så snille oppi ansiktet vårt, og så snur du ryggen til de og da kommer det kommentarer*”.

Gjennom beskrivelsene til respondentene kommer det frem at en mobber har høy status, og lykkes med å lede andre barn. Årsaken til at jeg trekker inn mobbernes og ledernes evne til å “lese” mennesker og situasjoner, er for å vise hvordan de bruker sine evner i

mobbing, og hvordan de klarer å beholde sin status. Hadde ikke mobberen sluppet unna med handlingene sine, som krenkelse av andre barn, ekskludering og andre mobbehandlinger, ville han eller hun heller ikke kunnet beholde grepet på andre barn; tjenerne.

5.2.2. Offeret skiller seg ut

Det var større sprik i respondentenes beskrivelser av offeret, enn det var i deres karakteristikk av mobberen. Spesielt Bente, Tove og Inger hadde vanskelig for å definere spesifikke trekk ved offer, og Anita sa at det var vanskeligere å finne trekk ved offer enn ved mobber. Alle sa likevel noe om dette. I motsetning til mobber, blir ikke offeret beskrevet som noen leder:

I barnehagen tenker jeg det er mest stille, forsiktige og snille barn, som blir holdt utenfor. [Mobberne] kan jo ikke risikere at de gir beskjed. (Kristin)

De svakhetene mobberne ser etter i andre barn, finner de i offeret. Offeret blir beskrevet som redd, forsiktig, stille, rolig, en som ikke tar igjen, en som godtar et nei, og *en som skiller seg ut*. Offeret kan skille seg ut ved blant annet utseende, språk, oppførsel, og lukt.

Det er imidlertid ingen selvfølge at barn som ikke kan norsk, eller forsiktige barn, blir mobbet. Kristin forteller om ei jente som ikke kan snakke norsk, men om det sier de andre barna "*Hun kan ikke snakke norsk, hun, så vi skjønner ikke hva hun sier, men vi kan jo leke med henne for det*". Likevel ender noen barn opp som ofre. I det følgende fokuserer jeg på hvordan barna kan skille seg ut, og hvordan voksne, og miljøet, kan bidra til at enkelte barn får en uønsket, negativ oppmerksomhet rettet mot egenskaper som kan oppfattes som svakheter. De sentrale voksne i denne sammenheng er barnas foreldre (foresatte) og barnehagens ansatte.

Anita er den av de pedagogiske lederne som gir flest eksempler på hvordan foreldre og barnehageansatte kan være medvirkende årsak til at noen barn skiller seg ut. Som oftest er det godt ment fra de voksnes side, men av og til slår det feil. Eksemplene hun kommer med mente hun som eksempler på forebygging, eller en føre-var-tenkning. Anita forteller om foreldre som triller sin førskolejente til barnehagen i vogn, og foreldre som gir barna sine kallenavn som lett kan misbrukes når de blir eldre. I disse tilfellene valgte de ansatte å ha samtaler med foreldrene om mulige konsekvenser av dette. Slik jeg forstod Anita, handlet det om at barna skilte seg ut på en uheldig måte, og

at foreldrene bidro til dette. Hun forteller også om en gutt som gikk i veldig pene, og dyre, merkeklær (Lacoste, Gant og lignende). Personalet tok opp med foreldrene om det ikke var bedre for gutten å kle seg litt mer som de andre guttene. Anita så et potensielt mobbeoffer i denne gutten, og som hun sa: *“Hadde han åpnet munnen, og tisset en gang i buksen, så hadde de andre tatt han. Så nådeløse er de. Dessverre”*.

Også de ansattes handlinger kan føre til uønsket, negativ, oppmerksomhet rettet mot barn. Anita forteller om en gutt som kom fra en annen barnehage:

Han kom fra en annen barnehage og jeg får vite at denne gutten alltid måtte leie en voksen når han var på tur. Hans jevnaldrende så at han alltid hadde en voksen med seg; at han alltid trengte en voksen til å inkludere de andre ungene i leken sin; som alltid ble tatt med av en voksen på aleneturer. Signalet var at denne gutten ikke kunne være alene, men måtte passes på av voksne hele tiden. [...] Her var det rett og slett de voksne som ikke skjønnte når det var på tide å trekke seg tilbake[...] Det var alltid “Nææ, det er alltid han, det er han, det er han”. Det var jo ikke hans skyld, men det var han som fikk skylden. Og han var jo så tåkelagt i noen barns øyne, og til og med foreldre mente at “De leker jo ikke sammen”.

Mens noen av de forrige eksemplene skulle belyse hvordan de voksne kunne være føre-var, og hindre at barn ble hengt ut, er dette en historie om et barn som blir definert og behandlet som spesiell av de ansatte i barnehagen. Gutten behandles som om han har problemer med å omgås andre barn, som om han ikke kan overlates til seg selv. De andre barna plukker opp disse signalene, og behandler ham på tilsvarende måte, noe som fører til at han blir et potensielt mobbeoffer. Resultatet blir at gutten flytter til en barnehage hvor de ikke får vite om “spesialbehandlingen”, og hvor det viser seg at han er en sterk gutt som ikke lar seg mobbe.

I beskrivelser av mobbeofre legges det gjerne vekt på hvordan ofre ikke er i stand til å forsvare seg, hvordan de er svake, forsiktede, og trekker seg inn i seg selv. Disse egenskapene kan føre til at ofrene oppfattes som annerledes, og skiller seg ut. Noen ganger kan mobbing forebygges ved at barnehageansatte plukker opp slike indikatorer og gjør små endringer ved barna. Under dette funnet var det hovedsakelig Anita som gav beskrivelser, og eksemplene og fortellingene over viser at voksnes behandling av barn også kan være årsak til at noen barn skiller seg ut.

5.3. Hvem har ansvaret for å hindre mobbing i barnehagen?

Da jeg intervjuet de pedagogiske lederne hadde de mye å si om forebygging av mobbing. Siden deres beskrivelser av forebygging ikke er direkte svar på hvordan de beskriver mobbing, har jeg måttet velge mye av det bort. Dette siste funnet har jeg tatt med fordi det både handler om arbeidet *med* mobbing som har oppstått, og *mot* at mobbing skal oppstå. I analysen ble det tydelig at deres egen rolle var et sentralt tema gjennom intervjuene, og at svaret på hvem som har ansvaret for å forebygge mobbing i barnehagen ligger hos dem selv, de voksne i barnehagen.

5.3.1. Ansvaret ligger hos de voksne

Alt handler om at vi voksne bryr oss, at vi tar oss tid til å se mennesket bak den kroppen [barnet] der. Da kan vi lære dem, og gjøre hva som helst, bare jeg tar meg tid til å prate med dem og bygge et miljø som sier at sånn er det[...] Du må være der og mene noe med det du holder på med. (Tove)

Den voksnes rolle i forebygging og håndtering av mobbing i barnehagen blir beskrevet av respondentene som viktig. De ansatte må være bevisste, aktive; de må følge med, og ikke minst være villige til å gripe inn når noe skjer. Med Kristins ord: “*Du kan stoppe mye hvis du bare ser hva som skjer*”. Gjennom beskrivelsene til de pedagogiske lederne ble det tydelig at *ansvaret* for å hindre mobbing i å oppstå, og å stanse mobbing, ligger nettopp hos de voksne.

Flere av respondentene understreker at det viktigste en voksen kan gjøre for å oppdage og forhindre mobbing, er å se *alle* barna og bli kjent med dem. Kristin fortalte hvor lett det var å legge merke til og bli best kjent med de barna som ofte kom i konflikt og som trengte å bli irettesatt. De stille og “lydige” barna fikk, om man ikke var oppmerksom på det, mindre oppmerksomhet. Programmet International Child Development Program (ICDP²¹), henvender seg også til hver enkelt ansatt og oppfordrer til “[...] *å se barnet, justere deg og vise at du er glad i det, og snakke med det*”(Kristin). Dette skal være en naturlig del av samspillet med barna. Også Tove omtaler arbeid med å implementere ICDP, og trekker spesielt frem at det er de voksne som skal justere seg etter barna: “*Så jeg må jenke meg ned, og jeg står ansvarlig for å jenke meg ned til ungene*”. Begge

²¹ International Child Development Program (ICDP) er et program som er rettet mot å fremme omsorgsgiveres, som barnehageansatte og foreldre, samspill med barn, med fokus på sensitivitet og omsorg. Programmet er utviklet av professorene Karsten Hundeide og Henning Rye, og er tatt i bruk i flere verdensdeler (Hundeide, 1996; ICDP, 2011).

mener programmet betyr mye for dem i arbeidet, og hva som skal kunne forventes av voksne.

I situasjoner hvor barn står i fare for å falle utenfor i leken, eller ha vanskelig for å komme inn i leken, omtales også de voksnes ansvar. Jeg spurte de pedagogiske lederne om hvordan de stilte seg overfor barn som falt utenfor. Tove var tydelig på at det er den voksnes ansvar å hjelpe dette barnet, enten for å finne noen andre som barnet kan leke med, eller å leke med barnet selv. Finner de på noe morsomt, kommer det alltid flere barn til. Også Heidi hevder at voksne må hjelpe barn som faller utenfor.

Det krever litt mer av de voksne. Vi klarer jo å få de inn, men da må de voksne være veldig bevisst. Da går det ikke av seg selv. Vi må sette i gang aktiviteter og prøve å gjøre det så det skal være kjekt.

Det blir tydelig at det ikke er barnets, eller de andre barnas, ansvar å løse problemet. Man kan prøve å lære barna at de skal inkludere alle, men som det ble påpekt i forbindelse med ekskludering, så er det en fare for at barnet som kommer til, ikke blir en del av leken. Om barnet ikke blir inkludert i de andre barnas lek, vil en bevisst voksen likevel kunne gjøre mye for at dette barnet kommer inn i leken.

På spørsmål om de kunne vise til situasjoner hvor mobbing kan oppstå, sa fire av de seks respondentene at mobbing foregår der de voksne ikke er. Dette kunne være områder de voksne ikke hadde full oversikt over; bak et bygg, bak en lukket dør og liknende steder. For å tydeliggjøre de voksnes ansvar i slike tilfeller, forteller Tove om en undersøkelse som ble utført i en klasse hvor hennes eget barn gikk. Det kom frem at barna gjerne følte seg utrygge i gangene, og bak skolebygget. Til tross for at resultatet av undersøkelsen ble delt med foreldrene, gjorde ikke skolen noe med saken. Da kan man spørre seg om hva formålet med undersøkelsen egentlig var. Som ansatt i barnehagen, og som en voksen fagperson med ansvar for barn, sier Tove:

Når ungene forteller hva de synes er vanskelig, så er det min oppgave å være der. Det er også min oppgave å være der selv om ungene ikke forteller det. Vi kommer tilbake til de voksne hele tiden, det er vi som sitter med hovedansvaret for å hjelpe ungene til å håndtere hverdagen.

Det kan være ulike årsaker til at mobbing oppstår, men uansett årsak er det den voksne som skal lære barna hva som er rett og galt. De skal også oppdage hva som foregår, og ordne opp. Blant annet blir det påpekt, som tidligere nevnt, at barn skal tåle å bli ertet.

Det er derimot ikke forventet at små barn forstår alt, eller kan alt. Det er den voksne som skal gjøre barna i stand til å takle erting og uskyldig tulling, og det er de voksne som har ansvar for å skape en trygg atmosfære der erting ikke føles truende.

Rollelek ble også nevnt som en situasjon hvor mobbing kan oppstå. Det blir beskrevet som en type lek hvor barna har mye kontroll, styrer det meste selv, og på sett og vis blir overlatt til seg selv. Barna, spesielt de større barna, må få leke på egenhånd, men selv om det tilsynelatende ser greit ut, er det ikke sikkert at det er det. Situasjonen Inger her omtaler handler om at en gruppe barn – for eksempel 3-4 jenter, spør om å få leke uforstyrret på et annet rom.

Jeg mener at unger må få leke alene, og gir de uttrykk for at de vil være alene så kan det godt hende at det er helt greit. Men samtidig bør det ringe en liten bjelle hvis de er veldig på at de vil være alene. Er det sikkert at alle i den settingen vil være alene?

Slik jeg forstår Inger så sier hun her at barn må få leke alene. Det er en del av barns læring, men om de hele tiden vil være alene må man, som voksen, stille spørsmålet om *hvorfor*. Vil barna være alene fordi det er spennende å være alene? Er det fordi at barna ikke vil at de voksne skal se hva som foregår? Hun forteller at noen ganger er det lurt å høre med hvert enkelt barn hvorvidt de vil være med på leken. Et viktig element her er at voksne i barnehagen forsikrer seg om at alle barna kommer til orde, og at de har en mening. Jeg mener respondenten her viser hvor viktig det er at de voksne går inn i situasjonen.

En annen mulighet er at en voksen går inn i leken og inntar en mindre viktig rolle (som tante, bestemor, eller lignende), uten å styre leken. Rollelek tas også opp av Kristin. Som tidligere nevnt, forteller hun om et barn som var lei seg for at hun ikke fikk bestemme i leken. Fra utsiden så det ut som om alle i leken hadde det greit. De voksne i barnehagen besluttet å gå inn i leken, for å se nærmere på hvordan leken var, og hvordan barna hadde det. Det ble tydelig da de gikk inn i leken, at det var ett barn som bestemte alt. Jenta kunne spørre de andre barna hva de mente om noe, men dersom hun selv hadde en mening om hvordan det skulle være, overkjørte hun deres forslag. Dette eksempelet, og Ingers beskrivelse, viser begge hvor viktig det er at de voksne er bevisste, synlige og aktivt til stede. Og det er ikke kun i situasjoner som tydelig er preget av problemer, men også i leker som ser greie ut.

Videre beskrev også respondentene hvor viktig det er at de reagerer når barna kommer og forteller at noe har hendt. Inger fortalte at hun syntes barna ofte kom til dem om de så noen gjøre noe de ikke skulle, at det syntes å være en spontan reaksjon hos barna. Hun sa videre at hun ikke hadde observert det like mye som reaksjonen til barn i skolen, og man kan undre seg på hva som endrer seg. Da Kristin reflekterte rundt om barn sa fra, omtalte hun at denne endringen kom av hvordan de voksne reagerte. I starten av mobbingen, er det mulig at barna sier fra, men de vil stoppe om de ikke får noen annen reaksjon fra de voksne enn *“Men det går fint, bare lek med noen andre du”*.

Gjennom sine beskrivelser blir det tydelig hos flere av de pedagogiske lederne at de voksne har en viktig rolle når det gjelder hvorvidt mobbing oppstår eller ikke. Det er viktig med en voksen som er til stede, er tydelig, ser alle barna, og hjelper og backer opp barna. En profesjonell voksenperson i barnehagen må være bevisst sitt ansvar, reagere umiddelbart på uønsket atferd, og ikke tillate at krenkende handlinger mellom barna får utvikle seg til mobbing. Nedenfor har jeg tatt med ett sitat fra intervjuet med Anita, for å vise hvordan barna stiller seg til en voksen som tar ansvaret:

[Barna] går til en voksen som reagerer. Det er den personen som er synlig, de opplever som trygg. Hvis vi ikke griper inn som voksne personer, men lar det passere, så får ikke ungene tillit til deg heller.

Ser vi de fem funnene samlet, finner vi at de pedagogiske lederne beskriver mobbing i barnehagen som krenkende hendelser som gjentar seg over tid. Om mobberen utførte handlingen med hensikt, hadde de delt syn på. Videre beskrev de hvordan ekskludering var en form for mobbing. De barna som var involverte i mobbingen, beskrev de i forhold til mobberrollen, og offerrollen. Mobberen ble betraktet som en leder, mens offeret skilte seg ut. I noen tilfeller kunne de voksne være med på å sette fokus på måtene barn skiller seg ut. Endelig beskrev de sitt eget ansvar, som ansvarlige voksne i samspill med barn, som vesentlig i arbeidet for å hindre mobbing i å oppstå.

Når jeg i neste kapittel skal drøfte funnene opp mot problemstilling, teori og forskning, vil jeg trekke inn elementer fra alle fem funnene. Temaene jeg skal drøfte er *Hva er mobbing i barnehagen?* og *Mobberens status som leder i gruppen*. For å få frem hvilken konsekvens det kan få at offeret skiller seg ut, vil jeg kombinere funnene “ekskludering brukt som mobbing i barnehagen” og “offeret skiller seg ut” i temaet *Gruppetilhørighet og eksklusjon* fra det teoretiske grunnlaget.

6. Drøfting

Målet med dette prosjektet var å undersøke seks pedagogiske ledes beskrivelser av mobbing blant barn i barnehagen. Der jeg i forrige kapittel presenterte mine funn med utgangspunkt i disse beskrivelsene, vil jeg i dette kapitlet drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven og problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i ved dette prosjektet.

I kapitlet er det elementer fra fire av de fem funnene som ble presentert i forrige kapittel: *Mobbing er krenkende handlinger gjentatt over tid, ekskludering som mobbing i barnehagen, mobberen betraktet som leder, og offeret skiller seg ut*. Drøftingen er strukturert i tre deler, der første del dreier seg om respondentenes beskrivelser av hva mobbing i barnehagen er, i forhold til elementer i to definisjoner på mobbing. Andre del omhandler mobberens status som leder i gruppen. Når jeg i siste del drøfter gruppetilhørighet og eksklusjon, omhandler det funnene ekskludering som mobbing i barnehagen og at offeret skiller seg ut. Nærmere bestemt drøftes ekskludering som en gruppeprosess; hvordan behovet for å høre til, og frykt for å bli ekskludert, kan føre til at noen barn blir med på mobbingen; og dernest drøftes hvordan offeret møter mobbetrusselfen.

6.1. Hva er mobbing i barnehagen?

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke følgende definisjon av mobbing:

Et barn anses som mobbet når han eller hun, gjentatte ganger, og over tid, blir utsatt for fysiske eller psykiske ubehagelige handlinger fra en eller flere, fysisk eller psykisk overlegne, personer. (Pettersen, 1997a, s. 16)

Det er elementene *gjentatt over tid, og ubalanse i maktforholdet* mellom mobber og offer, som skiller mobbing fra andre ubehagelige handlinger. Olweus (1992, s. 17) understreker i tillegg at det dreier seg om handlinger utført med *hensikt*. Analysen av respondentenes beskrivelser av mobbing, viste at det var likheter mellom deres beskrivelser av mobbing, og de definisjoner som er gitt av Pettersen (1997a) og Olweus (1992).

6.1.1. Gjentatt over tid, og ubalanse i maktforholdet

Når det gjaldt elementet *gjentatt over tid* var respondentene utsagn tilsvarende forskernes. Eksempler på mobbehandlingene kunne være å slå, sparke, jage, ødelegge for andre, og kalle andre navn. Da disse handlingene også kan virke plagende, var det spesielt gjentakelsen av handlingene, som ble understreket som avgjørende for om det var henholdsvis mobbing eller plaging: “*Hvis det [...] stadig vekk skjer, dag etter dag, da vil jeg si at det er mobbing*” (Bente).

Et par av respondentene gav uttrykk for at slike handlinger kun behøvde å skje én gang før ofrene følte seg krenket. Det ble imidlertid påpekt at det var gjentakelsen som avgjorde om den krenkende handlingen kunne anses som mobbing eller ikke.

I intervjuene kom det ikke frem hvor ofte et barn må utsettes for ubehagelige handlinger før det kan beskrives som mobbet. I norsk sammenheng er det vanlig å benytte “[...] 2-3 ganger i måneden, omtrent 1 gang i uken eller flere ganger i uken” (Rørnes, 2007, s. 28) for å skille mellom barn som blir utsatt for mobbing, og barn som blir utsatt for plaging, eller annen negativ atferd. Det samme skillet benytter Alsaker i sine studier fra Sveits, som omhandler mobbing i barnehagen (Alsaker & Nägele, 2008).

Når det gjelder *ubalanse i maktforholdet* mellom mobber og offer, blir dette gjerne betraktet fra offerets perspektiv: Det er offerets persepsjon av mobberen som avgjør hvorvidt han eller hun er sterkere, enten det gjelder fysisk eller psykisk styrke. Dette går tydeligst frem i saker som kommer i media, der mobbeofferet har tatt igjen for å forsvare seg mot mobberen (Bugge, et al., 2011; Henneseid, 2011). Offeret har i lang tid betraktet seg selv som for svak til å forsvare seg, helt til han eller hun ikke orker mer, og prøver å ta igjen. I noen tilfeller lykkes de, og får vist at deres underlegenhet kun var tilsynelatende. I andre tilfeller lykkes de ikke. Erling Roland forteller i et intervju at det er mange historier om ofrenes mislykkede forsøk, som “[...] i stedet forverret situasjonen” (Bugge, et al., 2011).

Ved å omtale offeret som svak og forsiktig, og mobberen som en leder, bekrefter også respondentene ubalansen i maktforholdet mellom offer og mobber. De forteller om hvordan mobbere velger seg ut barn som gir liten motstand, og som de antar ikke kommer til å si fra til de voksne. Kristin fortalte om mobberne at “*De tar et usikkert barn. Fordi det er enkelt: Der møter de ikke noen motstand*”. Videre sa hun også dette:

I barnehagen tenker jeg det er mest stille, forsiktige og snille barn, som blir holdt utenfor. [Mobberne] kan jo ikke risikere at de gir beskjed.

Mobberens overlegenhet styrkes av å ha flere rundt seg, og ved at en gruppe går mot ett offer. Ordet “mobbing” kommer av det engelske ordet “mob”, og oversettes gjerne med en flokk, en bande, gjeng, eller som Olweus sier; “[...] det er en vanligvis stor og anonym gruppe av personer som er aktive” (Olweus, 1992, s. 17). Ordet indikerer dermed at flere personer går sammen og danner en gjeng. I definisjoner som her er lagt til grunn, blir det imidlertid eksplisitt sagt at det kan være en eller flere som utfører mobbingen. Dette er også respondentenes forståelse.

6.1.2. Mobbing med hensikt, eller en bevisst handling?

I Olweus’ (1992, s. 17) definisjon går det frem at mobbing som “negative handlinger” innebærer at handlingene er utført *med hensikt*. Når Pettersen (1997a) omtaler mobbing, benytter han i stedet uttrykket “ubehagelige handlinger”, uten henvisning til hensikt. Forskning på mobbing i barnehagen viser at barn kan mobbe uten konkret hensikt (Alsaker, 1997; Høiby & Trolle, 2009; Rørnes, 2007). Dette gjelder for så vidt også eldre barn, der det også synes å være usikkerhet om hvorvidt mobbing utføres med hensikt, eller ikke (Midtsand, et al., 2004; Schott, 2009).

Da Kristin og Inger beskrev mobbing som *overlagt*, viste de til handlinger som ble utført for å såre og skade. Dette stemmer overens med Olweus’ (1992) definisjon av mobbing. Med tanke på den anerkjennelse Olweus’ forskning på mobbing i skolen har vært gjenstand for (Olweus, 1992; Rørnes, 2007), er det ikke utenkelig at respondentenes forståelse også til en viss grad bygger på denne tradisjonen. Deres beskrivelser av mobbing henviste gjerne til erfaring fra skolen; til egen skolegang, eller til tidligere arbeid i skolen.

Som blant forskerne, var det delte meninger blant respondentene om hvorvidt hensikt skulle være et kriterium for å definere noe som mobbing. Grunnen kan være at de har ulike tilnærminger til mobbing: To respondenter sa at det var offerets opplevelse av hendelsen som var avgjørende for om de definerte hendelsen som mobbing eller ikke. Så lenge hendelsen betraktes fra offerets ståsted, har vi ikke innsikt i mobberens faktiske intensjon, og det kan dermed ikke brukes som grunnlag for å avgjøre om det dreier seg om mobbing eller ikke. Denne oppfattelsen sammenfaller med argumentene

til Midtsand et al. (2004), og Schott (2009). De hevder at vi knapt nok vet hva vi vil med våre egne handlinger, så hvordan kan vi da ha innsikt i andres intensjon?

Jeg vil her skille mellom en *bevisst handling*, og en *handling utført med hensikt*. Med “bevisst handling” menes her en handling som barna er “klar over” og “oppmerksom på”²². En “handling utført med hensikt” har som regel et spesifikt mål. Når det gjelder mobbing, vil en handling som er utført med hensikt også være utført for å såre et (eller flere) barn. Uenigheten om hvorvidt barnehagebarn kan mobbe med hensikt, dreier seg om barnehagebarns begrensede innsikt i, og forståelse for, hva deres handlinger betyr for andre. En bevisst handling trenger imidlertid ikke å forutsette at barnet har forståelse for andres følelser. Som Alsaker (1997) skriver: “De trenger bare å ha lært at det lønner seg å handle slik som de gjør overfor bestemte andre barn” (s. 29). Når barna har en formening om hva handlingen innebærer for seg, er det min påstand at det kan kalles en bevisst handling.

Anita fortalte om en gutt som ble stemt ut hver gang de lekte. Da hun gjorde et forsøk på å endre reglene, fikk hun beskjed fra barna om at gutten som ble stemt ut – *alltid* ble utstemt; det var faktisk meningen å stemme ham ut hver gang.

Så sier jeg til de andre barna at han er Yes denne gangen. [Barna svarer] “Nei, det blir han ikke, for han er alltid No”. Han ble stemt ut. De andre hadde avtalt hva og hvordan de skulle leke denne leken, og så ble denne gutten stemt ut.

Hvilken hensikt det skulle ha å stemme gutten ut kan vi ikke vite, men det tyder på at handlingen var bevisst. De kan ha vært klar over at gutten ikke hadde lyst til å bli stemt ut, men ikke hva det betydde for ham. Ved å ikke endre leken selv da den voksne grep inn, understreket de andre barna at det ikke var tilfeldig at gutten ble stemt ut.

Honneth (Honneth & Margalit, 2001) gjør det samme poenget når han hevder at et menneske kan gjøres usynlig ved at det over tid blir oversett, men det er ikke en *tilfeldig* handling som får et menneske til å føle seg usynlig. Gjennom en bevisst og tydelig handling, ved mimikk eller en enkel gest, har mennesker makt til å vise om andre mennesker er verdt å bli sett.

²² Etter oppføring i nettutgaven av Bokmålsordboka (lest 23.04.11)

Oppsummert tyder drøftingen så langt på at det er samsvar mellom forskningen og respondentene om at mobbing i barnehagen er gjentatte ubehagelige handlinger, med maktubalanse mellom mobber og offer. Både forskerne og respondentene er derimot delt i synet på om mobberen utfører de ubehagelige handlingene med hensikt. Jeg har kommet med et forslag om at handlingene i stedet kan omtales som bevisste, siden det synes å være en enighet om at mobberne er klar over hva de gjør, men ikke nødvendigvis hvordan handlingene påvirker offeret.

Det er også verdt å nevne, at ingen av de pedagogiske lederne hevdet at det *ikke* eksisterer mobbing i barnehagen. De støtter seg dermed opp til forskning på mobbing i barnehagen, som konkluderer at det foregår mobbing der også (Alsaker, 1997; Kochenderfer & Ladd, 1996b; Midtsand, et al., 2004).

I intervjuene med respondentene var det også beskrivelser av mobberen, offeret og ulike mobbehandling. Disse beskrivelsene er med på å utdype hva som ligger i ubehagelige handlinger, hvorfor det er en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer, og hva bevisste handlinger innebærer. Videre i dette kapittelet vil jeg drøfte mobberens status som leder i gruppen, før gruppetilhørighet og ekskludering blir drøftet i kapittelets siste del.

6.2. Mobberens status som leder i gruppen

I respondentenes beskrivelse og forståelse av mobberen, var det særlig hans eller hennes *status som leder* som kom frem. En slik status kan forklare hvorfor mobberen har mer makt enn offeret. Forskning på mobbing viser at mobbere innehar lederegenskaper både på skolenivå og barnehagenivå, og jeg vil i dette avsnittet drøfte hvordan mobbere oppnår slik status.

Da respondentene omtalte mobberen som en leder, tydet deres beskrivelser på at de forstod mobbehandling som utøvelser av ulike typer makt. For det første beskrives mobberne som barn som finner på rampestreker, men som får andre barn til å utføre dem. For det andre er mobberne populære.

Vaillancourt et al. (2003) forsket på mobberens status i forbindelse med *eksplisitt* og *implisitt sosial makt*. Deres forståelse av relasjonell aggresjon, sammenfaller med respondentenes beskrivelser av mobberen som bestemmer hvem som får være med å leke. Mobberen bestemmer hvilke barn som får være med og leke, ved å, for eksempel,

kreve “betaling” for deltakelse i leken, avgjøre om klærne deres er kule nok, og stemme ut barn i lek. Om barna i tillegg slår og ødelegger andres leker, utviser mobberne også fysisk aggresjon. Fysisk og relasjonell aggresjon utgjør til sammen eksplisitt sosial makt (Vaillancourt, et al., 2003). Mobberne er eksplisitte på hva de vil, og kan skape en følelse av frykt og underdanighet hos de andre barna.

Mobberne beskrives også som barn som andre barn *ønsker* å leke med. Kristin omtaler mobberen som “[...] *et populært barn [med] høy status blant de andre barna*”. Dette kan være en følge av mobberens implisitte makt. Et barn vil tilegne seg implisitt makt ved at hans eller hennes egenskaper, ferdigheter og/eller andre trekk anerkjennes og gis verdi av andre i gruppen (Honneth, 2008; LaFreniere & Charlesworth, 1983).

Flere av respondentene hevder at mobbere har en slags evne til å “lese” andre barn voksne, og situasjonen, noe som utgjør en klar fordel for dem: “*Mobbere er flinke til å ‘lese’ mennesker. De kan ‘lese’ kroppsspråket vårt, og de bruker det for hva det er verdt*” (Tove). De beskriver også hvordan mobberne bruker denne evnen til å plukke seg ut et offer som ikke vil gjøre motstand, og til å komme unna med mobbehandlingen. Om de mangler eller mister statusen og evnen til å få med seg andre, mislykkes også mobbeforsøket. Heidis beskrivelser av mislykket erting underbygger dette:

De gangene det har vært litt erting så har det gjerne vært at de har prøvd å få med mange, ved å si “Du, se på han der”. De prøver å få med flere barn, selv om de ikke har klart det.

Respondenten forteller at hun flere ganger har sett at barnet som prøver å erte ikke får med seg flere, og gir opp der og da. Det kan synes som at noen barns evne til å lese sine omgivelser blir verdsatt av andre barn, noe som gir dem implisitt sosial makt og status som en mobber med høy makt. Slik vil det også være større sannsynlighet for at mangelen på makt kan føre til mislykkede mobbeforsøk.

Mobbere beskrevet som ledere finner vi særlig innen forskning der mobberen identifiseres gjennom noen karakteristika (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Olweus, 1992; Perren & Alsaker, 2006). Det kommer frem at mobbere “[...] take initiative to activities, they can set limits, and they are not extremely aggressive and apparently not unpredictable” (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, s. 95). Mobbere *er* aggressive, men de kan kontrollere sin aggresjon. Alsaker og Eveline

Gutzwiller-Helfenfinger (2010) hevder at dette gjør dem til forutsigbare mobbere, og de fremstår dermed kun som en trussel for visse barn, men ikke for *alle* barn.

Jon Sutton, Peter K. Smith og John Swettenham (1999) foreslår at det heller er mobber-ofrene som passer inn i stereotypien av mobberen som en person med manglende sosial kompetanse. Bildet av mobberen som “[...] intellectually simple or backward” (s. 118), er en populær, men feilaktig, fremstilling. Forskerne hevder at mobberne i stedet er dyktige manipulatorer: De utnytter sine egenskaper til å få det som de vil.

Mobbing foregår i en sosial sammenheng, og mobbernes mestring av den sosiale formen for mobbing, som ekskludering, tyder på at de *forstår*, og kan *utnytte* det sosiale bildet. I stedet for manglende kompetanse, er det et spørsmål om hva de gjør med forståelsen av det sosiale bildet, og hvilken holdning som ligger bak handlingen (Sutton, et al., 1999). Dette kommer også frem i respondentenes beskrivelser av hvordan mobbere kan “lese” mennesker og situasjoner.

Honneths (2008) teori om anerkjennelse som sosial verdsetting, innebærer at et menneske anerkjennes ut fra hvordan deres egenskaper og ferdigheter verdsettes av andre. Med henvisning til denne teorien kan mobbernes popularitet tyde på at deres evner til å “lese” og forstå det sosiale bildet, verdsettes av de andre barna.

Sammenligning av rollene; mobber og mobber-offer, viser at mobbere er den gruppen som er best likt av de jevnaldrende (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Mobber-ofrenes atferd blir beskrevet som “dysregulated”, som innebærer raserianfall, konflikter med voksne i barnehagen og det å ikke følge ordre (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, s. 90). De tyr i tillegg mer til fysisk aggresjon og ødelegging av andres ting, enn mobberne gjør. Det er mulig at deres manglende kontroll gjør at de kan bli oppfattet som mer truende enn mobberne, noe som kan forklare hvorfor mobberne er bedre likt.

Respondentene identifiserte ikke mobber-offer som å være en egen rolle blant barnehagebarna. Ofrene ble beskrevet som barn som ikke tok igjen, og mobberne hadde evnen til å plukke disse ut. Dersom ofrene var aggressive, viste de det ikke i barnehagen, men kunne eventuelt la det gå ut over søsken eller andre i hjemmet.

Ikke all mobbing er like manipulerende, og det er derfor ikke avgjort at alle mobbere er like dyktige manipulatorer (Sutton, et al., 1999). Spesielt med tanke på unge barn, som

barnehagebarn, kan det diskuteres hvor godt de forstår det sosiale bildet, og i hvilken grad de kan manipulere det. Alsaker og Gutzwiller-Helfenfinger (2010) viser dog til at også barnehagebarn benytter sosial mobbing, som ekskludering, så vi kan ikke se helt bort fra at også mobbere i barnehagen manipulerer, og viser høy sosial forståelse.

Forskning viser at mobbere med høy grad av makt besitter både implisitt og eksplisitt sosial makt, de er i stand til å manipulere sine omgivelser, og er populære barn. Blant barn kan mobbere med høy sosial kompetanse, samt høy implisitt og eksplisitt sosial makt, dermed resultere i en mobber med status som leder.

6.3. Gruppetilhørighet og eksklusjon

Ekskludering som en form for mobbing, er ikke kun en mobbeform barnehagebarn kan ta i bruk, men også en de faktisk benytter. Alsaker og Gutzwiller-Helfenfinger (2010) har funnet at hele 63 % av mobbere i barnehagen, bruker ekskludering som en form for mobbing. Også de seks respondentene i mitt materiale trakk inn ekskludering som eksempel på mobbehandling i barnehagen. I denne delen er ekskludering forstått som mobbing i et gruppeperspektiv, hvor behovet for å høre til og frykten for å bli ekskludert kan lede til mer mobbing. Denne delen av kapittelet viser også tilbake til at mobbing er gjentatt, det er ubalanse i maktforholdet og mobbing er en bevisst handling.

Ekskludering som mobbing kan defineres som en prosess der “[...] a child is actively forced out of a group by other group members” (Bukowski & Sippola, 2001, s. 365). I et slikt perspektiv betraktes mobbing som en handling der et individ blir *aktivt* tvunget ut av gruppen av de andre gruppelemmene. Som også påpekt tidligere i dette kapittelet²³, kan mobbing betraktes som en bevisst handling (Bukowski & Sippola, 2001; Coloroso, 2004; Honneth, 2008; Rørnes, 2007).

Bukowski og Sippola (2001) understreker hvordan mobbing er en aktiv og bevisst handling, ved å vise til skillet mellom mobbing og avvisning (rejection). Avvisning kommer av “The extent to which a child is disliked by others” (Bukowski & Sippola, 2001, s. 365). Et barn vil avvise et annet barn hvis det ikke liker barnet. Handlingen går over til mobbing når det avviste barnet i tillegg til å ikke bli likt, blir vist at det ikke er ønsket i gruppen.

²³ Jfr. “6.1.2. Mobbing med hensikt, eller en bevisst handling?”

Selv om etablering av en gruppe også er etablering av at noe holdes “utenfor” gruppen, er det ikke alltid ekskludering fører til at barnet havner helt utenfor. I forbindelse med mobbing som sosial prosess, hevder Schott (2009) at den som ekskluderes må holdes nær nok gruppen til å merke ekskluderingen, noe som også viser til mobbing som bevisst handling. Grunnet skoleplikt og barnehagebarnas unge alder, bestemmer ikke barna selv om de vil være del av gruppen: De vil alltid være medlem av den formelle gruppen som barnehagegruppen eller skoleklassen utgjør (Alsaker & Valkanover, 2001; Bukowski & Sippola, 2001).

Schott (2009) hevder at barnas tilhørighet i den formelle gruppen, fører til at et mobbeoffer som blir ekskludert befinner seg i en grenseposisjon:

Børn, der mobbes, tilhører den formelle gruppe qua medlemmer af en skoleklasse, men de er også medlemmer af den uformelle gruppe i den forstand, at sociale relationer er ladet med den emotionelle dynamik, der er forbundet med det at tilkæmpe sig bestemte positioner i forhold til gruppen. (Schott, 2009, ss. 250-251)

I tillegg til å være medlem av den formelle gruppen, som Schott (2009) hevder, deltar barna samtidig i en kamp om en posisjon i en uformell gruppe. Når posisjonene låses fast, kan noen barn risikere å havne på utsiden av den uformelle gruppen over lengre tid. Siden de holdes i nærheten i kraft av å være medlem av den formelle gruppen, vil de også være nær nok den uformelle gruppen til at de blir bevisst hvordan de selv blir ekskludert fra denne gruppen.

I eksempelet med gutten som ble stemt ut hver gang han deltok i leken, kan gutten sies å bli holdt i en slik grenseposisjon. På den ene siden får han være med i leken, men, på den andre siden, blir han alltid stemt ut. Hans rolle var å bli stemt ut; han hadde ingenting han skulle sagt, og det var lite han kunne gjøre. Også andre av respondentene forteller om tilfeller, spesielt i rolleleker, der barn tilsynelatende er med i leken, men har fått tildelt passive roller. Barna vet at dersom de nekter visse barn å være med i leken, vil de få tilsnakk av de voksne. Løsningen deres kan være å late som om barna er med, men uten at de inkluderes i leken.

Videre vil jeg drøfte hvordan behovet for å høre til og frykten for å bli ekskludert kan føre til at flere barn i stedet blir med i mobbingen, enn å motstå og forsvare mobbeofferet. Deretter vil jeg drøfte hvordan offeret møter mobbetrusselfen. Begge disse

avsnittene henger sammen med ubalansen i maktforholdet mellom mobber(ene) og offer.

6.3.1. Behov for å høre til – hvorfor medløpere deltar i mobbingen

Vi har alle behov for å tilhøre ett eller flere fellesskap (Hawker & Boulton, 2001; Søndergaard, 2009). En av barnehagens oppgave er nettopp å skape et fellesskap, der barn får utvikle sine ferdigheter, sin kompetanse, og sin tillit til seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). I det følgende drøfter jeg nærmere hvordan behovet for å høre til, for noen også kan føre til at de bidrar til å ekskludere andre.

Bukowski og Sippolas (2001) perspektiv på mobbing som gruppeprosess viser at om gruppen skal eksistere, er det tre mål de må klare å oppnå: *Samhold, homogenitet og evolusjon*. Gruppetilhørighet defineres dermed ut fra hvilke bånd barna har til hverandre. Om et barn truer gruppens mulighet til å oppnå disse målene, vil barnet bli stengt ute. Barnet kan virke truende for gruppen fordi det avviker, skiller seg ut, er annerledes, eller motsetter seg resten av gruppens normer og ideer. Anerkjennelse som sosial verdsetting kan også sies å være en form for gruppeprosess, der gruppens medlemmer anerkjennes ut fra deres unike bidrag til gruppen (Honneth, 2008). Om et barn ikke har egenskaper som gruppen kan benytte, eller et annet gruppemedlem har de samme egenskapene, gis ikke barnet noen rolle i gruppen. Gruppen vil avvise barnet, og holde tilbake anerkjennelsen som barnet behøver for å føle seg verdifull.

Heidi fortalte i intervjuet om ei innvandrerjente som hadde vanskelig for å bli inkludert blant jentene i barnehagegruppen. Hun beskrev gruppen som stabil og godt etablert, der de andre barna allerede hadde gått sammen i barnehagen noen år. Den nye jenta ble ikke akseptert av de andre jentene. Innvandrerjenta hadde ikke samme bakgrunn som de andre jentene, og hun hadde andre vaner og erfaringer. Det ble også påpekt at jenta ikke kunne kodene for leken til jentene. Heidi fortalte hvordan innvandrerjenta forsøkte å gjøre som de andre jentene, ved blant annet å kle seg ut som dem. Det var imidlertid ikke nok. Hun fikk derimot innpass blant guttene. Deres lek hadde andre regler, og innvandrerjenta knekket kodene raskere, noe som betydde at hun kunne delta.

En forklaring på hvorfor innvandrerjenta *ikke* ble akseptert i jentegruppen, kan være at de anså hennes tilstedeværelse som truende for gruppens måloppnåelse. Heidi peker selv på at årsaken til at innvandrerjenta ikke fikk innpass blant jentene, kunne være at de ønsket å holde på gruppen de allerede hadde. Dette kan sammenfalle med Bukowski og

Sippola (2001) sin teori om ekskludering av individer som hindrer gruppens måloppnåelse. Det er også mulig at jenta ikke hadde tilegnet seg egenskapene hun trengte for å få anerkjennelse og bidra i gruppen.

Årsaken til at innvandrerjenta *fikk* innpass hos guttene, kan videre forstås som at de hadde andre kriterier for hvem som kunne delta i gruppen. Det er mulig at deres samhold i større grad var basert på direkte kontakt, her i betydningen at de var på samme sted til samme tid. På samme måte kan jentenes manglende aksept begrunnes ut fra Honneths (2008) teori om anerkjennelse. Siden innvandrerjenta ikke kunne leken, hadde hun heller ikke de riktige egenskapene for å få plass i jentegruppen. Guttenes lek var mer fysisk, med løping, ball og sparkesykler, noe jenta hadde forutsetning for å delta i.

Det kan diskuteres om innvandrerjenta kan karakteriseres som mobbet, eller om hun ble avvist, uten at jentene gjorde et poeng av at hun ikke var ønsket i gruppen. Vi kan imidlertid anta at jentas tro på seg selv og sine egenskaper minket, da hun ikke mestret jentenes lek, noe som vil gå ut over hennes følelse av selvverd. Uten mer kunnskap om situasjonen, blir det likevel kun spekulasjoner.

Ekskludering som sosial mobbing er avhengig av at mobberen (lederen) får med seg resten av gruppen. Som tidligere drøftet kan mobberens innflytelse springe ut av hans eller hennes anvendelse av implisitt og eksplisitt sosial makt (Vaillancourt, et al., 2003). Den implisitte sosiale makten består i egenskaper mobberen har, og som medløperne beundrer, mens den eksplisitte sosiale makten fører med seg frykt og underdanighet. Kombinasjonen av disse formene for makt, kan delvis forklare hvorfor medløperne og eventuelle tilskuere ikke sier fra til en voksen om det som foregår. Men hvorfor blir de også med på selve mobbingen?

Om man er i en gruppe hvor noen har blitt ekskludert, blir det tydelig hvor skrøpelige gruppens grenser egentlig er, og hvor lett man selv kan miste gruppetilhørigheten (Schott, 2009). Schott (2009) beskriver hvordan posisjonene i, og utenfor, en gruppe endrer seg kontinuerlig. Når et gruppe medlem blir ekskludert, sendes et signal om at ingen posisjoner er trygge. Kampen for en posisjon i gruppen, blir da også en kamp om å forbli i gruppen. Angsten som oppstår, for å være den neste som blir ekskludert, kan føre til at vi oppfører oss annerledes enn vi vanligvis ville gjort. Drivkraften bak en slik

endring er en formening om at det er bedre å være på innsiden, enn på utsiden (Schott, 2009).

Tove og Inger beskriver hvordan barna innordner seg, ved å endre klær og oppførsel, bare for å være med i gruppen. Respondentene mener at dette gjelder omtrent samme hva det måtte være: Om barn får beskjed om at de må vente på gangen om de ikke klarer å sitte stille, så sitter de gjerne stille i frykt for å ikke få være med på det som skjer. Inger reflekterte også over hvordan frykt for å bli ekskludert kan føre til at barnet selv ekskluderer andre, og dermed skifter rolle fra å være et mulig mobbeoffer til å bli en mobber: *“Av frykt for å bli fryst ut selv, så prøver man å fryse ut, eller ekskludere, konkurrentene. [...] Det er det jeg har sett i barnehagen, den type utfrysning og den type manipulering.”*

Samtidig som Tove beskrev en mobber med status som leder, sa hun at medløperne var fornuftige barn: *“På en eller annen måte har han klart å bli sjef i en gruppe med veldig oppegående og fornuftige gutter”*. Hun sa det litt undrende, som om det var uforståelig at disse oppegående og fornuftige guttene deltok i mobbing, noe de aldri ville gjort på egenhånd. Som en forklaring på hvorfor noen barn deltar i mobbing, beskriver Coloroso (2004) hvordan behovet for å høre til og bli akseptert, ofte overvinner medløperes eventuelle følelser av dårlig samvittighet:

Behovet av att accepteras inom gruppen är så starkt att även om en medlöpare ett ögonblick känner att han eller hon skulle vilja protestera mot behandlingen av offret så kvävs denna känsla omedelbart. (s. 98)

Når mobberen gis status som leder i en gruppe, viser forskere til hvordan hans eller hennes anvendelse av implisitt og eksplisitt sosial makt fører til at andre barn følger dem, og gjør som de sier. I dette avsnittet antydes det at en årsak til dette kan finnes i barns behov for å høre til, og deres frykt for å bli ekskludert. Når barn er redde for at deres posisjon i gruppen er truet, kan det føre til at de innordner seg, og til å bli med på mobbingen.

Følgen av mobbing som ekskludering er at noen faller enten på utsiden, eller i en grenseposisjon (Schott, 2009). Disse som faller på utsiden eller i en grenseposisjon vil stå i fokus, når offerets møte med mobbetrusselen drøftes.

6.3.2. Hvordan offeret møter mobbetrusselen

Mobbeofferet er i følge definisjoner på mobbing, underlegent mobberen. Mobbeofferet ble av respondentene beskrevet som forsiktig, redd, stille, en som godtar et nei, en som ikke sier fra, og, kanskje viktigst, en som *skiller seg ut*. De påpekte riktignok at det ikke var offerets skyld at det skilte seg ut. Blant annet viste de til hvordan miljøet kunne åpne for mobbing, og hvordan voksne kan bidra til å rette et uønsket søkelys mot barns tilsynelatende svakheter. Uavhengig av hvem, eller hva, det er som gjør at noen barn betraktes som annerledes, kan resultatet bli at disse barna blir mobbet og ekskludert.

Innen de perspektiv der mobbing betraktes som en gruppeprosess, understrekes det at annerledesheten ikke nødvendigvis kommer av barnets egenskaper (eller mangelen av dem), men oppstår i gruppens definisjonsmakt (Bukowski & Sippola, 2001; Schott, 2009). Da Anita fortalte om lederen som bestemte hvilke barn som fikk være med å leke ut fra hvilken hårfarge de hadde, var det mobberen som hadde ansvaret, ikke de som ikke fikk være med. Det er lederen, med gruppens aksept, som definerer hva som er annerledes.

Også Bukowski og Sippola (2001) viser til noen karakteristika ved barn som de mener fører til at de *skiller seg ut*, og dermed har større risiko for å bli ekskludert. De aggressive barna skiller seg ut ved å lage konflikter, mens de passivt tilbaketrunkne barna skilte seg ut ved å ikke ønske å være del av gruppen. Forskning har derimot ikke kunnet fastslå årsaksretningen mellom mobbing og trekk ved mobbeofre (Greiff, 2005a). Om barna var aggressive og passivt tilbaketrunkne før de ble mobbet, kan vi derfor ikke vite sikkert.

Når gruppetilhørigheten av ulike grunner trues, kan behovet for å tilhøre et fellesskap føre til angst for å bli ekskludert fra det. Eksklusjonsangst er angsten “[...] der oppstår, når den sociale inlejrning bliver truet, og håbet om og længslen efter tilhør til et fællesskab trues” (Søndergaard, 2009, s. 29). På samme måte som et godt og omsorgsfullt fellesskap vil føre til økt tillit til seg selv og andre, vil et ekskluderende fellesskap kunne svekke denne tilliten. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det at: “[...] makt og utestenging i leken [kan] hindre vennskap og gode relasjoner” (s. 26).

Forskningen bekreftet at mobbede barn viser tegn på angst, depresjon, og har lavere følelse av selvværd enn andre barn (Alsaker & Nägele, 2008; Perry, et al., 2001;

Rosenberg, 1979). Det er også et poeng i Honneths (2008) teori om anerkjennelse, at tilbakeholdelse av anerkjennelse, ringeakt, kan føre til tap av selvvverd. Ved å ikke anerkjenne offerets verdi, krenker mobberen offeret. Følgelig vil et barn som ikke finner en gruppe hvor egenskapene vil være til nytte, kanskje miste troen på seg selv.

Kristin beskrev offeret som en som ikke turte å si fra til de voksne om mobbingen. En kobling mellom det å bli utsatt for mobbing og lav følelse av selvvverd, kan være noe av årsaken til at ofrene ikke sier fra til de voksne om hva de blir utsatt for. Vår følelse av selvvverd handler om hvordan vi oppfatter at andre verdsetter oss, med vekt på våre egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008). Selvvverd handler ikke om hvordan andre faktisk verdsetter oss, men hvordan vi oppfatter at de tenker om oss. Bø (2000) hevder at “[...] måten en opplever seg selv på, er avhengig av andres tilbakemeldinger på egen atferd – helt fra barnsben av” (s. 78). Om vi blir utsatt for stadig krenking, og kun får negativ respons fra andre, vil det føre til en lav følelse av selvvverd. Larsson (2001) påpeker at barn som føler seg selv verdiløse, heller ikke vil anse seg selv som verdig beskyttelse fra andre. Alt tatt i betraktning, vil det da heller ikke være naturlig for barnet å oppsøke voksne, hvis det ikke forventer at de voksne gir beskyttelse.

Larsson (2001) viser til strategier, eller tankemønstre, som offeret gjerne tilegner seg for å forsvare troen på seg selv. Noen av overskriftene hennes er illustrerende “Å tilstå er å gi mobberne rett” (ss. 94-96), “Det mobberen gjør, er riktig” (ss. 96-99), “Å være skyldig er å bevare håpet” (ss. 100-101) og “Livet må være meningsfullt” (ss. 105-106). Om “Å tilstå er å gi mobberne rett” skriver hun “Innrømmer man at man blir behandlet dårlig av mange andre, innrømmer man at de som behandler en slik, handler riktig” (Larsson, 2001, s. 95). Det å ikke erkjenne seg selv som mobbet, blir en slags forsvarsmekanisme.

Om offeret likevel innrømmer at det blir mobbet, er et alternativt forsvar å påta seg selv skylden for å bli mobbet.

Det er bare på denne måten, ved at offeret påtar seg skylden, at mobbingen gis mening og blir utholdelig for ham slik at hans psyke beskyttes fra kollaps og undergang. (Larsson, 2001, s. 106)

Larsson skriver at ved å påta seg selv skylden, beholder offeret en viss kontroll over sitt eget liv, og tilværelsen blir mer forståelig.

Ved å beskrive offeret som en som skiller seg ut, som passivt og redd, viser forskerne og respondentene til at offeret er underlegent mobberen. Videre kan offeret havne i en svakere situasjon om det blir ekskludert og følelsen av selvvverd blir tapt.

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan mobbing i barnehagen beskrives av seks pedagogiske ledere, samt i teori og forskning. Jeg har spesielt vektlagt hvordan beskrivelsene ses i forhold til definisjoner på mobbing. Disse sier at mobbing er *gjentatt over tid*, det er *ubalanse i maktforholdet* mellom mobber og offer, og at mobbing er en *bevisst handling*, eventuelt en handling utført *med hensikt*.

Neste kapittel avslutter masteroppgaven, med en oppsummering av hva denne undersøkelsen har vist, og hva det betyr for feltet.

7. Konkluderende betraktninger

Med utgangspunkt i temaet mobbing i barnehagen, stilte jeg i denne undersøkelsen følgende hovedspørsmål:

Hvordan beskriver pedagogiske ledere mobbing blant barn i barnehagen?

Jeg foretok kvalitative intervju med seks pedagogiske ledere om deres arbeid og erfaringer med mobbing. De gav uttrykk for å ha noe ulik erfaring med mobbing i sitt daglige arbeid. Det var ikke alle respondentene som selv hadde opplevd mobbing blant barna, men ingen av dem benektet at mobbing kan forekomme i barnehagen.

De pedagogiske lederne beskrev mobbing som krenkende handlinger som gjentar seg over tid, og ekskludering ble spesielt trukket frem som eksempel på en slik krenkende handling. Videre beskrev de mobberen som et barn med status som leder, og offeret som en som skiller seg ut. De var også opptatt av sitt ansvar og hvordan de selv kunne forebygge og stanse mye negativ atferd ved å være bevisste og vise at de er tilstede for barna.

I samsvar med respondentene, beskriver forskere mobbing som ubehagelige handlinger som er gjentatt over tid, og viser til at det er ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer (Olweus, 1992; Pettersen, 1997a). Ved mobbing blant eldre barn er det også vanlig å trekke inn *hensikt* som et element i definisjonen, men det er delte syn på om det kan være et kriterium for hva som er mobbing (Høiby & Trolle, 2009; Midtsand, et al., 2004; Olweus, 1992; Pettersen, 1997a; Rørnes, 2007; Schott, 2009). Jeg har i oppgaven argumentert for at handlingene i stedet kan omtales som bevisste, da hensikt tyder på at barnet som utfører handlingen har innsikt i hvordan hans eller hennes handlinger virker inn på offeret. Med bevisst handling legges mer vekt på at mobberen i større grad har en formening om hva den fører til for mobberen selv.

Ubalansen i maktforholdet mellom mobber og offer ble hos respondentene uttrykt i deres beskrivelser av mobberen betraktet som leder, og offeret som en som skiller seg ut. Som forskning på mobberes status blant skoleelever (Vaillancourt, et al., 2003), gir respondentenes beskrivelser klare indikasjoner på at noen mobbere kan benytte både eksplisitt og implisitt sosial makt. Den eksplisitte sosiale makten kommer av mobberes fysiske og relasjonelle aggresjon. Makten ble uttrykt ved at mobbere slo og ødela andres

ting, og ved at de hadde makt til å bestemme over andre barn. Mobberes popularitet blir mer knyttet til deres implisitte sosiale makt, som innebærer at andre barn beundrer eller setter pris på visse egenskaper hos mobberen. En slik egenskap kan være evnen til å “lese” andre mennesker, og det sosiale bildet, for så å utnytte det til å få viljen sin.

I perspektivet på mobbing som sosial prosess, har oppgaven fokusert på ekskludering. Ut fra hvordan en gruppe definerer hvem som får være med, vil også noen barn skille seg ut og risikere å bli ekskludert. Bukowski og Sippola (2001) trakk spesielt frem aggressive og passivt tilbaketrukte barn som barn med økt risiko for å bli ekskludert. Også med grunnlag i Honneths (2008) teori om anerkjennelse som sosial verdsetting, kan barn som skiller seg ut bli ekskludert. Honneths teori tilsier at mennesker blir anerkjent ut fra hvilke egenskaper og ferdigheter de innehar, og som er til nytte for gruppen. Om et barn ikke anses å ha de riktige egenskapene, kan det bli ekskludert.

Sentralt i Honneths (2008) teori er også at tilbakeholdelse av anerkjennelse, som han omtaler som ringeakt, kan være skadelig for mennesket. Ringeakt ved anerkjennelsesformen sosial verdsetting, innebærer at individet bevisstgjøres at dets egenskaper og ferdigheter ikke har verdi i samfunnet, noe som igjen kan føre til at individet mister troen på at han eller hun er verdifull. Larsson (2001) viser til at når barn har lav følelse av selvverd, vil de heller ikke oppfatte seg selv som verd å forsvare. Det ble trukket frem i intervjuene at mobbere gjerne valgte barn som ikke våget å si fra til de voksne, når de skulle velge seg et mobbeoffer. Barns lave selvverd kan være en årsak til at mobbeoffer ikke forteller de voksne om hva de blir utsatt for. Maktubalansen mellom mobber og offer kan videre forsterkes ettersom mobberen benytter sin makt til å bryte ned offerets følelse av selvverd.

Et annet element ved ekskludering er hvordan barn holdes i en *grenseposisjon* (Schott, 2009), hvor de er medlem av en formell gruppe, som barnehagegruppen, og samtidig kjemper om en plass i en uformell gruppe. Respondentene fortalte om tilfeller hvor barn tilsynelatende lot visse barn være med og leke, men ikke inkluderte dem i selve leken. I rollelek kunne mobbeoffer tildeles passive roller som ikke har noen innflytelse på leken, eller rollen som den som alltid blir stemt ut.

Ved å få med seg flere på mobbingen, får mobberen enda mer makt over offeret. I oppgaven viser jeg til behovet for å høre til som *en* årsak til at noen barn blir med på mobbingen, når de vanligvis ikke ville funnet på å mobbe på eget initiativ.

Respondentene viste til hvordan barn innordner seg og endrer atferd, dersom de frykter at de kan bli utestengt. En slik frykt kan lede til at de selv ekskluderer andre, og at deres eventuelle motforestillinger mot slik atferd kveles (Coloroso, 2004). Schott (2009) peker også på at en gruppe som ekskluderer et medlem, vil skape usikkerhet innad i gruppen. Ekskludering sender et signal om at hvem som helst kan være offer for en ekskluderingsstrategi neste gang. Frykten for å være den neste, vil også kunne føre til at noen barn blir med på mobbingen.

Jeg innledet oppgaven med utdrag fra ei bok om en 5 ½ år gammel gutt som ble grovt mobbet (Haabeth, 2008). I etterkant uttalte skolelederen at barn i fem-seks-årsalderen ikke var i stand til å mobbe, så det kunne ikke være en mobbesak (Hæreid, 2006). Beskrivelsene til respondentene i denne undersøkelsen tyder på noe annet, og det kan vi finne støtte for i forskning på mobbing i barnehagen (se f.eks. Alsaker, 1997; Alsaker & Nägele, 2008; Kochenderfer & Ladd, 1996b; Midtsand, et al., 2004).

Konklusjonen på spørsmålet om hvordan pedagogiske ledere beskriver mobbing blant barn i barnehagen, blir at jeg gjennom denne undersøkelsen har funnet klare indikasjoner på at de seks pedagogiske lederne jeg intervjuet beskrev mobbing som: Krenkende handlinger som er gjentatt over tid. De indikerte også at det er en ubalanse i maktforholdet mellom mobber og offer. Om handlingene var utført med hensikt var de derimot ikke enstemmige om. To av respondentene trakk intensjon frem som et element i deres beskrivelser av mobbing, mens de fire andre i liten grad omtalte hvorvidt handlingene ble utført med hensikt eller ikke.

7.1. Vurdering av føringer for videre forskning

Vi vet for lite om følgene av mobbing i barnehagen, og jeg har derfor måttet bygge på teori og forskning fra mobbing i skolen. Forskningen som finnes på barnehagefeltet har derimot vist at det er flere likheter mellom mobbing i skolen og mobbing i barnehagen (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Alsaker & Nägele, 2008; Perren & Alsaker, 2006), og det kan synes som om den mobbingen som foregår i barnehagen er like alvorlig som den man finner i skolen.

Forskning på mobbing i skolen sender minst *ett* viktig budskap til ledelsen, pedagoger og andre ansatte i barnehagene, nemlig viktigheten av ansvar og tidlig forebygging. Ansvaret ble understreket da Barne- og familiedepartementet knyttet barnehagene an til

arbeidet mot mobbing ved å skrive under på Manifest mot mobbing i 2003 (Rørnes, 2007). Videre ble ansvaret forsterket ved at *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) gjorde forebygging av mobbing til en av barnehagens viktige oppgaver. Barnehagens voksentetthet, samt at barn ser opp til de voksne i barnehagen, gjør at forebygging kanskje er noe lettere i barnehagen enn i skolen (Alsaker, 2004).

Barnehagens arbeid med mobbing blir imidlertid vanskeligere, fordi det meste av forskningen omhandler eldre barn.

Litteraturliste

- Alsaker, F. D. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? / Undersøkelser om mobbing i barnehager i Bergen og i Sveits. I R. J. Pettersen (Ed.), *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. I P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (ss. 289-306). Cambridge: Cambridge University press.
- 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 (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (ss. 87-99). New York: Routledge.
- Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. I D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (Vol. 1, ss. 230-252). Bloomington: AuthorHouse.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 175-195). New York: Guilford Press.
- Barne- og familiedepartementet. (2003/1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf.
- Barne- og familiedepartementet. (2004). *Mobbing i barnehagen: Et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0006/ddd/pdfv/210592-mobbing_skjerm_bokm.pdf.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Bergen kommune. (2009a, 5.januar). Kommunale barnehager - Våre verdier., *Bergen kommune, Seksjon barnehage*. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/seksjon-barnehage/article-11912>

- Bergen kommune. (2009b). *Levekår og helse i Bergen*. Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00039/Levek_rsrapport_2008_39005a.pdf
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Bugge, S., Ertesvåg, F., Berg, T. I., & Andersen, I. (2011, 15.februar). Knuste nesa på mobberen - ble andri mobbet igjen, *VG Nett*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/artikkel.php?artid=10038250>.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization - A view of the peer system. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 355-377). New York: Guilford Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2 utg., ss. 509-535). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Coloroso, B. (2004). *Mobbningens tre ansikten: Så bryter vi våldets onda cirkel*. Malmö: Richter.
- Det er bare å ringe, jeg stiller. (u.å, 26.3.2011). *Facebook*. [Group page] Hentet fra <http://www.facebook.com/group.php?gid=130066287005727>.
- Eilertsen, T. (2011, 29.januar). Lærer Bjørndals metode, *bt.no*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kommentar/eilertsen/Laerer-Bjoerndals-metode-1241576.html>.
- eXbus. (9.2.2011). eXbus - Exploring bullying in schools Hentet fra <http://www.exbus.dk>
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2011). Honneth and recognition as sensitizing concept for narrative analysis: An Irish suggestion. Hentet fra NUI Maynooth ePrints and eThesis Archive website: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Honneth_and_Recognition.pdf
- Friends (Producer). (2009, 19.april 2011). Friends reklamfilm - Osynlig. [Reklamefilm] Hentet fra <http://www.youtube.com/watch?v=F2Fo6C6RQnM>.
- Greiff, P. (2005a). *Mobbing - en forskningsoversikt*. HiNT / NTNU.

- Greiff, P. (2005b). Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse. In M. Stene (Ed.), *Kunnskapsbasert praksis - et knippe nordtrøndersk forskning* (ss. 63-80). Steinkjer: Sekretariatet for Forskningsdagene 2005/ Høgskolen i Nord-Trøndelag. Hentet fra http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_4434/1/7456-432-4-rapp-brage.pdf.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (ss. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gulbrandsen, L., & Sundnes, A. (2004). Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager : Statusrapport ved kvalitetssatsingsperiodens slutt. *NOVA-rapport* Hentet fra http://www.nova.no/asset/477/1/477_1.pdf
- Haabeth, I. (2008). *Dagbok fra en mors verste mareritt*. Stavanger: Hertervig forlag.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 378-397). New York: Guilford Press.
- Henneseid, I. M. (2011, 28.mars). Mobbeoffer slo tilbake: Hyllet som helt, *VG Nett*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/artikkel.php?artid=10099660>.
- Honneth, A. (1992). Integrity and disrespect: Principles of a conception of morality based on the theory of recognition. *Political Theory*, 20(2), 187-201.
- Honneth, A. (2007). Between Aristotle and Kant: Recognition and moral obligation. *Disrespect: The normative foundations of critical theory* (ss. 129-143). Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A., & Margalit, A. (2001). Recognition. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 75, 111-139. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/4107035>
- Hundeide, K. (1996). *Ledet samspill: Håndbok til ICDPs sensitiviseringsprogram*. Nesbru: Vett & Viten AS.

- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810. doi: 10.1348/000709906X171046
- Hæreid, M. (2006, 21.august). -Ikke en mobbesak, *Aftenbladet.no*. Hentet fra http://www.aftenbladet.no/lokalt/335347/_-Ikke_en_mobbesak.html.
- Høyby, H., & Trolle, A. (2009). *Drop drilleri: Forebygging av mobning i vuggestue og børnehavn*. Frederikshavn: Dafolo.
- ICDP. (2011, 8.mars 2011). ICDP Norge: International Child Development Programme Hentet fra <http://www.icdp.no>
- Johnsrud, K. B., & Solberg, C. (2009). *Mobbing blant jenter i barnehagen: En empirisk studie av åtte jenter i en barnehage på Østlandet*. Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). Preface. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. xiii-xvi). New York: The Guilford Press.
- Knudsen, R. K., Kampmann, J., & Lehrmann, K. (2007). Følgeforskningsprosjektets 1.delrapport om Red Barnets prosjekt. "Fri for mobberi". Hentet fra http://www.redbarnet.dk/Files/Billeder/Mobning/1._Delrapport.Fri_for_mobberi.pdf
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A., & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/Forebyggende_innsatser_del1.pdf
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization. Relations to children's maladjustment. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 25-48). New York: Guilford press.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1131701>

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 11.mars). Manifest mot mobbing - Invitasjon til samarbeid mot mobbing, *Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/skjema/manifest-mot-mobbing--lokal-forankring-.html?id=631478>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2 utg.). Los Angeles, California: Sage Publications.
- LaFreniere, P., & Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology*, 4(2), 55-67. doi: 10.1016/0162-3095(83)90030-4
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS-forlag.
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61 - 75. doi: 10.1080/13632750500393342
- Lewin, K. (1935). Environmental forces in child behavior and development *A dynamic theory of personality: selected papers* (ss. 66 - 113). New York: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2 utg., ss. 163-188). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Manifest mot mobbing*. (2002). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Manifest mot mobbing 2005-2007*. (2005). Hentet fra http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Tiltaksplan_bokma1.pdf
- Manifest mot mobbing 2006-2008*. (2006). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Manifest_mot_mobbing_tiltaksplan_0608.pdf

- Manifest mot mobbing 2009-2010.* (2009). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/manifest_2009_ok.pdf
- Manifest mot mobbing 2011-2014.* (2011). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et socialbehavioristisk standpunkt.* København: Akademisk Forlag.
- Midsand, M., Monstad, B., & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen* (Vol. 2-2004). Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Mørch Larsen, B. O. (2010, 27.mai). Til en gutt jeg gjerne kjenner, BA. Hentet fra <http://www.ba.no/meninger/article5132848.ece>.
- O'Sullivan, J. (1999, 6.januar). The mystery of innocent lives cut short, *The Independent*. Hentet fra <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/the-mystery-of-innocent-lives-cut-short-1045284.html>.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (ss. 9-33). New York: Routledge.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized.* New York: Guilford Press.
- Pettersen, R. J. (1997a). Hva er mobbing? I R. J. Pettersen (Ed.), *Mobbing i barnehagen.* Oslo: SEBU Forlag.
- Pettersen, R. J. (1997b). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? / En undersøkelse om mobbing i barnehager i Oslo. I R. J. Pettersen (Ed.), *Mobbing i barnehagen.* Oslo: SEBU Forlag.

- Redaksjonen. (2009, 25.november). 1 av 10 mobbes i barnehagen, *barnehage.no*.
Hentet fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/November/1-av-10-mobbet-i-barnehagen/>.
- Reindal, H. O. (2008, 3.september). Jenter mobber i lek, *barnehage.no*. Hentet fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2008/September/Jenter-mobber-i-lek/>.
- Reindal, H. O. (2010, 20.januar). - Mobbing må settes på dagsordenen, *barnehage.no*.
Hentet fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2010/Januar/--Mobbing-ma-settes-pa-dagsordenen/>.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Schott, R. M. (2009). Mobning som sosialt begreb: Filosofiske refleksjoner over definisjoner. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning - Sociale prosesser på afveje* (ss. 225-258). København: Hans Reitzels Forlag.
- Shin, Y., & Kim, H. Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children. *School Psychology International*, 29(5), 590-605. doi: 10.1177/0143034308099203
- Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87(1), 47-57. doi: 10.1080/0300443930870105
- Stølås, R. (2011, 1.februar). Trine slo parksex og kalenderpiker, *bt.no*. Hentet fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Trine-slo-parksex-og-kalenderpiker-1244018.html>.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of mind': A critique of the 'Social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. doi: 10.1111/1467-9507.00083
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og sosial eksklusionsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning og sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tesaker, S. R., & Sparboe, S. L. (2007). *Utestengning som mobbing i barnehagen: Hvem er det som stenges ute?* Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Tikkanen, T., & Junge, A. (2004). Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge: Sluttrapport til Evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004. *Rapport RF - 2004/223*. Stavanger: Rogalandforskning og Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/Sluttrapp_manifest_mobbing_Rogalandforskkn.pdf.
- Toppo, G. (2009, 14.april). 10 years later, the real story behind Columbine, *USA Today*. Hentet fra http://www.usatoday.com/news/nation/2009-04-13-columbine-myths_N.htm.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power -- Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157 - 176. doi: 10.1300/J008v19n02_10
- VG Nett. (u.å-a). *Bry deg* Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/>
- VG Nett (Producer). (u.å-b, 26.3.2011). *Bry deg. Facebook*. [Facebook page] Hentet fra <http://www.facebook.com/brydeg>.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. *NOVA-rapport* Hentet fra http://www.nova.no/asset/3631/1/3631_1.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1

– Informasjonsskriv til barnehagene

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og skal nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er mobbing blant barn i barnehagen, og jeg ønsker å undersøke hvordan pedagogiske ledere beskriver mobbing i barnehagen.

I undersøkelsen vil jeg gjerne intervju 5 pedagogiske ledere. Spørsmålene vil rette seg mot pedagogenes egne beskrivelser og erfaringer av mobbing blant små barn, hva mobbing er, og hvordan mobbing kan møtes i barnehagen. Noe av det jeg ønsker å se nærmere på, er om, og hvordan, mobbing skiller seg fra annen negativ atferd, som plaging og lignende. Jeg ønsker også å stille noen spørsmål om barnehagens arbeid med mobbing i det daglige.

Jeg håper det vil være i orden at jeg benytter lydopptak og tar notater under samtalen. Intervjuet vil ta rundt en time, og tid og sted kan vi avtale sammen.

Deltakelse er frivillig. Dette betyr at du kan trekke deg fra intervjuet og prosjektet når som helst underveis, uten å oppgi noen begrunnelse. All innsamlet data vil uansett anonymiseres og behandles konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, i mai 2011.

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

Har du noen spørsmål er det bare til å ta kontakt. Du kan enten ringe meg på telefonnummer XXXXXXXXX, eller sende en e-post til alo085@student.uib.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Kariane Westrheim ved Universitetet i Bergen, på telefonnummer XXXXXXXXX eller e-post kariane.westrheim@iuh.uib.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Med vennlig hilsen

Aud Marit Losnegård

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av mobbing i barnehagen og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2

– Anbefaling fra Bergen Kommune



BERGEN KOMMUNE

FAGAVDELING BARNEHAGE OG SKOLE

Nøstegaten 58, inngang A, 5011 Bergen
Postboks 7700, 5020 Bergen
Sentralbord 05556
Telefaks 55 56 23 35
oppvekstetaten@bergen.kommune.no
www.bergen.kommune.no

Utvalgte kommunale barnehager

Deres ref.

Deres brev av:

Vår ref.

200807498-65
EVGA

Emnekode

SARK-20

Dato

14. juli 2010

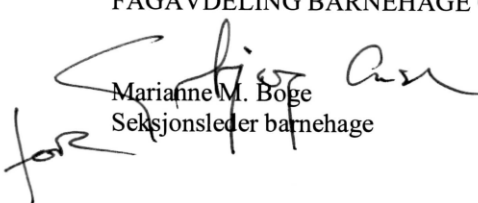
Vedrørende masterprosjekt

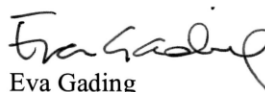
Byrådsavdeling for barnehage og skole, Fagavdeling barnehage og skole har mottatt en henvendelse fra Aud Marit Losnegård vedrørende hennes masterprosjekt i pedagogikk. Losnegård ønsker å intervju pedagogiske ledere om mobbing i barnehagen.

Fagavdeling barnehage og skole stiller seg positiv til denne type henvendelser og anbefaler at styrer legger til rette for forskningsarbeidet i sin barnehage.

Med hilsen

FAGAVDELING BARNEHAGE OG SKOLE


Marianne M. Boge
Seksjonsleder barnehage


Eva Gading
Rådgiver

Kopi til: Aud Marit Losnegård

Vedlegg 3

- NSD; Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kariane Westrheim
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 07.07.2010

Vår ref: 24574 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.06.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24574	<i>Ansattes beskrivelse av mobbing i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kariane Westrheim</i>
Student	<i>Aud Marit Losnegård</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alfheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Aud Marit Losnegård, Flataberget 13, 4230 SAND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarve@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24574

Det foreliggende prosjektet er en undersøkelse av hvordan pedagogiske ledere i barnehager beskriver mobbing blant barn, samt hvordan de arbeider med mobbing i deres arbeidsdag.

Utvalget består av pedagogiske ledere fra ulike barnehager i kommunen. Personvernombudet legger til grunn at det innhentes godkjenning fra kommunen til å gjennomføre prosjektet, samt at styrer i den enkelte barnehage er den som oppretter førstegangskontakt med forespørsel om deltakelse til pedagogiske ledere ved enhetene.

Det innhentes skriftlig samtykke.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn. Det opprettes koblingsnøkkel og navnelisten oppbevares adskilt fra datamaterialet. Det gjøres lydopptak av intervjuene.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (det enkelte barnehagebarn) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted.

Prosjektslutt er 12.05.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 4

– Intervjuguide

HVA ER MOBBING I BARNEHAGEN?

1. Hvordan vil du beskrive hva mobbing i barnehage er?
2. Hva vil du si skiller mobbing fra annen negativ atferd i barnehagen?
 - Hvor går grensen mellom plaging og mobbing?
 - På hvilken måte skiller en mobber seg fra andre barn?
 - Hva med et offer? Passivt offer vs. Aggressivt offer/mobber-offer
 - Forskjeller mellom guttemobbing og jentemobbing?
3. Kan du tenke noen årsaker til at mobbing oppstår?
 - Er det noen spesielle situasjoner hvor mobbing lettere oppstår enn i andre?
4. På hvilken måte påvirker mobbing barnegruppen?
 - Hvordan tror du de ikke-involverte barna oppfatter mobbingen?
5. Husker du noen eksempler på hendelser du vil karakterisere som mobbing, som du kan fortelle meg?

PÅ HVILKEN MÅTE FORHOLDER LEDER/PERSONALET SEG TIL MOBBING I BARNEHAGEN?

6. På hvilken måte arbeider dere forebyggende?
7. Når tas mobbing opp som et tema blant de ansatte?
 - På personalmøter? Andre møter?
8. På hvilken måte har de ansatte blitt kjent med mobbing? (kurs, informasjon)
9. Dersom en ansatt oppdager mobbing av et barn, hvordan skal hun/han gå frem?
 - Behandles ulike negative hendelser ulikt? Plaging/konflikter vs mobbing?
10. På hvilken måte blir foreldre inkludert i arbeidet mot mobbing?
11. Hvordan vil du beskrive området? (rolig, stabilt, ustabilt, homogent/heterogent, sentralt, i forandring)
 - Kan det ha noe å si for andel/fokus på mobbing i denne barnehagen?

AVSLUTTENDE

- Er det noe vi ikke har tatt opp, som du gjerne vil si noe om?
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 5

– Figur 1

Handlinger barna utfører som blir omtalt i forbindelse med mobbing			
<i>Intervju</i>	<i>Handling</i>	<i>Stikkord</i>	<i>Sitat</i>
Anita	<i>Utstemming</i>		De lekte Big Brother. Og så begynte de med en sånn merkelig lek med tomlene – Yes, No. (...) Og så satt de i en regelrett <u>utstemming</u> . Og så var det en gutt, [han ble alltid] stemt ut.
	<i>Utestenge</i>	Påvirkingsstrategi for utestenging	Der står han og <u>innkasserer betalingen</u> for å være med de. Disse som ikke hadde noen småleker med seg hjemmefra, <u>de fikk ikke være med</u> . (...) Han hadde strategier for å <u>utestenge</u> .
		Uoppnåelige situasjoner	'Bare de med rosa tøfler får være med i dukkekroken i dag', og hun som ikke har rosa tøfler, men hun har blå for hun syns blå tøfler er fint. Hun får ikke være med. De går på <u>signaler som er uoppnåelige</u> . DET er jentete.
	<i>Gjemme, ta ting, ødelegge</i>		-Det med å <u>gjemme vekk</u> en fin ting, <u>ta fra de</u> en fin ting, <u>ødelegge</u> . Det ser vi også. -Vi hadde en, han <u>hamstret</u> . Alle lekene. Merket sykler, gjemte de bak skuret, <u>ingen andre skulle få</u> . (...) Han satt og <u>tok fra de andre</u> .
	<i>Nonverbal kommunikasjon</i>		En gutt velger en sang som de synes er teit. Så sitter dronningen [gjør grimaser for å demonstrere] med <u>mimikk</u> , og får de andre med.
	<i>Jagelek</i>	Tilløp til mobbing, fysisk	Han likte å leke <u>jagelek</u> . Veldig gøy å <u>jage noen</u> , men det er ikke så gøy å bli jaget. <u>Jageleken</u> ser jeg på i dag som et <u>tilløp til mobbing</u> .
Heidi	<i>Oversett / Ikke får innpass</i>	Mobbing er...	Jeg tenker det er et barn som blir <u>oversett</u> , (...) som <u>ikke får innpass</u> , som går litt alene.
	<i>Ertet</i>	Mobbing er...	Ett barn som blir... ertet, eller noe sånt.
		Språk	Jeg har observert et par ganger med <u>språket</u> . Det var en som hadde veldig <u>dårlig språk</u> , da merket jeg et par ganger [at andre barn bemerket]: 'Hæ? Du sa sånn, det heter ikke det'.
		Ord, ta ting, slå	Du kan mobbe noen med ord, eller ta ting, slå og sånne ting.
		Ting på utseende	Det var ofte sånn med briller og <u>ting på utseende</u> .
	<i>Systematisk plaget</i>		[Det er] ikke sånn at det er ett barn som blir <u>systematisk plaget</u>
	<i>Får andre til å gjøre det for seg</i>	Gutter	Noen er litt sånn sleipe at de gjerne <u>får andre til å gjøre ting for seg</u>
<i>Litt sånn i det stille</i>	Jenter	Det kan hende at jenter [mobber] <u>litt i det stille</u> . (...) Det har jeg sett i barnehagen	
Bente	<i>Fysisk</i>	Dytting, klyping Slåssing	Det går på det <u>fysiske</u> , stadig <u>dytting, klyping</u> ; (...) <u>slåssing</u> .
	<i>Utestenging/ Overseing</i>	Jenter	Å bli utestengt. Blir ikke hørt på, og får ikke være med.
	<i>Si stygge ting</i>	Jenter	[Jentene] kan <u>si stygge ting</u> til hverandre.
Tove	<i>Personlighet</i>	Bemerkninger som går på personlighet	De sier bemerkninger som går på personlighet. Det er det verste, for den <u>personligheten</u> man har, den har man.
	<i>"Egenskaper"</i>	Lyd/ Språk/ Uttale	[De bemerker] lyd, på språk, og på uttale.
	<i>Utseende</i>	Påkledning, utseende	[De bemerker] påkledning, utseende. <u>Utseende man har, det har man</u> , man kan ikke på en måte forandre det.
	<i>Fysisk</i>	Slå	<u>Dunke</u> en annen i hodet med en pinne

	<i>Skjult</i>		De kan jobbe i det skjulte. Og da er det ikke avhengig av kjønn. Det kan være gutt og jente.	
		Baksnakking	De er så <u>snille oppi ansiktet vårt</u> , og så snur du ryggen til de og da kommer det kommentarer.	
		Mimikk	[Ved] å bare <u>heve blikket</u> , [får de] kontroll på en gruppe.	
		Styre en gruppe barn / Få kontroll på en gruppe/ Få andre til å gjøre uakseptable handlinger	-Jeg har gutter også som jobber i det skjulte. Med å få andre til å gjøre uakseptable handlinger, (...) [og] styre en gruppe barn. -Vi har hatt en i barnehagen som gjør det vi betegnet som jentemobbing, som jobber i <u>det skjulte</u> . (...) Der han ikke er klar over at det er en voksen til stedet, sier han til to andre kompiser 'Når vi kommer ut, så holder du han i den ene armen, jeg i andre armen, og så slår vi han. (...) På en eller annen måte har han <u>klart å bli sjef i en gruppe</u> på veldig oppegående og fornuftige gutter'	
		Furtestyre	Jeg syns at jenter er flinke til å <u>furtestyre</u> . [Ved å si] 'Da får ikke du være med meg', får de <u>kontroll på en gruppe</u> '	
		<i>Trykke ned /undertrykke</i>	Tråkke på noen	[De trenger] å <u>tråkke på noen</u> for å kjenne at de har makt over noe.
		<i>Strategi</i>		[De lager seg strategier]: 'Jeg må <u>styre alle sammen</u> , eller så har ikke jeg det bra'
	<i>Utestenge</i>		Det er ingen som vil bli <u>utestengt</u> .	
Kristin	<i>Utestenging</i>	Bli holdt utenfor	-At noen barn er <u>utenfor</u> og <u>ikke med</u> . -Hun fikk <u>ikke være med</u> de andre jentene. Det var fire jenter som var sammen, og hun siste fikk <u>ikke være med</u> (...). [Det er mobbing] når det er én som blir <u>holdt utenfor</u> , hun ble <u>holdt utenfor</u> i alt. -[Jenter] går sammen 3-4 og så hvisker de og holder de litt utenfor, bak. De sier at 'Du får være med', men så er de ikke med i det hele tatt. (...) [Jenter] <u>utestenger</u> mer.	
		Ignorere	[Gutter] kan nok også <u>ignorere</u> : 'Du er ikke med, vi leker ikke med deg'	
	<i>Utagerende</i>	Slår/sparker	[Gutter] kan <u>slå</u> eller <u>spenne</u> , og hvis de kommer og skal være med og leke, så <u>spenner</u> de de bare vekk i stedet for å snakke.	
		Ord	Jeg tror [gutter] bruker <u>mer ord</u> . De er mer <u>stygge i ting de sier</u> . <u>Sånne</u> ting kan lett oppstå mobbing. Eller, plaging, terging, at ikke de vil leke med henne fordi at de <u>skjønner ikke</u> hva hun sier.	
		<i>Skjult</i>		Jenter jobber litt i det <u>skjulte</u> .
Inger	<i>Bemerkninger</i>		Å utsette noen for gjentatte negative [handlinger], enten det er <u>bemerkninger</u> eller det er andre ting.	
	<i>Ekskludering</i>	Forskjellige måter å manipulere / Utfrysning	-Det er dette med <u>ekskludering</u> . -En som føler seg utsatt for <u>utfrysning</u> , eller type <u>manipulering</u> som kan ligne litt på utfrysning. Av frykt for å bli fryst ut selv, så prøver man å fryse ut, eller ekskludere, konkurrentene. (...) Det er det jeg har sett i barnehagen, den type <u>utfrysning</u> og den type <u>manipulering</u> .	
	<i>Verbalt, fysisk</i>		Både tydelig <u>verbalt</u> og kanskje også <u>fysisk</u>	

Vedlegg 6

- Figur 2

Handlinger barna utfører som blir omtalt i forbindelse med mobbing, Oversikt						
Handling	Anita	Heidi	Bente	Tove	Kristin	Inger
Fysisk				Fysisk		Fysisk
<i>Slå, sparke, klype</i>		Slå	Dytting, klyping, slåss	Dunke, krasj	Slår/sparker	
<i>Gjemme bort/Ta</i>	Gjemme, ta andres ting	Ta ting				
<i>Ødelegge</i>	Ødelegge					
<i>Jage</i>	Jagelek					
Utestenge	Utestenge	Ikke få innpass	Bli utestengt	Bli utestengt	Bli holdt utenfor	Utfryse/Ekskludere
<i>Utstemming</i>	Utstemming					
<i>Overse</i>		Overse	Overhøre		Ignorere	
<i>Undertrykke</i>				Tråkke på		
<i>Uoppnåelige situasjoner</i>	Uoppnåelige situasjoner					
Bemerkning		Mobbe med ord	Si stygge ting		Stygge i det de sier	Bemerkning
<i>Påkledning</i>				Påkledning		
<i>Utseende</i>		Ting på utseende		Utseende		
<i>Språk</i>		Språk		Lyd/Språk /Uttale	Ikke skjønne hva * sier	
<i>Personlighet</i>				Bemerkning på personlighet		
Manipulering						Manipulere som utfrysning
<i>Mimikk</i>	Nonverbal kommunikasjon			Heve blikket		
<i>Baksnakking</i>		I det stille		Kommentar når du snur ryggen til		
<i>Få andre til å gjøre for seg/ Styre andre</i>		Får andre til å gjøre		Kontroll på en gruppe / Få andre til å gjøre / Furstestyre		

Vedlegg 7

– *Analytisk memo*

TEMA: HANDLINGER BARN UTFØRER SOM BLIR OMTALT I FORBINDELSE MED MOBBING

Jeg har delt ”Handlinger” i fire kategorier: Utestenging, Fysisk, Bemerkninger og Manipulering. Det er spesielt Utestenging som utmerker seg, som er det som har blitt mest omtalt både generelt, og i deres konkrete eksempler på mobbing.

Utestenging

Da jeg leste gjennom intervjuene, var det spesielt utestenging som utpekte seg hos alle de pedagogiske lederne. Dette ble bekreftet da jeg lagde den oppsummerende tabellen. *Alle* nevner en form for utestenging – utestenging (Anita), ikke få innpass (Heidi), ikke få være med (Bente), bli utestengt (Tove), bli holdt utenfor (Kristin) og utfrysning/ekskludering (Inger).

Anita forteller om tre eksempler som demonstrerer ulike måter å utestenge andre barn. Det første handler om en lek barna har skapt ut fra realityprogrammet Big Brother. Hele konseptet er at barna sier Yes eller No om de ulike barna, som en utstemming. Så er det en gutt – han blir alltid No, han blir alltid utstemt. Anita nevner også at denne gutten har forsøkt å få innpass hos barna ved andre anledninger, men ikke lykkes.

Det andre eksempelet handler om en gutt som skaffer seg venner gjennom ”betaling”. Hun oppdager en gutt som samler inn småting (type kindereggfigurer og lignende) som de andre barna har med seg i barnehagen. De som ikke har med seg en slik ting, får heller ikke være med og leke – de blir utestengt.

Det siste eksempelet er mer en generell type barn, og ikke knyttet til ett spesielt barn. Hun kaller det for uoppnåelige situasjoner. Det går på at barn utestenger ved å komme med kriterier for å få være med i leken: Bare de med røde strømpebukser, bare de med rosa sokker osv. Dette er i og for seg oppnåelig, man kan alltid skifte klær, så sant man har klær i de riktige fargene. Betydelig mer uoppnåelig blir det når de ”oppgraderer” kriteriene til ting vi ikke kan forandre: Bare de med blondt hår, bare de med grønne øyne.

De andre pedagogiske lederne forteller om lignende situasjoner. Heidi forteller om ei jente som startet i barnehagen uten å kjenne noen av de andre, uten å kunne norsk spesielt bra, og som ikke fikk innpass hos de andre jentene (men hos guttene).

Et annet eksempel kan vi finne hos Kristin. Den eneste ordentlige mobbesituasjonen hun kan huske i barnehagen, handler om ei jente som ikke fikk være med og leke med noen av de andre. I den barnehagen forsøker de å få barna til å inkludere andre i leken, slik jeg forstod det, og har jobbet mye med det. En ting hun har sett i den forbindelse er at det hender barna sier at den som kommer til, får være med, men tilegner barnet en passiv rolle. Her er det mulig hun peker på et skille mellom mobbing og annen negativ atferd, fordi hun påpeker at det kan være tilfeldig hvem som blir holdt utenfor. I mobbesituasjonen hun viser til var det ikke tilfeldig, jenta ble ordentlig holdt utenfor “alltid av alle”.

Fysisk

Fysisk mobbing er den andre kategorien alle omtaler i en eller annen form. Fire omtaler det å slå, sparke og andre slike handlinger som går på å *angripe et annet barn*. Handlinger rettet mot *ting* blir også omtalt, som det å ta ting, og ødelegge ting.

De andre to kategoriene, bemerkning og manipulering er ikke omtalt av alle, men er likevel vesentlige nok hos de som har nevnt de, at jeg har valgt å skille de ut fra de andre kategoriene.

Bemerkninger

Denne kategorien kunne jeg nok også kalt verbal mobbing. Det går på å “mobbe med ord” (Heidi), “si stygge ting til hverandre”(Bente), være “stygge i det de sier” (Kristin) og å komme med bemerkninger mot andre barn (Inger). Det handler om bemerkninger på utseende (Heidi, Tove), på påkledning (Tove), på språk (Heidi, Tove, Kristin), og på personlighet.

Manipulering

Denne kategorien, og spesielt navnet, kan nok omdiskuteres. Jeg har her tatt med handlinger som ikke er direkte, som kan være vanskelige å oppdage, handlinger der man gjør noe for å oppnå noe annet. Denne kategorien har fire av seks sagt noe om, men ordet manipulering kom først og fremst fra Inger. Hun sier derimot ikke noe om

hvordan denne manipuleringen kan foregå. Tove omtaler å heve blikket, Anita omtaler nonverbal kommunikasjon. Ellers blir det “å styre andre barn” trukket frem som noe de har sett.

Baksnakking var et ord *jeg* presenterte i denne sammenhengen, men flere svarte bekreftende. Jeg synes det her er interessant at de ikke omtaler baksnakking i større grad. De omtaler i stedet skjult mobbing, og mobbing i det stille, som jeg tenker at ikke er direkte handlinger, det har derfor vært vanskelig å ta det med i tabellen.

Jeg vil tro at de fleste (om ikke alle) handlingene kan finnes igjen i forskning på mobbing i skole. Stikkordene er trukket ut både fra det de omtaler som mobbing, og fra hva de omtaler som at de *ikke* har sett i barnehagen. For eksempel sier Heidi at “jeg synes de får innpass”. For meg tyder dette på at det kunne være mobbing dersom hun så at de ikke fikk innpass.

Spørsmål å forfølge: Hvorfor blir utestenging så mye omtalt? Kan det være lettere å se?

Data: Alle intervjuene, transkripsjonene

Fremtidige planer: Les om hvilke ”handlingene” andre forskere omtaler, hva slags inndelinger de benytter seg av. Og se om noen har omtalt forskjeller på skole/barnehage.