

Mobbing som fenomen og begrep: en undersøkelse av barnehageansatte sine erfaringer

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK
PED395

Maria Botkiewicz
Vår 2019



Universitet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Mobbing i barnehagen er et fenomen som har fått stadig større fokus både nasjonalt og internasjonalt. I Norge har nyere politiske og barnehagefaglige føringer særlig vektlagt barnehageansatte sin rolle i arbeidet med forebygging av mobbing. Tidligere forskning finner at barnehagebarn er i stand til å mobbe og at mobbing forekommer i barnehagen. Samtidig finner man at en del av barnehagepersonalet fortsatt er i tvil om små barn kan mobbe andre. Det har derfor vært indikert at barnehageansatte ikke tar mobbing på alvor.

Målet med studien er å belyse hvordan barnehageansatte forstår mobbing i lys av egen erfaring med samhandling mellom små barn. Den søker å finne hvordan mobbebegrepet kan ses i relasjon til andre begreper de ansatte bruker i sin dagligtale, og om de ser mobbebegrepet som relevant å bruke i barnehagekonteksten. Studien har en kvalitativ tilnærming, med semi-strukturerte intervju som metode. Utvalget består av syv barnehageansatte fra fire kommunale barnehager.

Mens de fleste deltakere mener mobbing foregår i barnehagen, er andre skeptiske, særlig når det gjelder de minste barna. Samtidig uttrykker det store flertallet av deltakerne at mobbebegrepet er problematisk å bruke i barnehagekonteksten og at de sjelden bruker det. Slik avdekker analysen et skille mellom holdning til mobbing som fenomen og til mobbing som begrep.

Selv om ansatte mener de har liten grad av formell kunnskap om mobbing, viser deres beskrivelser av eget arbeid med konflikter mellom barn, at de likevel håndterer og har tillit til egen kunnskap i arbeidet. Dette viser betydningen av kunnskap som utvikles ut ifra erfaring og øving i praksisfellesskap. Studien viser slik at ansattes skepsis mot å bruke mobbe-begrepet ikke nødvendigvis bør sees på som manglende kunnskap om fenomenet mobbing eller manglende vilje til ta utfordrende atferd mellom barn på alvor.

For å åpne opp for nye forståelser av de barnehageansatte sine holdninger til mobbing som fenomen og begrep, vektlegger studien barndomssosiologiske tilnærminger til konflikter i samhandling mellom små barn. Videre brukes teorier om hvordan begreper, som mobbing, kan forstås som metaforer for grunnleggende verdier. Studien trekker også på teorier som gjør det mulig å belyse forholdet mellom evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap, og hvordan dette kan påvirke hvordan mobbing blir forstått.

Summary

In recent years, bullying in kindergarten has gained greater focus both nationally and internationally. In Norway, newer political initiatives and regulations have led to increased attention on the role of the kindergarten staff in preventing bullying. Prior research finds that bullying occurs in kindergarten. Still, one finds that kindergarten teachers doubt whether young children can bully and it has been argued that kindergarten staff does not take bullying seriously.

The aim of the study is to investigate how kindergarten staff understands bullying in light of their own experiences with interaction between small children. The study explores the concept of bullying in relation to other concepts used by the participants in their daily work with conflicts, and whether they find the concept relevant to use in kindergarten. Applying a qualitative approach, semi-structured interviews has been conducted with seven participants from four kindergartens within a municipality.

While most participants believe that bullying occurs in kindergarten, some are skeptical, especially regarding the youngest children. At the same time, the majority of participants express that the term bullying is problematic to use in kindergartens and that they rarely use it. Thus, the analysis reveals a distinction between attitudes to bullying as a phenomenon and bullying as a term.

Although participants express that they have limited formal knowledge about bullying, their descriptions of their work with conflicts between children demonstrate that they have the capacity to act and confidence in their own capability. This shows the importance of knowledge developed from experience and practice. The study indicates that participant's skepticism towards the term bullying not necessarily can be viewed as lack of knowledge about the phenomenon or unwillingness to act on such behavior.

To open up for new understandings of the kindergarten staff's attitudes towards bullying as a phenomenon and term, the study emphasizes perspectives from childhood research on conflicts between young children. The study also uses theories which can show how terms like bullying can be understood as metaphors, expressing fundamental values. The study also draws on theories that make it possible to shed light on the relationship between evidence-based and experience-based knowledge in kindergarten, and how knowledge about bullying can be understood in relation to these.

Forord

«I realize that when one travels the road of life, weathering storms, enjoying the sunshine, standing in the eye of many hurricanes, survival is determined only by the strength of one's will»

Dette er et sitat fra Waris Dirie, forfatter av min favorittbok *Desert Flower*. Selv om denne boken ikke har mye å gjøre med temaet i min oppgave, synes jeg at dette sitatet gir en god beskrivelse av mitt liv det siste året. Dette året ble fylt med en storm av emosjoner; fra glede til usikkerhet til, noen ganger, frustrasjon. Ved å få denne muligheten til å studere mobbing i barnehagen lærte jeg å se på verden fra ulike perspektiver, å prøve å se og å forstå andre sine ståsteder, å bli mer systematisk i arbeid, å ikke gi opp på veien til målet og, ikke minst, å ikke være redd for å legge inn et pusterom inn imellom.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som viste engasjement og ga meg sin tid for at jeg kunne få mulighet til å fordype meg i et tema som er viktig for meg, og ikke minst for videre forskning.

Jeg vil også takke min veileder Kari Hagatun for gode samtaler, veiledende råd, og for hjelp med språket. Du har vært helt uvurderlig!

En stor takk til min fremtidige mann, Mateusz, for den enorme støtte og tolmødighet han har vist meg i både motgang og medgang det siste året.

Stor takk til min familie som har vist engasjement og stor forståelse for at oppgaven har vært tidkrevende. Jeg må takke mamma og pappa, da de alltid stiller opp og er mine største rollemodeller både som foreldre og som mennesker. Så må jeg takke mine to brødre som alltid er støttestillas, på godt og ondt.

Sist, men ikke minst, takk til mine gode venner og medstudenter for all støtte og for at de har vist tro på meg og mitt prosjekt.

Mai 2019

Maria Botkiewicz

Innholdsliste

1. Innledning.....	6
1.1 Tema og aktualitet	6
1.2 Studiens problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging	8
1.4 Bakgrunn	8
1.4.1 Manifest mot mobbing.....	9
1.4.2 Rammeplan for barnehagen	9
1.4.3 Mobbedebatt og mobbeprogrammer.....	10
2. Tidligere forskning.....	11
2.1 Søkeprosess.....	11
2.2. Forskning før 2011	12
2.3 Hvordan synet på mobbing i barnehage har endret seg etter 2011.....	13
2.3.1 Definisjoner av mobbing brukt i forskning	14
2.3.2 Bevissthet rundt mobbing – barnehagelærere og foreldre	15
2.3.3 Forebyggende arbeid	16
2.4 Metodologi i forskningsfeltet.....	19
2.5 Oppsummering.....	20
3. Teoretiske perspektiv	21
3.1 Teorier om konflikter mellom små barn	21
3.2 Ulike teoretiske forståelser av begrepet mobbing.....	24
3.2.1 Begreper som metaforer	27
3.3 Evidensbasert kunnskap versus erfaringsbasert kunnskap.....	28
4. Metode	32
4.1 Valg av metode.....	32
4.1.1 Forskningsparadigme	32
4.1.2 Kvalitativ metode	32
4.2 Feltarbeid	33
4.2.1 Rekruttering av informanter	33
4.2.2 Utvalg	34
4.2.3 Intervjuguider	35
4.2.4 Gjennomføring av intervju	37
4.3 Analyseprosessen	38
4.3.1 Materiale	38

4.3.2 Gjennomføring og erfaringer fra analysearbeidet	39
4.4 Oppgavens vitenskapelighet	40
4.4.1 Validitet og reliabilitet.....	40
4.5 Forskningsetiske vurderinger	41
5. Presentasjon av funn.....	44
5.1 Barnehage – en arena for læring, trivsel, vennskap og konflikt	44
5.2 Sunne konflikter	45
5.3 Utdfordrende atferd.....	47
5.3.1 Atferd mellom barn som gir grunnlag for bekymring	47
5.3.2 Hvilke begreper skal man bruke?.....	48
5.4 Hva er mobbing i barnehage?	51
5.4.1 Erfaring med begrepet mobbing	51
5.4.2 Hvordan deltakere forstår begrepet/fenomenet mobbing	51
5.4.3. Mobber og mobbeoffer – problematiske begrep?	57
5.5. Hvordan skal ansatte hindre utvikling av utfordrende atferd	60
5.5.1 Å identifisere problemet tidlig	60
5.5.2 Å være nære og tydelige voksne	62
5.5.3 Å hjelpe barna i konflikter	65
5.6. Kompetanse og samarbeid.....	66
5.6.1 Samarbeid	66
5.6.2 Kompetanse som utgangspunkt for veien videre	67
5.7 Oppsummering av funn.....	68
6. Drøfting	70
6.1 De ansattes holdninger til fenomenet mobbing	70
6.2 Skille mellom begrep og fenomen?.....	74
6.3 Evidensbasert arbeid vs erfaringsbasert arbeid.....	78
6.4 Hva kan studien tilføre feltet?.....	82
7. Avslutning.....	83
7.1 Implikasjoner for videre forskning	84
Litteraturliste:.....	85
Vedlegg 1:.....	91
Vedlegg 2:.....	92
Vedlegg 3:.....	93
Vedlegg 4:.....	99

1. Innledning

«I begynnelsen virket det som om oppførselen var mer på trass. Etter hvert tryglet han om å slippe å gå i barnehagen og ble aggressiv mot oss. Det eskalerte... Høsten gikk og vi ble mer og mer fortvilet. Vi leste oss opp på alt mulig og ble mer og mer bekymret. Det verste er når ungen din ikke har det bra.»

Dette er et utsnitt fra et nyhetsoppslag hvor vi kan lese om en mor sine bekymringer over at hennes 4-årige sønn ble mobbet i barnehagen (Ystaas, 2019). Temaet mobbing i barnehagen har i økende grad fått oppmerksomhet i media. Formålet med denne masteroppgaven er å rette fokus mot dette temaet som er veldig relevant i dag men hvor det likevel finnes forholdsvis lite forskning.

1.1 Tema og aktualitet

I nyhetsoppslagene kan en observere et mønster der mobbeatferd blir koblet til temaer som vennskap og ansvarlige voksne. Ifølge Greve og Øksnes (2015) er barnehagen en god arena for utvikling av vennskap. De påpeker at barnehagen er en møteplass hvor barna kan bli kjent med mange forskjellige mennesker. Å opprette vennskap og det å føle seg som en verdsatt del av fellesskapet bidrar til at barna kan føle seg trygge og sosial tilknyttet. Greve (2015) mener at siden vi er så forskjellige kan vennskap også oppfattes på ulike måter. Videre hevder hun at det er de voksne sitt ansvar å være enige om hva vennskap er i deres barnehage og hvordan de kan hjelpe barna med å bygge gode sosiale relasjoner.

Det foreligger mye forskning på mobbing i skole og på arbeidsplassen, men både i Norge og internasjonalt er det gjort forholdsvis lite forskning på mobbing i barnehagen. Foreliggende studier finner at begynnende mobbeatferd også skjer i barnehagekonteksten, men indikerer at dette ikke alltid blir tatt på alvor av barnehageansatte (Lund, Godtfredsen, Helgeland, Nome, Kovac og Cameron, 2015). Man finner også at forskning på mobbing i skolen ikke er så relevant for barnehagekonteksten fordi «barnas ordforråd, handlingsmønster, leker og forståelse» skiller seg fra det som foregår i skolekonteksten (Christoffersen, 2014, s. 95).

Min interesse for dette temaet begynte med min bacheloroppgave som handlet om hvordan mobbing i barnehagen kan hindres. Senere, da jeg har snakket med min familie og venner om hva jeg skulle skrive masteroppgave om, ble mange overrasket over at det foregår mobbing også i barnehagen. Dette førte til at jeg engasjerte meg enda mer i å

finne ut hvorfor det fortsatt er så mange som ikke tror det foregår mobbing mellom små barn, selv om forskning indikerer at den type atferd også foregår i barnehagesektoren. Siden store deler av rammeplanen for barnehagen handler om barnas trivsel og den voksnes rolle i å fremme en god og trygg utvikling, fant jeg det spesielt interessant å undersøke begynnende mobbeatferd i barnehagekonteksten.

Barnehageansatte sin forståelse av mobbing og mobbe-begrepet har ikke blitt særlig vektlagt i tidligere forskning. I tillegg er det kun få studier som har undersøkt hvorfor fenomenet mobbing ikke er tatt på alvor av barnehageansatte. Dette er med på å gjøre min studie relevant.

1.2 Studiens problemstilling

Temaet for denne studien er mobbing i barnehagen og hvordan barnehageansatte forstår mobbing i lys av egen erfaring fra arbeid med samhandling mellom små barn.

Semistrukturerte intervju er brukt som metode og formålet har vært å få frem hvordan informantenes forståelse av mobbe-fenomenet virker inn på hvordan de arbeider med den type atferd. Jeg har også hatt fokus på å undersøke hvordan begrepet mobbing kan ses i relasjon med andre begreper de ansatte bruker i sin dagligtale om konflikter mellom barn i barnehagen, og om de ser mobbebegrepet som relevant å bruke i beskrivelser av samhandling mellom små barn. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvordan forstår barnehageansatte mobbing i lys av egen erfaring med samhandling mellom små barn?»

Jeg har ikke lagt noen bestemt definisjon av mobbing til grunn for oppgaven. Dette for å kunne se deltakernes forståelser opp mot ulike beskrivelser som råder i feltet, som vil bli presentert senere i oppgaven. I begrepet «forstår» legger jeg vekt på hvilke holdninger som uttrykkes i informantenes fortellinger om egne erfaringer. Denne problemstillingen skaper således rom for å kunne se på sammenhenger mellom holdninger og praksiser.

1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Etter å ha redegjort for hvordan politiske føringer har påvirket synet på mobbing mellom barnehagebarn, vil jeg presentere tidligere forskning og teori på feltet.

I kapittel 2 redegjøres det for både nasjonal og internasjonal forskning med utgangspunkt i hvordan forståelse av fenomenet mobbing har endret seg i barnehagen gjennom tid. Forskningsgjennomgangen vil også vise hvilket teoretisk grunnlag tidligere forskning kan sies å trekke på. Kapittel 3 vil ta for seg relevante perspektiver innenfor barndomssosiologi som kan belyse min problemstilling, samt andre teorier som kan brukes til å belyse hvordan de ansattes egne erfaringer spiller inn på hvordan de forholder seg til mobbing som fenomen og begrep. Videre, i kapittel 4, redegjør jeg for studiens metode, forskningsdesign og etiske refleksjoner. I kapittel 5 presenteres funn, det vil si hva jeg fant da jeg undersøkte problemstillingen gjennom intervju med barnehageansatte. Kapittelet oppsummeres ved at hovedfunn presenteres. Hovedfunn blir i kapittel 6 drøftet opp mot tidligere forskning på feltet og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Til slutt, i kapittel 7, oppsummerer og konkluderer jeg studiens svar på problemstillingen.

1.4 Bakgrunn

Begreper som relateres til utfordrende atferd og spesielt forebygging av mobbing kommer stadig oftere på dagsorden både i media og i politiske og barnehagefaglige satsinger. I det følgende vil jeg vise hvordan ulike satsinger og debatter kan ha påvirket hvor mye og hvordan mobbing har blitt fokusert i barnehagen, og dermed hvilke forståelser av mobbing ansatte i barnehagen er forventet å forholde seg til.

Barnehageloven inneholder ikke begrepet mobbing, men slår fast at barnehagen er ansvarlig for at barn møtes med tillit og respekt og at den skal være en trygg plass for vennskap og fellesskap. I Rammepplanen (2017) står det at det å lære sosial kompetanse avspeiles senere i barnas evne til å ta initiativ og opprettholde vennskap.

Barnehageansatte er ansvarlige for å legge til rette for at hvert barn i barnehagen får mulighet til å utvikle en følelse av å være en verdifull del av fellesskapet og at alle barn får muligheter til å opprette og vedlikeholde vennskap. Med andre ord skal en gjøre alt for at barna trives i barnehagen.

1.4.1 Manifest mot mobbing

I 2002 kom *Manifest mot mobbing* som var et samarbeid mellom regjeringen, Utdanningsforbundet, KS, og Foreldreutvalget for grunnopplæringen. Senere knyttet andre instanser seg til samarbeidet, som Fagforbundet (fra 2009), Skolenes Landsforbund (fra 2009), Norsk skolelederforbund (fra 2011), og Foreldreutvalget for barnehager (fra 2011). Allerede i 2003 knyttet Barne- og familiedepartementet seg til dette samarbeidet, og på den måten ble arbeid mot mobbing et tema i norske barnehager (Rørnes, 2007). Fra 2011 ble det rettet sterkere fokus mot at alle kommuner skulle utforme et lokalt manifest og samarbeide om nulltoleranse for mobbing.

1.4.2 Rammeplan for barnehagen

Et annet viktig steg i arbeid mot mobbing i barnehagen ble tatt med den nye *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver* fra 2017 der det mellom annet står at barnehagen skal fremme likeverd, likestilling, vennskap og fellesskap. I tillegg skal barnehagen forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestengning, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den nye rammeplanen påpekes det at barnehagen skal være en trygg plass hvor barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes. Barnehagen skal fremme trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.

Rammeplanen understreker at barnehagen skal være en trygg men også en utfordrende plass. Her menes det at barna skal få prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap, men at voksne skal stille med hjelp og støtte barna i deres møte med motgang, deres håndtering av utfordringer og med å bli kjent med egne og andres følelser. Samtidig skal all negativ atferd som for eksempel utestengning, krenkelse eller mobbing stoppes og håndteres, og barn skal følges opp av personalet. På den måten understrekes det hvordan forholdet mellom utfordrende atferd og trivsel i barnehage skal forstås. I rammeplan nevnes det også at personalet sine oppgaver mellom annet er å «reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver, 2017, s. 10). Man kan altså hevde at her blir den voksne sin rolle tatt mer på alvor enn i tidligere planer.

1.4.3 Mobbedebatt og mobbeprogrammer

I 2018 kom barneombudet på banen med et initiativ om at barnehagen på samme måte som skolen bør ha en lovfestet «mobbelov» for barnehagebarn. Barneombud Anne Lindboe argumenterer: «Å sikre et trygt og godt barnehagemiljø uten mobbing og andre krenkelser handler om å oppfylle FN's barnekonvensjon» (Utdanningsnytt.no). Videre påpeker hun at ansvaret nå ligger på staten sin side for å sette inn alle nødvendige tiltak for å oppfylle rettighetene i barnekonvensjonen. Lindboe mener at det er ikke nok med nye krav i den nye rammeplanen for barnehagen. Leder for foreldreutvalget, Marie Skinstad-Jansen, uttrykker i et innlegg at: «vi vet også at det for barnehagene ikke alltid er like lett å få operasjonalisert intensjonene i rammeplanen» (Johansen, 2018). Derfor krever hun en endring i barnehageloven for at rettighetene skal bli lettere å kjenne igjen og for å få et tydelig svar på hva barn og foreldre kan forvente at barnehagen gjør for å hjelpe barn som ikke trives.

Mobbetemaet er også satt på dagsorden gjennom ulike veiledningsprogrammer som er utviklet for å forebygge mobbing i barnehage. Et eksempel er ICDP-programmet (International Child Development Programme) som gir omsorgsveiledning. Formålet med programmet er å forebygge psykososiale problemer blant barn og unge gjennom å styrke foreldre og andre omsorgsgivere i forskjellige institusjoner i deres omsorgsrolle. I 2006 ble ICDP Norge opprettet og ansvaret for å implementere metoden ligger hos Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir, 2015).

Begrepet mobbing og andre begreper som relateres til dette, samt barnehageansatte sin rolle i forebyggende arbeid mot mobbing, får altså en stadig større plass som politisk og barnehagefaglig satsingsområde. Men selv om *Manifest mot mobbing* satte mobbing på dagsorden, indikerer forskning at det fortsatt er en stor andel barnehageansatte som mener at mobbing ikke foregår i barnehagen. Siden *Manifest mot mobbing* baserer seg på slik forskning, kan man stille spørsmål ved om de barnehageansatte sine oppfattelser av mobbe-fenomenet ikke alltid er blitt tatt i betraktning siden opprettelsen av manifestet. Dette gjør min studie særlig relevant.

2. Tidligere forskning

Dette kapittelet vil redegjøre for tidligere forskning som kan belyse problemstillingen i denne oppgaven. Forskningen som er valgt ut kommer fra både nasjonale og internasjonale undersøkelser. Jeg vil først redegjøre for søkeprosess etter relevant litteratur, før jeg tar for meg forskning på feltet utført før 2011, og deretter viser hvordan synet på mobbing har endret seg i forskningsfeltet i årene siden. Til slutt redegjøres for forskjeller i metodiske tilnærminger i feltet.

2.1 Søkeprosess

Målet med søkeprosessen var å få oversikt over tidligere forskning om mobbing i barnehagen, med særlig fokus på barnehageansatte sine erfaringer og forståelser. I prosessen brukte jeg søkebaser som: Oria, Bora, Google Scholar, ERIC, PsycINFO og Web of Science. I søkeprosessen brukte jeg søkeord som: *bullying, victimization, aggression, kindergarten, infant school, preschool education, early childhood education og playground*. Søkene resulterte i et stort antall fagfellevurderte studier om mobbefenomenet fra hele verden. Søkeordene gav dermed en god oversikt over forskning som ble gjort om dette temaet. Til sammen fikk jeg 1745 resultater der 177 av disse var fagfellevurderte artikler og rapporter som passet temaet. I den videre prosessen ekskluderte jeg artikler som fokuserte på mobbing på skole, cyberbullying, mobbing på bakgrunn av kjønn, samt artikler som spesifikt fokuserte på mobbing av barn med utenlandsk bakgrunn og barn med spesielle behov. Jeg valgte å inkludere forskning som undersøker barnehageansattes perspektiver på mobbing, mobbingens utbredelse i barnehagen og forskning som ser på utfordrende atferd i barnehagen som en del av barnas utvikling. Senere i skriveprosessen har jeg igjen brukt søkebaser for å se om det har kommet nye studier som viser nye forskningsresultater knyttet til mobbing i barnehagen.

Jeg velger først å presentere forskning som ble gjort før 2011. Dette gjør jeg fordi det nyeste omfattende forskningsreviewet på feltet ble publisert av Vlachou, Andreou, Botsoglou og Didaskalou i 2011. I tillegg var det i *Manifestet mot mobbing 2011-2014* at mobbing for alvor ble knyttet opp mot barns rettigheter: «Alle barn og unge har rett til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing. FNs Barne-konvensjon slår fast at barn og unge har rett til utvikling, medvirkning, ikke-diskriminering, omsorg, beskyttelse og selvrealisering. Mobbing svekker disse rettighetene» (Manifest mot mobbing, 2011-2014, s. 3). Jeg vil deretter vise til viktige endringer som har skjedd på feltet etter 2011.

2.2. Forskning før 2011

Forskning før 2011 var opptatt av å se på mobbing fra det enkelte individets og familie sitt ståsted. Det vil si at problemet ble undersøkt gjennom observasjon av mobbing i kun ett nettverk barna på en eller annen måte var knyttet til (Vlachou et al., 2011). Reviewet til Vlachou et al. (2011) analyserer forskning gjennomført i vestlige deler av verden, og som undersøker mobbing og «victimization» mellom barn i alderen opp til 6 år som deltar i formelle førskoleutdanningsprogrammer, som barnehager.

Ifølge Vlachou et al., (2011) undersøkte studier gjennomført før 2011 familiebakgrunn og gener som en risikofaktor for mobbing. Studier indikerte at barn og ungdom med lavere sosioøkonomisk status oftere er involvert i mobbing. Også arvelighetsvirkninger på aggresjon ble undersøkt og indikerte at ca. 50 % av variansen av fysisk aggresjon bestemmes av gener (Vlachou et al., 2011). Det som ikke ble klarlagt var om «social aggression follows a similar heritable pattern of development as physical aggression» (Vlachou et al., 2011, s. 336). Derfor argumenterte noen forskere for bruk av begrepet «uberettiget aggresjon» eller «krenkende handlinger» for å beskrive mobbing i barnehage. Man fant at barn er ofre for uberettiget aggresjon «when they are attacked physically, verbally, or psychologically without there being a justifying reason or motive for the act» (Vlachou et al., 2011, s. 331). Forholdet mellom mobbing og individuell aggresjon har i mindre grad blitt diskutert i forskningsfeltet de siste årene fordi man fant at ikke alle typer aggresjon kan knyttes til mobbing og at aggressiv atferd hos barn kan være et resultat av mobbing heller enn en årsak (Midtsand, Monstad og Søbstad, 2004; Roland, 2007).

Tidligere forskning var også opptatt av å undersøke ulike former for mobbing, hvor ofte den forekommer og dens retning. Samtidig ble det rettet stort fokus på hvordan begrepet «mobbing» ble forstått av førskolebarn avhengig av alder (Vlachou, et al., 2011). I tillegg var tidligere studier opptatt av å undersøke om kjønnsforskjeller kommer til uttrykk i mobbing mellom små barn. For eksempel indikerte noen studier at jenter utførte mer relasjonell mobbing enn gutter, som synes å utføre mer fysisk mobbing enn jenter (Vlachou et al., 2011). Men man tok ikke hensyn til relevansen av rollen til barnehageansatte eller andre barn, eller om barna selv rapporterte om at det foregår mobbing (Vlachou et al., 2011; Repo og Sajaniemi, 2015). Mobbing ble slik sett på som et fenomen knyttet til konkrete individer.

I Norge ble de første undersøkelsene på mobbing i barnehagen gjennomført på 90-tallet av Pettersen og Alsaker (1997). Deres bok *Mobbing i barnehagen* (1997) gjorde rede fra ulike undersøkelser av mobbeatferd blant barnehagebarn i Norge og Sveits. Pettersen gjennomført undersøkelsen i tre bydeler i Oslo. Han presenterte sin definisjon av mobbing og stilte spørsmål til barnehagene om mobbing forekom i deres barnehager. Kun 13 av 67 barnehager svarte på spørsmålet og 7 av 13 svarte at mobbing ikke forekom i deres barnehager.

Det har visst seg at undersøkelsene til Alsaker og Pettersen møtte en del utfordringer, mellom annet at barn som ble intervjuet ikke forstod alle spørsmålene. Selv om undersøkelsen om utbredelse av mobbing i barnehage ikke ble nøyaktig, indikerte den at det foregår omtrent like mye, om ikke mer, mobbing i barnehagene som på skolen. Denne forskningen har fått kritikk fra for eksempel dr. Psychol Anne Inger Borge ved Statens institutt for folkehelse som mener at barn ikke kan planlegge å være slemme før de er seks til syv år gamle, og at man bør passe seg for å introdusere mobbebegrepet når det er snakk om så tidlig utviklingsalder. Som et svar poengterte Pettersen (1997) at studien dokumenterer selve problemet, ikke nødvendigvis mobbingens utbredelse.

Siden 2003, da Barne- og familiedepartementet underskrev *Manifest mot mobbing*, har forskning på mobbing i barnehage blitt mer omfattende. En av undersøkelser som ble gjennomført som et resultat av manifestet var den omfattende studien *Den norske barnehagekvaliteten* gjennomført av blant andre Frode Søbstad i 2002, (referert i Midsand et al., 2004). Undersøkelsen viste at mange av de barnehageansatte var skeptiske og usikre til å bruke mobbebegrepet om det de observerte som uakseptabel atferd. I tillegg fant man at barnehagene ikke hadde handlingsplaner for hvordan de skulle håndtere mobbing fordi de de ikke hadde nok kunnskap om dette. Undersøkelsen viste også at det er flere begreper om utfordrende atferd som i stor grad ble brukt i den samme betydning som mobbing, for eksempel plaging.

2.3 Hvordan synet på mobbing i barnehage har endret seg etter 2011

Nyere forskning viser at ekskludering er den vanligste formen for mobbing i barnehagen (Idsøe og Roland, 2017, s. 30; Kirves og Sajaniemi, 2012, s. 383; Lund et al., 2015, s. 24). Studier indikerer også at fysisk mobbing blant barnehagebarn er vanligst når barna er 30 måneder gamle og at den reduseres med alderen samtidig som indirekte mobbing øker (Lund et al., 2015; Roland, 2015). Både tidligere og nyere

nasjonal og internasjonal forskning indikerer at førskolebarn kan være i stand til å vise både direkte og indirekte mobbing i form av for eksempel sosial ekskludering og ryktespredning.

2.3.1 Definisjoner av mobbing brukt i forskning

En stor del av forskere på mobbing generelt, også internasjonalt, (Cameron og Kovac, 2016; Kirves og Sajaniemi, 2012; Goryl, Neilsen-Hewett og Sweller, 2013; Repo og Sajaniemi, 2015; Saracho, 2017) tar utgangspunkt i den norske forskeren Dan Olweus sin definisjon av mobbing. Han mener at en person blir mobbet når den blir utsatt, gjentatte ganger over tid, for negative praksis fra en eller flere personer (Olweus, 1992, s. 17). Definisjonen består således av tre grunnleggende komponenter: (1) en bevisst aggressiv oppførsel med tanke om å skade den andre; (2) handling som utføres gjentatte ganger og over tid; og (3) et forhold mellom personer som preges av makt-ubalanse (Saracho, 2017). Disse kriteriene brukes sjeldnere av forskere i definering av mobbing mellom små barn. Men selv om det er kontroversielt å bruke denne type definisjon av mobbing når det gjelder små barn, så foreligger det forskning som finner at barn mellom 4 og 5 år utfører aggressive handlinger mot hverandre i samsvar med definisjonen til Olweus (Cameron og Kovac, 2016; Goryl et al., 2013; Nome, 2014).

Forskningen generelt viser imidlertid at mobbing i tidlig barndom er svært forskjellig fra mobbing på skolen eller mobbing som oppstår mellom voksne. Forskjellen gjelder for eksempel stabilitet av offerets rolle. I barnehagen opplever ofre vikitimisering bare i korte perioder, noe som er forskjellig fra å bli utsatt for dette gjentatte ganger over lange perioder (Helgesen, 2014; Cameron og Kovac, 2016).

Repo og Sajaniemi (2015) mener at mobbing er en underkategori av aggressiv atferd. De hevder også at selv om det finnes flere funksjonsforskjeller mellom mobbing og aggressiv atferd, peker de på at aggressive handlinger i barndommen kan betraktes som en risikofaktor for mobbing. Derfor må forskere være forsiktige med å definere all aggressiv atferd som mobbing med hensyn til at den type atferd kan være et resultat av for eksempel umodenhet eller dårlig selvregulering (Sims-Schouten, 2015; Swit, 2018). Mobbing kan også forstås som proaktiv aggresjon, der mobberen sine handlinger er planlagt, kalkulert og strategisk valgt, og hvor opplevelsen av offerets reaksjon som krenkelse og frykt er en slags belønning som forsterker atferden til mobberen (Nome, 2014). Slik forstås mobbing som et sosialt, institusjonelt, kulturelt og historisk fenomen,

der ikke all type aggresjon er tegn på mobbing og der aggresjon generelt kan være et resultat av mobbing og ikke dets årsak.

2.3.2 Bevissthet rundt mobbing – barnehagelærere og foreldre

Forskningen både nasjonalt og internasjonalt etter 2011 ble mer opptatt av å se på foreldre og barnehagelærere sin bevissthet rundt mobbing i barnehagen (Kirves og Sajaniemi, 2012; Repo og Sajaniemi, 2015; Swit, 2018). Det ble blant annet lagt vekt på definering av mobbing, samt fordeler og ulemper ved bruk av mobbe-begrepet i barnehagekonteksten med tanke på alder og sosial modenhet. I en mixed-methods studie Swit (2018) gjennomførte på New Zealand der 93 barnehagelærere og 75 foreldre til barn mellom tre og fem år deltok, fant hun at 76 % av barnehagelærere og 72 % av foreldre mener at små barn er i stand til å mobbe andre. Samtidig påpeker Swit (2018) at barnas alder og sosiale modenhet, samt andre faktorer knyttet til omgivelsene og hvordan foreldre og barnehagelærere definerer mobbing, påvirker deres forhold til mobbing og når de mener det er riktig å bruke mobbe-begrepet.

I undersøkelser til Midtsand et al. (2004) ble barn og barnehagelærere i norske barnehager intervjuet for å undersøke utbredelsen på mobbing blant barna. På samme måte som i Alsaker sin tidligere studie viste det seg at barna som deltok ikke forstod alle spørsmålene. Selv om vurderingen av utbredelse av mobbing ble unøyaktig, indikerer studien at det foregår mobbing i barnehagen. Samtidig finner man at barnehageansatte har vansker med å tro at mobbeatferd også kan forekomme blant små barn (Midtsand et al., 2004; Rørnes, 2007; Størksen, 2013). Resultater fra undersøkelser både i Norge og internasjonalt indikerer at rundt 75 % av barnehagelærere mener at barnehagebarn er i stand til å mobbe andre (Lund et al., 2015; Swit, 2018). Det er likevel viktig å understreke at de fleste undersøkelser også viser at en del av deltakerne var usikre på om små barn er i stand til å mobbe og om de vil kalle det de ser for mobbing.

Mens gruppedynamikk ikke ble vektlagt i tidligere undersøkelser av mobbing i barnehagekonteksten, indikerer studier av Cameron og Kovac (2016) at mobbing forekommer mer i mindre enn i større grupper. Forekomsten av mobbing blir altså ikke mindre ved å redusere antall barn i en gruppe. Studien, som undersøker foreldre og barnehageansatte sine perspektiver på mobbing i barnehagen, ble gjennomført i Norge ved bruk av spørreskjema som ble delt ut til 81 barnehagelærere og 141 foreldre til barn

mellom tre og seks år. Funnene viser at de barnehageansattes forståelse av fenomenet mobbing i stor grad avhenger av deres holdninger og erfaringer, og at omtrent en av fem deltakere i begge grupper er enige om at oppmerksomheten som rettes mot mobbing i barnehagen er ubegrunnet eller overdrevet. For eksempel mente man at noen typer atferd kan betraktes som en naturlig del av utviklingen hos små barn. Ifølge Cameron og Kovac (2016) var det forskningen til Humphrey og Crisp fra 2008 i Australia som førte til at man begynte å fokusere mer på opplæring av barnehageansatte i hvordan man identifiserer og forebygger mobbing. Deres undersøkelser tok utgangspunkt i fire foreldre sine opplevelser og fant at foreldrene opplevde sinne, skyld og en følelse av maktløshet når deres barn ble mobbet.

Studien til Cameron og Kovac (2016) fra Norge viser at ansatte i barnehager peker på tre typer atferd som de kaller for mobbing: utestengning fra lek, betingede trusler og offerets erfaring med å bli mobbet. Deres funn viser for det første stor enighet mellom barnehagepersonalet og foreldre til barn om at en enkelt hendelse kan betraktes som mobbing, og for det andre at en av fire deltakere i undersøkelsen mente at handlingen må være preget av intensjon for å bli kalt for mobbing. Dette tyder på at mobbebegrepet i større grad ble tolket med utgangspunkt i de involverte barnas reaksjoner eller subjektive opplevelser enn i «the nature of 'objective' circumstances» (Cameron og Kovac, 2016, s. 1968). Vi ser at dette står i motsetning til definisjonen av mobbing presentert av Dan Olweus. Det betyr at det ikke nødvendigvis må ligge en intensjon bak handlinger. Her er det barnets subjektive opplevelser og erfaringer som danner et grunnlag for når noe skal defineres som mobbing.

2.3.3 Forebyggende arbeid

Ifølge Saracho (2017), er det avgjørende at barnehageansatte er i stand til å skille mellom unge mobbere og ofre. Hennes review på forebygging av mobbing fant at dette er det første og viktigste steget i effektive forebyggingsprogrammer. Repo og Sajaniemi (2015) understreker at det viktigste er å kunne gjenkjenne mobbing så tidlig som mulig men samtidig være forsiktig med å introdusere begrepet mobbing alt for tidlig fordi dette kan ha en stigmatiserende effekt for barnet. Den viktigste rollen en barnehageansatt har er å hjelpe barna til å finne alternative måter å håndtere utfordrende situasjoner. Samtidig påpeker de at en må også ta hensyn til mobbingens natur i form av stigmatisering av en mobber eller et offer når utfordrende atferd og involverte identifiseres.

Disiplin brukes ofte som en metode i barnehagen for undervisning i prososial handling, læring av sosiale ferdigheter, empati og deltakelse. Ifølge Høyby og Trolle (2012) er ansatte i barnehagen ansvarlige for å lære barna hvilken atferd som er forventet i hvilken situasjon. Studien til Repo og Sajaniemi (2015) viser at barn ikke lærer å handle annerledes når de ansatte bruker straff som disiplin, for eksempel isolering fra jevnaldrende. Slik isolering kan ha negative konsekvenser for barnas utvikling og dets senere liv. Ifølge Repo og Sajaniemi er det viktigere at alle som jobber i en barnehage har en felles forståelse av mobbingens natur og definisjonen av den.

I de siste årene har forskningen blitt opptatt av den autoritative voksenrollen som et viktig element i forebyggende arbeid mot mobbing (Helgesen, 2014; Lund, 2014). Lund (2014) understreker at det er avgjørende å være en tydelig voksen i møte med utfordrende atferd. En tydelig voksen kjennetegnes ved en tydelig måte å handle på når han eller hun møter utfordrende atferd hos barn. Man setter grenser rundt barnet, og disse grensene bør være gjennomtenkte og bygges på gode verdier som skal hjelpe barnet til å møte verden og andre mennesker på en god måte (Lund, 2014, s. 127). Dette innebærer altså at barnehageansatte er tydelige på hva slags atferd de vil ha mer av, og hva de ikke aksepterer. Ifølge Idsøe og Roland (2017) dreier dette seg om at personalet er aktivt i «avlæring» av mobbeatferd.

Ifølge studier fra de siste fem år kan økt bevissthet rundt mobbeatferd i barnehagekonteksten og det å gi personale kompetanse om hvordan de skal gripe inn i mobbesituasjoner, føre til redusert mobbing i tidlig alder. Repo og Sajaniemi (2015, s.472) påpeker at «pedagogical solution to situations should be found within the work community after the bullying and interactive relations related to it are identified». De mener at en vellykket intervensjon krever en tilnærming der det tas hensyn til gruppens og individets behov. Samtidig bør de ansatte i sin vurdering være bevisste på situasjonens kontekst med tanke på at ingen situasjoner er like. Før man setter inn tiltak må man identifisere hva problemet er. Forskning viser at det som står i årsplaner og tiltaksplaner for barnehager om at hovedmålet er å «se hvert enkelt barn» ikke alltid stemmer med praksis (Lund, 2014). Lund mener at det å se barn ikke handler om å se kun det enkelte barnet, men å se barnet i en sosial kontekst. Ved å sette i gang tiltak på grunnlag av observasjon og refleksjon, samt evaluere tiltak fortløpende, mener hun at barnehageansatte i stor grad kan forstå og identifisere begynnende mobbeatferd (Lund 2014, s.120).

Vlachou påpekte i 2011 at gjennom å tilpasses til små barn kan forebyggingsprogrammer redusere førskolebarns utfordrende atferd og viste til at en del forebyggingsprogrammer som ble satt inn i skolekonteksten har vært effektive. I de siste 4-5 år har forskningen i større grad blitt opptatt av hvordan en kan iverksette ulike tiltak for å forebygge, håndtere og stoppe mobbing også i barnehagen (Helgesen, 2017; Lund og Helgeland, 2016; Saracho, 2017). Forskningen fokuserer på å introdusere tiltak som hovedsakelig tar utgangspunkt i pedagogiske og organisatoriske faktorer i barnehagen som institusjon (Repo og Sajaniemi, 2015). Ifølge Repo og Sajaniemi har tidligere forskning manglet fokus på barnehagens institusjonelle kontekst som en arena for den type aggressiv atferd som mobbing representerer. Derfor mener de at oppdagelse av tidlige tegn på mobbing og forebygging av den bør være et mål med høyeste prioritet. Ifølge Repo og Sajaniemi (2015) bør mobbeproblemet i barnehagen bli undersøkt på ulike nivå: barnehage-nivå, gruppenivå og individnivå. Repo og Sajaniemi (2015) fant at barnehager som hadde en pedagogisk metode i form av forebyggende handlingsplan mot mobbing så ut til å være mer effektive og at de hadde et bedre utgangspunkt for forebygging av mobbing. Likevel ble det vist at en klar handlingsplan ikke er nok for en tydelig reduisering av forekomsten av mobbing blant barnehagebarn.

Nyere studier om forebygging av mobbing i tidlig utdanningskontekst viser at barnehageansatte sitt utdanningsnivå har stor betydning for identifisering av mobbing (Cameron og Kovac, 2016; Repo og Sajaniemi, 2015). Repo og Sajaniemi (2015) påviste at barnehagelærere som hadde mer formell opplæring følte seg mer sikker på identifisering av begynnende mobbeatferd enn de med mindre kunnskap om temaet. Ut ifra dette hevder de at jo flere barnehageansatte med høyere utdanning, jo mer mobbing blir rapportert.

Forskere bak forskningsrapporten *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Lund, et al., 2015) ønsket å sette fokus på implementering av systematiske framfor individrettede tiltak i barnas læringsmiljø. Målet med prosjektet var å framskaffe forskningsbasert kunnskap om erfaringer om overgangen fra barnehage til skole. I prosjektet brukes både kvantitative og kvalitative metoder i form av spørreundersøkelser, intervju og feltarbeid med videofilming. Resultater indikerer at et stort antall barnehageansatte forstår at det finnes mobbing i barnehagen og at de fleste var enige om at kravet om intensjon, altså det «å gjøre noe med vilje» er ikke en eksplisitt forutsetning for å kalle en hendelse mobbing. Samtidig var det noen deltakere

som mener at intensjonelle handlinger er en forutsetning for mobbing. Forskning i Norge vektlegger bevisstgjøring av foreldre sin rolle i arbeidet med begynnende mobbeatferd, men størst vekt er lagt på betydningen av å gjøre barnehageansatte bevisste på at det faktisk foregår mobbing i barnehagen.

2.4 Metodologi i forskningsfeltet

Vlachou et al., (2011) fant at undersøkelser som ble utført før 2011 kunne være lite pålitelige fordi de i for liten grad tok hensyn til ulike begrensninger som kunne gjøre resultatene mindre valide. Et problem i senere forskning synes å være at barn ikke alltid forstår spørsmålene de blir stilt og at dette gjør estimater av utbredelse unøyaktige.

En av hovedforskjeller mellom norsk og internasjonal forskning er hvilke kriterier som brukes for at en handling kan kalles for mobbing. I norske studier er det vanlig å definere mobbing ut fra kriteriet: 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). Internasjonalt benyttes oftere kriteriet der barn blir spurt om de har blitt gjort til offer «aldri», «noen ganger» eller «ofte», altså tallfester man ikke på samme måte som i Norge. Uansett hvilke kriterier som brukes understreker mange forskere på feltet viktigheten av å bruke mix-methods for mer nøyaktige undersøkelser av slik sosial atferd på tvers av ulike kontekster (Vlachou et al., 2011; Lund, et al., (2015); Repo og Sajaniemi, 2012). I nyere studier som retter fokuset mot ulike perspektiver på og former for mobbing, samt hvordan mobbing kan forebygges og håndteres, brukes både kvalitative og kvantitative metoder for innsamling av data (Cameron og Kovac, 2016; Kirves og Sajaniemi, 2012; Repo og Sajaniemi, 2015; Saracho, 2017). Intervju, spørreskjema og observasjon er vanlige metoder. Oftest har forskere intervjuet barnehageansatte og foreldre. I noen tilfeller er også barna intervjuet. I de fleste studier undersøkes barn mellom 3 og 6 år, i noen tilfeller også barn på 7 år. Når det gjelder barnehageansatte og foreldre sine perspektiv av mobbing i tidlig utdanningsalder er det ofte brukt en kvantitativ tilnærming med spørreskjema som hovedundersøkelsesmetode (se Cameron og Kovac, 2016; 2017).

Alsaker og Nägele (2008) understreker at fordi det er brukt ulike måleverktøy i de ulike undersøkelsene, er det vanskelig å sammenligne funn fra ulike studier. Mange forskere, blant andre Alsaker og Nägele, Cameron og Kovac, og Repo og Sajaniemi, mener at bruk av flere informanter og ulike forskningsmetoder kan bidra til høyere validitet.

Samtidig blir det påpekt at det trengs mer kvalitativ forskning på feltet (Nome, 2014; Repo og Sajaniemi, 2015; Vlachou, 2011).

2.5 Oppsummering

Mange forskere påpeker at det fortsatt er for lite forskning på mobbing i barnehagesammenheng (Cameron og Kovac, 2016; Sims-Schouten, 2015; Repo og Sajaniemi, 2015; Nome, 2015). Tidligere forskning var opptatt av å presisere om hva mobbing i barnehage er. Siden mobbing i barnehagen kan forstås på mange måter avhengig av hva som man legger til grunn, ble forskere etter hvert mer opptatte av å rette fokuset mot hva som kan gjøres for å forebygge den type atferd. Man ble derfor opptatt av å lage gode planer for forebygging og håndtering av utfordrende atferd. Utvikling av sosial kompetanse, empati, vennskap og inkludering står sentralt i dagens forskning som de viktigste elementene i forebygging av mobbing.

Vi kan se at forskning internasjonalt retter fokuset mot å forebygge og spesielt rette tiltak inn mot aggressiv oppførsel hos barn. Forskning i Norge er i dag mer opptatt av hvordan mobbing skal forebygges og håndteres med vekt på de ansattes rolle i dette arbeidet. Men det er fortsatt lite forskning som undersøker mobbingens kontekst og hvordan barnehageansatte kan oppdage mobbing. Det er kun få studier som retter fokuset mot barnehageansatte sin bevissthet rundt temaet, om de har felles forståelse og definering av mobbing, og hvordan de forstår fenomenet i lys av egne erfaringer. I tillegg har de fleste studier på dette en kvantitativ tilnærming til problemet. Dette gjør mitt prosjekt særlig relevant.

3. Teoretiske perspektiv

Det teoretiske rammeverket er valgt ut ifra problemstilling og funnene som ble gjort. Første del av dette kapitlet skal rette fokuset mot ulike perspektiver på hvordan konflikter mellom barn kan forstås. Her skal jeg presentere teorier om hvordan konflikter kan forstås i lys av barnekultur. Her vil jeg trekke på teorier til mellom annet Alvestad, Greve, Gullestad, og Selmer-Olsen.

I den andre delen av dette kapitlet vil jeg utdype ulike forståelser av mobbebegrepet, som jeg også har berørt i forrige kapittel. Her skal mellom annet Olweus, Pikas, Helgesen og Lund sine definisjoner presenteres. Jeg vil også gjennom teori fra Lakoff og Johnson, samt Sfard, belyse hvordan begrep som mobbing kan forstås som metaforer.

I siste del av teoretiske perspektiver vil jeg ta opp ulike kunnskapsformer som kan spille inn i barnehageansattes forståelser av mobbing ut fra egen erfaring. I denne delen vil jeg spesielt se på forholdet mellom evidensbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Teorier til Molander, Schön og Eraut vil vektlegges.

3.1 Teorier om konflikter mellom små barn

I gjennomgangen av tidligere forskning kan vi se at mye av det teoretiske grunnlaget i den empiriske forskningen forstår mobbing i lys av utviklingspsykologiske forklaringer. Her vil jeg derimot fokusere på teorier som blant annet ser konflikter mellom barn som barnekulturens bakside. Mens for eksempel Olweus har vært opptatt av å skille mellom mobbing og konflikt, ser man blant annet innenfor barndomsforskning at mobbing diskuteres i lys av konflikter og forhandlinger i barnegruppen.

Ifølge Gullestad skjer barnekultur «innenfor et større sosialt og kulturelt system hvor både barn og voksne er deltakere» (Gullestad, 1991, s. 103). Hun er opptatt av å se på mobbing og barnekulturelle ytringsformer som to sider av samme prosess. Prosessene kan enten utvikle seg positivt, det vil si at barn klarer å leke sammen igjen, eller de kan komme på feil spor der prosessene kan resultere i plaging, utestengning og vond erting. Man kan altså stille spørsmålet «om mobbing kan sees på som barnekulturell ytringsform, siden det er noe barn har sammen, uten voksnes innblanding» (Selmer-Olsen, 1993, s. 66). Gullestad mener at det er viktig og nyttig å se på mobbing og kulturelle ytringsformer som to sider av samme prosess, og dermed på «mobbing som

barnekulturens vrangside». Det som er ønsket er at voksne følger med samtidig som de gir nok rom for barnas frie lek. Det betyr at barnehageansatte kan gripe inn i situasjoner som kan utvikle seg til plaging og mobbing, men samtidig lar barna få leke fritt så lenge alt går bra. På den måten kan konflikter mellom barn bli en nødvendig og lærerik del av deres utvikling og erfaring.

Etter Gullestads oppfatning kan voksne sine handlinger også være årsak til at barn plager eller mobber andre. Voksnes handlinger i arbeid med barn er i stor grad preget av deres forestillinger om barn og barndom. Gullestad argumenterer for at «de fleste barn blir voksne, og alle voksne har vært barn, og er som voksne sterkt preget av sin barndom. Barndom er for oss voksne ikke bare minner, men preger fortsatt vår måte å være på» (Gullestad, 1991, s. 106). Gullestad påpeker også at barns kulturelle ytringer, hvor barna prøver å bruke de lukene og sprekene innenfor bestemte rammer i de ulike sammenhenger (for eksempel barnehage, familie, skole) ikke nødvendigvis forstås som noe forbudt, eller som motstand, men ofte som uhensiktsmessig, unødvendig og unyttig av de voksne.

Selmer-Olsen sin bok «Barn imellom – og de voksne: en bok om barns egen kultur» (1990) konkluderer med at barnets motstand/opposisjon kan forstås som en type tilpasningsstrategier. Han forstår barnets kultur som bestående av «organisering av hierarkier og sosiale kontrolleringsmekanismer, av konflikter og konfliktløsninger mellom likeverdige» (Selmer-Olsen, 1993, s 60). Voksne må forstå at barn til en viss grad må styres av voksne, men at det skal også gis rom for at barn styrer selv. Selmer-Olsen (1993) understreker at barn bør få erfare både frihet og ekstase, samt det å ha grenser og trygghet. Man må erkjenne at barnekulturen er i stadig endring og at voksne i sine vurderinger bør unngå å trekke inn erfaringer fra da de selv var barn, for eksempel at «likhet er det beste». Om voksne danner et for tett kulturelt fellesskap og fester seg til det de kjenner fra sin barndom, er det en fare for at vi blir forhindret i å oppdage forandringer og at vi går glipp av viktige observasjoner (Selmer-Olsen, 1993).

Konflikter kan også sees på som lim i relasjoner mellom små barn. Ifølge Alvestad (2004) er barnas forhandlinger en viktig del av læring og utvikling. Han mener at for at barn kan mestre de ulike deler av verden må det gis rom for at de inngår i interaksjoner med andre. For at barn skal utvikle evner som det å ta tur, finne kompromisser og å ta felles avgjørelser og utvikle selvkontroll, trenger de ulike arenaer for å kunne forhandle.

En av slik arena er barnehagens lekeområde. Alvestad understreker at voksne bør se på barnehagens «leketing», som brukes av alle barna, som «et betydningsfullt læringsobjekt for forhandlinger» og ikke som «konfliktfremmende» (Alvestad, 2010). Han hevder at *Manifest mot mobbing i barnehagen* fremstiller barn i et negativt lys, at barnet blir sett som «født syndig og føler trangten til det vonde i hjertet sitt» (Alvestad, 2004, s. 66). Alvestad understreker at små barn kan gjøre *ugreie ting* mot hverandre, men at det ikke nødvendigvis er mobbing de holder på med, men en intens øving på å være sammen med andre ved bruk av ulike strategier.

Elin Michélsen hevder at uenigheter som oppstår mellom barn kan ha opprinnelse i «barnas motstridende ønsker, eller at barn forsøker å hindre noen andre på en eller annen måte» (referert i Alvestad, 2010, s. 136). Derfor kan forhandlinger lett bli tolket inn i et perspektiv som dreier seg om barna kommer til å bli enige om ting eller ikke. Ifølge Alvestad handler dette derimot om «i hvilken grad barna har lyktes i sine valg av strategier» (Alvestad, 2010, s. 137). Forhandlinger der barn ikke kommer til enighet bør betraktes som at barna har brukt «uhensiktsmessige strategier». Sinne, på samme måte som fortvilelse og gråt, kan bety at barnet ble fratatt egen rett til leketing i barnehagen (Alvestad, 2010). Han mener at «det nettopp er i uenigheter mellom barna, at forhandlinger både behøves og kan oppstå. Både for å komme til enighet i lek, men også for at deres relasjon kan gjenopprettes» (Alvestad, 2010, s. 137).

Alvestad henviser også til Eva Johansson sin forståelse av etiske konflikter hvor disse sees på som viktige for «barnas oppdagelse av og læring om etikk» (Alvestad, 2010, s. 57). Johansson ser på etiske konflikter som en drivkraft der barn kan lære å finne balansen mellom egne interesser og det å forstå andres situasjon. Alvestad tolker dette som at det er:

«gjennom sine forhandlinger at barna kan få erfare, oppdage og lære ulike etiske dimensjoner til blant annet å handle om en forståelse for den andres situasjon, samt å kunne delaktiggjøre den andre i sin egen situasjon» (Alvestad, 2010, s. 57).

I studien til Alvestad vektlegges altså små barns forhandlinger som en del av deres kameratkultur.

Greve (2007) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hvordan vennskap mellom barnehagebarn kommer til uttrykk og forklarer hvordan konflikter mellom barn kan

forstås som en del av venns­kaps­relas­joner. Hun peker på at venns­kaps­relas­joner rommer positive erfaringer som glede over å være sammen, harmoni, opplevelser av å være en meningsfull del av fellesskapet, samtidig som de også kan inneholde konflikter, uenigheter, sorg, det å være fortvilet over at man ikke får være med, og utestengelse. Dette handler om venns­kaps­ets dialektikk, altså en dynamikk av alle sider ved å være i venns­kaps­relas­joner (Greve, 2007; 2015). Med dette mener Greve at «venns­kap kan være motsetningsfylt, det kan romme kontraster både på godt og vondt, i en helhetlig bevegelse som går frem og tilbake» (Greve, 2015, s. 93). På den måten blir konflikter, opplevelser av utestengelse, motgang og egoisme sett på som en naturlig del av barnas deltakelse i fellesskapet.

I sin forskning viser Greve at barn kan bli venner igjen etter konflikter eller opplevelser av motgang. Greve (2007) påpeker at konflikter mellom barn kan tyde på at barna vil beskytte og bevare sine venns­kaps­relas­joner ved å finne fredelige løsninger. Når barnet blir ekskludert eller avvist blir dette forstått av Greve som et uttrykk for venns­kaps­ets dialektikk. Det eneste kravet for at det kan da kalles for venns­kaps­ets dialektikk er at barna klarer å tåle den type avvisning.

Alvestad mener at det å se på barnas forhandlinger i et barndomssos­io­logisk pers­pektiv gir større rom for å tolke dem som «enighetsskapende handlinger». Dette kan være vanskelig å gjøre hvis man tar utgangspunkt i den tradisjonelle utviklingspsykologien (Alvestad, 2010). Når en ser på konflikter mellom barna som en del av barneekulturen; som lim i relasjoner eller som en del av venns­kaps­relas­joner, er synet på konflikten preget av en barnesos­io­logisk tilnærming. Dette kan utfordre og nyansere synet på konflikter, og de ansattes rolle, som preger tidligere forskning på mobbing.

3.2 Ulike teoretiske forståelser av begrepet mobbing

Som vi har sett i gjennomgangen av tidligere forskning finnes det flere definisjoner på mobbing. På grunn av stort rom for ulike fortolkningsmåter, har man funnet begrepet vanskelig å definere.

Pikas forstår mobbing som: «*Det fins et menneske som er plaget og trenger hjelp nå, og vi skal hjelpe det for slik å gjøre samfunnet bedre*» (Pikas 1976, s.9). Han peker på at fenomenet mobbing eksisterer samtidig som han ikke er opptatt av å se på det som «feil ved systemet». Pikas (1976) hevder at vi må rette fokuset på hva vi kan gjøre for å hjelpe mennesker som lider i situasjoner der mobbing oppstår. Det kan se ut til at Pikas

sin forståelse av mobbing er preget av moralfilosofiske og eksistensielle tilnæringer til fenomenet.

Fordi definisjonen til Pikas belyser fenomenet mobbing som et individuelt problem og til en viss grad uavhengig av kontekst, tar de fleste tidligere studier utgangspunkt i Olweus sin definisjon av mobbing som vi har sett vektlegger intensjon, gjentakelse og makt-ubalanse. Definisjonen til Olweus kan sies å være mer vitenskapelig ved at den gjør mobbing til et målbar fenomen. Olweus legger vekt på frekvensen og tidsaspektet i handlingene. Samtidig understreker han at mobbing kan utøves av både enkelte personer og grupper. Tetzchner (2012) hevder at barnas kognitive utvikling må sees i lys av både biologiske faktorer og individets relasjon til omverdenen. Barnets utvikling av emosjoner er påvirket av miljøet barnet vokser opp i, samtidig som barnet er avhengig av samspillet med andre mennesker for å kunne anvende og utvikle den kognitive kunnskapen (Tetzchner, 2012). Olweus sin definisjon vektlegger at negative handlinger alltid bør sees i sammenheng med situasjonen de er knyttet til.

En annen kjent mobbeforsker som har utarbeidet sin definisjon av mobbing med utgangspunkt i Olweus sin definisjon er Erling Roland. Han forstår mobbing eller plaging som: *«psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid»* (Roland og Vaaland, 2003, s. 8). Denne definisjonen er i større grad en Olweus sin definisjon preget av aggresjonsaspektet, samt vektlegger det å få makt over en annen. Roland påpeker at de finnes to krefter som kan styre mobbingen: det å ha makt over en annen og tilhørighet i et fellesskap/gruppe.

Alle disse forståelsene av mobbing handler om fire grunnleggende elementer: (1) å påføre skade noen andre, (2) handlingen gjentas over tid, (3) det er intensjon bak handlingen, (4) det er et ujevnt styrkeforhold mellom involverte. Definisjonene ble utarbeidet med tanke om mobbing i skolen. De vektlegger ikke voksnes rolle som deltaker i den konteksten negative handlinger skjer innenfor.

Senere definisjoner av mobbing legger større vekt på sosiale samhandlinger. En slik definisjon er utarbeidet av Schott og Søndergaard i 2014:

«Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when

physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended» (Schott og Søndergaard, 2014, s. 13-14).

Denne definisjonen vektlegger ikke intensjon, men har fokus på at mobbing er et fenomen som oppstår mellom mennesker og at tiltak som eventuelt skal settes i gang bør ta utgangspunkt i både individuelle og kontekstuelle faktorer.

I en del nyere studier har forskere utarbeidet sine egne definisjoner av mobbing som de hevder er mer aktuelle å bruke i barnehagekonteksten. Et eksempel er: «*Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning»* (Lund, Helgeland og Kovac, 2017, s.6).

Denne forståelsen, i sammenligning med tidligere definisjoner av mobbing, omfatter også voksnes handlinger og barnets grunnleggende behov for å høre til og være en betydningsfull person i gruppen. Lund, Helgeland og Kovac (2017) velger å gå vekk fra å tildele roller som mobber og offer fordi dette kan føre til stigmatisering av involverte aktører. Det kan også gjøre det vanskelig for oss å se andre relasjoner mellom barna. For eksempel at de er venner i andre sammenhenger enn i lek, eller at en mobber i den ene sammenhengen kan bli et offer i en annen sammenheng. Selv om denne forståelsen kan sies å være mer vag og gjøre mobbing mindre målbar, retter den slik fokus på noe som ikke er blitt vektlagt av andre forskere.

En annen tilnærming til mobbefenomenet i barnehagen er å se på den som et resultat av sosial eksklusjonsangst (Helgesen, 2014). Søndergaard (2009) definerer eksklusjonsangst som angsten som oppstår «når den sociale inlejrning bliver truet, og håbet om og længslen efter tilhør til et fællesskab trues» (Søndergaard, 2009, s. 29). Søndergaard mener at når barnets tilhørighet i en gruppe trues, kan det grunnleggende behovet for å være en del av fellesskapet føre til at noen barn kjenner angst for å bli ekskludert fra det. Ifølge Søndergaard er mobbing sosiale prosesser på avveier hvor inkludering og ekskludering spiller inn på involverte, ikke bare mobber og mobbe-offer, men hele gruppen. Den handler mer om «gruppas toleranse for annerledeshet enn kategorisering av medlemmene som aggressive, svake eller passive», mener Søndergaard (2009, referert i Helgesen, 2014). Hennes definisjon av mobbing vektlegger også at mobbing også kan skje mellom flere enn to personer. Hun mener at

barnehagebarn er i stand til å utføre tre typer mobbing: fysisk, verbal og indirekte. Jo større barn, jo mer indirekte mobbing kan det foregå.

Karin Rørnes definerer mobbing i barnehagen som: «når ulike konflikter ikke blir håndtert på en konstruktiv måte, at de kan komme ut av kontroll og videre utvikle seg til å bli overgrep eller mobbing» (Rørnes, 2007, s. 29). Hun mener også at det er et skille mellom mobbing og det hun kaller for «normal uakseptabel atferd». Ifølge Rørnes vil alle barn oppleve noen slåsskamper, krangler og konflikter i sitt liv, uten at dette har negativ påvirkning på barnets trivsel og utvikling. Samtidig understreker hun at mobbing og andre konflikter må håndteres på ulike måter. Hvis man håndterer disse likt kan dette føre med seg negative konsekvenser for barn som utsettes for mobbing. Hun ser på mobbing som handlinger som gjentar seg over tid og kravet for at en handling kan kalles for mobbing er at barnet rapporterer at det er plaget av andre 2-3 ganger i måneden, eller en gang i uken.

Både nasjonalt og internasjonalt diskuteres det fortsatt hva mobbing i barnehage er og hvilke mønster mobbingen kan ha (Rørnes, 2007; Saracho, 2017). Målet med denne studien er ikke å fremstille noen bestemte forståelser som utgangspunkt. Jeg vil være åpen for å se hvordan ulike forståelser hos informanter kan relateres til ulike definisjoner og hvordan disse kan være uttrykk for grunnleggende måter å forstå samhandling mellom barn.

3.2.1 Begreper som metaforer

Mobbebegrepet er, som vi ser, vanskelig å definere. Lakoff og Johnson (1980) hevder at bruk av begreper danner et grunnlag for, og er uttrykk for, vår forestilling av verden rundt oss og hvordan vi forholder oss til andre mennesker. Ifølge Lakoff og Johnson er metaforer: «...understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» (Lakoff og Johnson 1980, s. 5). De forstår ikke metaforer som kun knyttet til den språklige dimensjonen men også knyttet til forståelse og resonnement. Denne måten å forstå metaforer på er ganske forskjellig fra den vanlige måten å se på dem, som artefakter av språkbruk. Lakoff og Johnson (1980, s.7) påstår at «... metaphorical expressions in everyday language can give us insight into the metaphorical nature of the concepts that structure our everyday activities». Samtidig viser de til Michael Reddy, som illustrerer hvordan et metaforisk begrep kan skjule aspekt av vår erfaring. Lakoff og Johnson (1980) poengterer også at ved å forstå et begrep i form av et annet kan føre

til at andre aspekter av begrepet blir skjult for oss. Sterkt fokus på ett aspekt kan utelukke å kunne se andre aspekter av begrepet som er uforenlige med det (Lakoff og Johnson, 1980).

Begreper kan danne mening i noen kontekster men ikke nødvendigvis i andre. Derfor kan ulike begreper, situasjoner og handlinger gi ulik mening for ulike personer. På den måten kan ulike begreper danne mening for noen, og for andre ikke i det hele tatt. Ifølge Reddy (referert i Lakoff og Johnson, 1980) har ord og setninger mening i seg selv og derfor en mening uavhengig av kontekst og avsender av budskapet. Ifølge Sfard (1998) er det derfor viktig, når det gjelder ulike fenomener, å huske at de produserer «a patchwork of metaphors». Med «patchwork of metaphors» mener Sfard at begreper danner et nettverk/system av begreper som henger sammen og danner et forståelse for fenomener, som igjen utvikler seg i et stadig voksende system av begreper.

Sfard understreker at ulike metaforer kan resultere i, og er resultat av, ulike måter å tenke på og dermed ulike måter å handle på (Sfard, 1998, s. 5). I den betydning kan fenomen forstås på ulike måter avhengig av hvilke erfaringer og forestillinger en har til det konkrete fenomenet. Hun understreker at metaforer også kan bevege seg fra et område til et annet. Siden selve begrepene er konstante, kan det bli usynlig for oss at erfaringer og forestillinger som knyttes til begrepet vil være ulike i ulike kontekster. Sfard (1998) mener at metaforer har en tve-egget funksjon. På den ene side gjør de det mulig for oss å tenke abstrakt, og på den andre siden å holde menneskelig fantasi innenfor rammer av vår tidligere erfaring og forestillinger.

Lakoff og Johnson (1980) og Sfard (1998) sine teorier om metaforer kan hjelpe oss å belyse hvilke grunnleggende verdier som tillegges begrep som mobbing.

3.3 Evidensbasert kunnskap versus erfaringsbasert kunnskap

Ifølge Lund (2014) må man, i tillegg til å være bevisst på hva slags verdier som prioriteres i barnas utvikling, drøfte disse verdiene opp imot hverdagspraksisen i barnehagen. Dette kan sees i lys av teori versus praksis, der det å forstå og definere mobbing forutsetter refleksjon og identifisering av den. Gullestad (1989) mener at når det gjelder hverdag og hverdagsliv er det to like viktige dimensjoner en bør legge vekt på:

«Den ene dimensjonen er den daglige organisering av oppgaver og virksomheter, den andre dimensjonen er hverdaglivet som erfaring og livsverden. Erfaringsdimensjonen

forbinder hverdagslivet med kultur i vid forstand, forstået som fortolket virkelighet, holdninger og symboler» (Gullestad, 1989, s. 18).

Ved å se på de to dimensjonene kan en diskutere forholdet mellom akademisk og erfaringsbasert kunnskap. Artikkelen til Anna Sfard «On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one» handler om mellom annet to ulike måter å tenke kunnskap på; som tilegnelses-metafor og deltaker-metafor. I tilegnelsesmetaforen blir kunnskap forstått som en individuell eller offentlig vare. Kunnskap kan eies, brukes, overføres til andre kontekster og ikke minst deles med andre (Sfard, 1998). Her forstås kunnskapsprosesser som det å gjengi påstandskunnskap. I deltakelses-metaforen oppstår kunnskap gjennom deltakelse i et samfunn/fellesskap og kunnskapsprosesser sees på som en aktivitet/prosess hvor den lærende selv bidrar med kunnskap til fellesskapet (Sfard, 1998). Kunnskap eies ikke av den enkelte og all slags aktivitet sees i sammenheng med den konteksten den foregår i. I denne tilnærmingen betyr «å vite» å delta, å kommunisere og å tilhøre (Sfard, 1998). Deltakelses-metaforen forutsetter dermed former for praksisfellesskap.

Gotvassli, Augdal og Rotmo sin artikkel «Når kunnskapen sitter i veggene» (2014) stiller spørsmål om stadig sterkere krav til evidens gir lite rom for tradisjonen med kunnskapsutvikling gjennom erfaring. Her kan vi snakke om en kunnskapskonflikt mellom evidensbasert arbeid og arbeid som preges av erfaringsbasert kunnskap. Gotvassli et al. (2014) mener at «todeling mellom teoretisk og erfaringsbasert kunnskap kan med rette oppfattes som for grov til at den dekker ulike nyanser ved sosialt arbeid» (Gotvassli et al., 2014, s. 110). De vektlegger at en bør ta utgangspunkt i en inndeling av kunnskap som ikke utelukker skjulte former for erfaringsbasert kunnskap. Gotvassli et al. presenterer sin inndeling av kunnskap basert på Schön (1983) og Molander (1993) sine teorier der kunnskap kan deles inn i fire typer: påstandskunnskap (teoretisk kunnskap), ferdighetskunnskap, taus kunnskap og fortrolighetskunnskap. Ut fra dette setter Gotvassli et al. (2014) opp to hovedperspektiver.

Kunnskap i det erfaringsbaserte, sosiale og prosessuelle perspektivet er innebygd i sosial praksis, og er et resultat av erfaring og handler om øving. Dette står i motsetning til det teoretiske og eksplisitte perspektivet hvor kunnskapen ligger i fornuft og rasjonalitet, og kan beskrives, kartlegges og lett overføres til andre.

Evidensbasert kunnskap står i motsetning til erfaringsbasert kunnskap fordi i den forstås kunnskap som noe en kan identifisere, kartlegge og lett overføre til andre.

Erfaringsbasert kunnskap er på den andre side en del av praktiske ferdigheter hvor en vektlegger deling av kunnskap i praksisfellesskapet. Denne formen for kunnskap beskriver Gotvassli et al. som «kunnskapen som sitter i veggene».

Intuisjon¹ blir nevnt som en del av arbeidet i det erfaringsbaserte, sosiale og prosessuelle perspektivet (Gotvassli et al., 2014). Intuisjon er tolket som en del av god mestring der det gis rom for utøverens egen tolkning og empati. Likevel blir ikke intuisjon ofte akseptert som en viktig kilde til kunnskap fordi den assosieres med følelser, som ifølge organisasjonsforskning kan virke forstyrrende på aktørens anledning til å ta rasjonelle beslutninger. På den måten ser vi en spenning mellom evidensbasert kunnskap/arbeid og arbeid som preges av erfaring og fortrolighetskunnskap.

Spenningen mellom teoretisk- og praktisk kunnskap kan også diskuteres ved hjelp av Eraut (2009) sin teori om når og hvordan ulike former for kunnskap aktiveres, og hvilke kunnskapskilder vi trekker på i ulike sammenhenger. Eraut (2009) beskriver to typer kunnskap; individuell og kulturell. Individuell kunnskap stemmer fra direkte erfaringer individet har, samtidig som den har en emosjonell grunn. Kulturell kunnskap implementeres i sosiale interaksjoner. Dette er en type kollektiv kunnskap der en del av kunnskapen har blitt kodifisert og skrevet ned som en type akademisk kunnskap. Akademisk kunnskap kan tilegnes gjennom litteratur og diskusjon rundt tema, men dette er ikke nok siden ulike situasjoner krever ulike handlinger. Fordi hver handling må tilpasses til situasjonen/konteksten, kreves det også at kunnskapen er kulturell og utvikles gjennom praksis og erfaring, samt refleksjon over resultater.

Ifølge Eraut (2009) kreves det detaljerte beskrivelser av kontekst og situasjon for å kunne prøve å forstå hvilke kunnskaper en behøver for å utføre en handling. Dette gjelder ikke minst faktorer som hvem som er involvert, hvilke krav som stilles, og ulike typer forhold mellom mennesker og akutte situasjoner (Eraut, 2009). I hvilken grad akademisk kunnskap anvendes avhenger derfor av arbeidsforholdene i

¹ Intuisjon kan forstås som en tankeprosess som gir et svar, en løsning eller en ide uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak (Kirkebøen, referert i Gotvassli et al., 2014, s. 111).

praksissituasjonen. På den måten kan intuitiv informasjonsbehandling aktiveres i akutte situasjoner der en får et tidspres for vurdering.

Eraut (2009) påpeker at en profesjonell arbeidsutøvelse ikke bare avhenger av å kunne handle, men også av å kunne avlese og vurdere nåværende situasjon. Likevel innebærer det å være kompetent og profesjonell å holde sin praksisutøvelse under kontroll gjennom kritisk refleksjon over egne handlinger og ved å holde seg oppdatert på relevante teorier og forskning på de konkrete områdene. Samtidig understreker Eraut at det ikke bare er kontekster og situasjoner som endrer seg i seg selv men at vi også til en viss grad påvirker dette, uten at vi nødvendigvis merker det. Tilbakemelding fra andre og refleksjon over resultater av våre handlinger gir oss innsikt i virkningen av vårt arbeid. Dette igjen avspeiles i hvordan vi forstår og handler i nye situasjoner.

Oppsummert kan vi si at barndomssosiologiske perspektiver kan hjelpe oss med å forstå hvordan konflikter mellom barn kan forstås som en del av barnekultur. Dermed kan slike perspektiver utfordre de mer psykologiske forståelsene av mobbing som har preget tidligere forskning og definisjoner som dominerer i feltet, og slik danne en videre ramme for å drøfte deltakernes holdninger og erfaringer. Teorier om metaforer er nyttige for å belyse hvordan ansattes forståelse av mobbing og andre begreper kan sees som uttrykk for grunnleggende verdier. For å forstå hvilke kunnskapsformer barnehageansatte trekker på i sitt arbeid med utfordrende atferd og deres holdninger til mobbing som fenomen og begrep, er teorier om forholdet mellom evidensbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap relevante.

4. Metode

I dette prosjektet har jeg intervjuet syv informanter om deres opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet mobbing i barnehagekonteksten. I den følgende delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for valg jeg har foretatt i forhold til bruk av metode i dette forskningsprosjektet. I siste del av kapittelet drøfter jeg noen forskningsetiske vurderinger jeg finner særlig relevante, samt hvordan mine metodiske valg kan ha påvirket validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet.

4.1 Valg av metode

4.1.1 Forskningsparadigme

Måten en handler på og håndterer et empirisk materiale er i stor grad avhengig av forskningsparadigmer som bestemmer måten samfunnet forstås på og hvilke forklaringer som er egnet til å brukes (Gilje & Grimen, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Et paradigme kan defineres som «fundamentally different belief systems concerning how the world is ordered, what we may know about it, and how we may know it» (Hatch, 2002, s. 11). For å se hvilket paradigme en skal arbeide i må en først tenke rundt tre aspekter: hva virkeligheten er (ontologi), hvilke spørsmål som kan stilles (epistemologi) og hvilke metoder er egnet til å finne svar på disse spørsmålene (metodologi) (Gilje & Grimen, 2013; Hatch, 2002).

Som hovedmetode i dette prosjektet valgte jeg å bruke kvalitative forskningsintervju. Denne metoden gir en mulighet til å få tak i enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer beskrevet med informantenes egne ord. På den måten konstruerer jeg og min informant en felles representasjon av virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015; Silverman, 2011). Fordi jeg som forsker er med på å forme den forståelse av virkeligheten som uttrykkes i intervjuet posisjonerer jeg meg innenfor et konstruktivistisk paradigme.

4.1.2 Kvalitativ metode

Hva man søker kunnskap om er avgjørende for valg av metode. Hovedmålet i dette masterprosjektet er å forstå mobbing som et sosialt fenomen ut fra informantenes perspektiver og opplevelser av virkeligheten. Formålet ved kvalitativ studie er å undersøke stadige endringer i forståelse av virkeligheten med utgangspunkt i individets opplevelser, erfaringer og meninger individet danner rundt denne virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som vi så i den tidligere forskningsgjennomgangen foreligger det generelt lite kvalitativ forskning på hvordan barnehageansatte forstår mobbing. Dette er også med på å gjøre bruk av en kvalitativ metode til et naturlig valg.

For å oppnå innsikt i hvordan hver enkelt barnehageansatt i en bestemt kontekst forstår mobbefenomenet valgte jeg å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervju (Hatch, 2002, s. 94; Kvale og Brinkmann, 2015, s.22). Intervju forstår jeg som en interpersonlig situasjon, der kunnskapen produseres gjennom utveksling av mine og deltakernes synspunkter. Semistrukturerte intervju kjennetegnes av åpenhet for eventuelle endringer av rekkefølge og formuleringer utarbeidet på forhånd. På den måten kan jeg førfølge de konkrete svarene som gis og historier som fortelles av intervjudeltakere (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.2 Feltarbeid

4.2.1 Rekruttering av informanter

Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen i kun kommunale barnehager innenfor en enkelt kommune. Dette fordi hver kommune ofte har utarbeidet noen felles verdier for sine barnehager i tillegg til de som gis i *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sammen danner disse en felles basis for de kommunale barnehagenes pedagogikk. I rekrutteringsprosessen ringte jeg først til femten kommunale barnehager i en større bykommune. Mange av barnehagene jeg kontaktet sa nei til deltakelse i prosjektet på grunn av manglende tid eller fordi de mente at barnehagen var for liten, med få ansatte. Jeg fikk heller ikke mulighet til å presentere meg og prosjektet til ansatte på fellesmøter i barnehager for å senere rekruttere interesserte, slik jeg hadde planer om. Men jeg fikk lov til å sende informasjonsskrivet som jeg hadde utarbeidet (Vedlegg 1) på mail til ti barnehager som viste interesse for å delta og som deretter distribuerte informasjonsskrivet blant sine ansatte.

Jeg planla å gjennomføre undersøkelsen i 1 til 3 barnehager. I utgangspunktet hadde jeg en intensjon om å intervju 8-10 informanter, avhengig av størrelsen på barnehager. Det viste seg imidlertid å være utfordrende å rekruttere så mange informanter fordi høstperioden er en veldig travel periode for de fleste barnehager. Til slutt endte jeg opp med intervju med syv ansatte fra fire kommunale barnehager.

Etter hvert som jeg fikk svar fra barnehagene om hvem som eventuelt var interessert i å delta, kontaktet jeg aktuelle informanter via telefon eller mail. De som var interessert i å

delta ble informert om prosjektformål, om betydningen av deres deltakelse i prosjektet, og hva som ligger i frivillig og informert samtykke. Informasjonsskrivet som jeg hadde utarbeidet på forhånd ble gitt til alle som ville delta. Deretter avklarte vi dato for møte.

4.2.2 Utvalg

For å sikre et formålstjenlig datamateriale var det viktig at deltakerne hadde jobbet i minst ett år i barnehagekonteksten for å unngå å intervju noen som har ikke hørt noe om mobbing i barnehage eller hadde begrenset erfaring knyttet til å arbeide med konflikter mellom barn. Jeg satte ikke pedagogisk utdanning som utvalgs-kriterium, siden mange ufaglærte som arbeider i barnehager kan ha interessante erfaringer knyttet til barn med utfordrende atferd. Jeg valgte derfor å søke informanter både blant ledere, pedagoger og assistenter i kommunale barnehager, siden dette kan belyse mobbefenomenet ut i fra ulike pedagogiske nivåer i barnehagen.

Da jeg ringte til en av barnehagene fikk jeg til svar at barnehagen ikke kunne delta i prosjektet på grunn av at den som kanskje kunne delta ikke kunne godt norsk. Etter denne telefonsamtalen la jeg inn som utvalgs-kriterium at deltakerne burde kunne snakke godt norsk. Jeg anså dette som nødvendig for å sikre at samtalene skulle ha god flyt og være forståelig for begge parter, for å lette transkribering, samt for å unngå misforståelser underveis i samtalen og under min analyse av datamaterialet. Bakgrunnen for dette er at jeg, selv om jeg snakker godt norsk, ikke har norsk, men polsk, som mitt førstespråk.

Utvalget består av syv informanter med ulike bakgrunn og stillinger. Jeg kan se en ganske stor variasjon i bakgrunnen deres fra de som er ufaglærte, gjennom de som har en annen type utdanning, til de som har utdannet seg til å kunne jobbe som barnehagelærer. Utdanningen deres varierer fra håndverker, spesialpedagog, barnevernspedagog, barne- og ungdomsarbeider, bachelor i sosiologi, til barnehagelærer. Informanter har også forskjellige stillinger: assistenter, barn- og ungdomsarbeidere, pedagogiske ledere, barnehagestyrer.

Deltakerne har jobbet fra 14 – 38 år i barnehagesektoren. I tillegg jobber de på forskjellige avdelinger. De fleste har erfaring fra å jobbe med både de minste og de store barna. Likevel ser jeg at eksemplene de presenterte under intervjuene oftest var knyttet til erfaringer de har med de store barna. Noen av deltakerne har også jobbet med barn og ungdom utenfor barnehagesektoren.

4.2.3 Intervjuguider

Som forberedelse til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. For å skape rom for å få tilgang på fyldige og detaljerte beskrivelser som kunne gi mulighet til å besvare problemstillingen i denne oppgaven, valgte jeg å ha en variasjon av faste og åpne spørsmål i intervjuene. Jeg valgte å ha fokus på noen hovedtema for å holde intervjuet fokusert på oppgavens tematikk, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål der deltakerne delte erfaringer og fortellinger som jeg ikke kunne forutsi.

Jeg hadde planlagt at jeg ville høre med lederne i de barnehagene som sa ja til å delta i prosjektet om å få lov til å være en dag i barnehagen for å bli kjent med barnehagens kontekst før intervju. På grunn mange andre oppgaver som barnehagene hadde på den tiden, fikk jeg lov å være noen timer i den ene barnehagen, og en halv time i en annen. Dette var likevel til stor nytte for min forståelse av hvordan hverdagen i disse barnehagene ser ut. Jeg fikk også anledning til å spise lunsj sammen med ansatte og høre om hva de tenkte om denne tematikken og om selve mobbe-begrepet. Det at jeg kunne være en stund i disse barnehagene og snakke med ansatte førte til at jeg ble inspirert av måten de arbeider på og dermed kom på flere interessante og relevante spørsmål som kunne brukes inn i intervjuene.

I tillegg fant jeg inspirasjon i Kvale og Brinkmann (2015) sine ulike typer intervju spørsmål. I utformingen av spørsmål til intervjuguiden ble jeg hovedsakelig inspirert av *introduksjonsspørsmål, direkte spørsmål og indirekte spørsmål*. Slike spørsmål kan brukes for å få informanter til å åpne seg opp og fortelle om egne erfaringer og opplevelser. *Inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål* kunne gi meg mulighet til å få mer detaljerte beskrivelser, å klargjøre svar og få mulighet til å vurdere om min fortolkning av det som ble sagt av informanter stemte med det de ville formidle.

Jeg var bevisst på at noen spørsmål kunne oppleves som vanskelige og utfordrende og at jeg måtte gi deltakerne litt tid til å kunne tenke seg om og reflektere over dem. I begynnelsen, men også underveis i intervju, gjorde jeg informantene klar over at jeg var på jakt etter eksempler og fortellinger. Fordi intervju kan være en stressende situasjon for deltakere hadde jeg på forhånd utarbeidet en del case for deltakere som ikke kom på noen eksempler selv.

Første del av intervjuguiden bestod av spørsmål som ga meg innsikt i bakgrunnen til deltakerne, knyttet til utdanning, stilling, ansiennitet og hvilke avdelinger de har erfaring fra å arbeide på. Videre bestod intervjuguiden av fire hoveddeler (Vedlegg 3). Den første hoveddelen handlet om sosiale relasjoner og hva deltakerne anså som utfordrende atferd. Jeg innledet denne delen av intervjuet med å spørre om deltakere kunne beskrive hva det betyr at barna trives med hverandre. Dette gjorde jeg fordi jeg tenkte dette ville være et tema som er godt kjent for dem og for å unngå å gå rett på tema som kunne føles negativt ladet og utfordrende. Videre i delen om sosiale relasjoner stilte jeg spørsmål knyttet til utfordrende atferd og spørsmålene ble utarbeidet på en måte som ga meg mulighet til å få deltakere til å aktivt reflektere over hva de tenker er utfordrende atferd, hvordan de forholder seg til denne og hvordan de bruker ulike begrep til å sette ord på slik atferd. Samtidig kunne jeg utforske om og hvordan de ser konflikter som en del av barns naturlige utvikling eller som en del av barnekulturen.

Den andre hoveddelen i intervjuguiden handlet mer direkte om informantenes holdninger til mobbing som fenomen i barnehagen. Målet var å se hvordan informanter forstår relasjonen mellom mobbing og andre begrep som de bruker for utfordrende atferd. Spørsmålene som ble utarbeidet ga meg også mulighet for å få innsikt i hva de mener kjennetegner en begynnende mobbeatferd i barnehagen. Jeg prøvde å åpne opp for at deltakere kunne utdype sine forståelser med utgangspunkt i eksempler på episoder og situasjoner de selv mente var relevante. Jeg var også interessert i hva de gjorde når de opplevde det de eventuelt definerte som mobbing, for eksempel ved oppfølgingsspørsmål som: Hva gjorde du for å forhindre at disse barn fortsatt plaget og eventuelt mobbet hverandre? Hvorfor gjorde du dette på den måten? Finnes det andre måter å ta tak i dette på?

I den tredje hoveddelen i intervjuguiden stilte jeg mer direkte spørsmål knyttet til bruk av begrepet mobbing og om det er egnet til å brukes i barnehagekonteksten, særlig knyttet til alder. Her kunne jeg utforske om og hvordan informanter bruker begreper som mobbing, mobber og mobbe-offer og eventuelt hvor ofte de gjør det.

Til slutt hadde jeg noen avsluttende spørsmål om hvordan informanter synes det var å delta i intervjuet og om de hadde lyst å ta opp noe de synes er viktig men som jeg ikke spurte om. I tillegg spurte jeg om de kunne oppsummere hva de synes var det viktigste av det vi hadde snakket om under intervjuet.

I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg stort fokus på å lage spørsmål i en rekkefølge som kunne skape flytende overganger mellom de ulike deler av intervjuet og som kunne gi mulighet for å utforske temaer som var relatert til mobbing, men som vanskelig ville kunne utforskes dersom jeg introduserte mobbebegrepet for tidlig i intervjuene. Etter to første intervju ble måten jeg stilte spørsmål endret på samtidig som jeg utarbeidet noen flere spørsmål som gjorde det mulig å belyse viktige momenter i studien.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i en kontekst som var så naturlig som mulig, noe som er viktig innenfor det konstruktivistiske paradigme (Hatch, 2002). Derfor valgte jeg å foreta intervju i den enkeltes barnehage, så lenge dette var ønsket av informantene selv. På den måten ville jeg også få litt innsikt i barnehagens miljø.

Intervjuer foregikk på informantens kontor eller et møterom for at vi ikke skulle bli forstyrret. Hvert intervju varte i ca. en time og alle deltakerne samtykket til at jeg kunne bruke lydopptaker under intervjuene. I løpet av alle intervju møtte jeg uventede reaksjoner hvor for eksempel informanter hoppet fra et tema til et annet. I noen tilfeller hadde informanter også vansker med å finne egne eksempler eller fortellinger knyttet til fenomenene vi utforsket. «Case» jeg hadde utarbeidet på forhånd ble derfor brukt i to tilfeller. Jeg leste da noen eksempler høyt og spurte deretter deltakere om deres refleksjon over disse.

I de to første intervjuene så jeg at informantene ble overrasket da jeg i begynnelsen av intervjuet stilte generelle spørsmål knyttet til barnas trivsel. Da begynte jeg å tenke over hva som ikke fungerte helt slik jeg hadde tenkt og hva jeg måtte gjøre før neste intervju. Utdrag fra logg:

«Jeg ser at deltakere i de to første intervjuene begynner veldig fort med svar som er direkte knyttet til mobbe-tema selv om jeg innleder med å få dem til å snakke om barnas trivsel. Jeg ser at de blir litt overrasket av de første spørsmålene som jeg stiller. De stilte spørsmål som: «Mobbing for eksempel?» eller «Tenker du mobbing?». Jeg tenker at årsaken til dette kan være at i informasjonsskrivet står det: «Har du lyst til å delta i en undersøkelse om mobbing i barnehage?». Så da er det jo ikke så rart at de lurer... Jeg føler at jeg må gjøre noe med dette for å unngå den misforståelsen. Skal jeg kanskje

informere deltakere om at jeg vil starte intervju med å snakke først om bredere tema, som for eksempel barnas trivsel?» (Logg, 24.09.2018)

Jeg observerte endringer allerede fra neste intervju der jeg introduserte med at vi skulle begynne med å snakke om barnas trivsel på et generelt nivå. På den måten skapte jeg en mer forståelig ramme for deltakerne, ved å avklare hvilke temaer jeg ville utforske i intervjuene og slik utfordre forventninger som var skapt gjennom informasjonsskrivet.

Da vi på slutten av intervjuet snakket om hvordan det hadde vært å være på intervju ga alle informanter uttrykk for at de synes det var kjekt og greit å delta selv om de fortalte at det var en ny situasjon for dem. De viste stor interesse for hvilke resultater forskningsprosjektet mitt kommer til å vise. Samtidig understreket alle at de følte at en-times intervju er litt for liten tid til å kunne tenke gjennom flere eksempler eller fortellinger.

4.3 Analyseprosessen

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg transkriberte intervjuene og deretter hvordan disse er blitt bearbeidet og analysert.

4.3.1 Materiale

Datamaterialet som ble samlet inn består av syv intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at selv om det er vanskelig å vite når man har samlet inn tilstrekkelig materiale til analyse, skal man intervju så mange man trenger for å vite det man ønsker å finne ut av. Charmaz (referert i Creswell, 2014) understreker at man slutter å samle inn informasjon når kategoriene eller temaene er «saturated», det vil si når samling av ny data ikke gir nye innsikter eller avslører noen nye egenskaper (Creswell, 2014, s. 189). I mitt feltarbeid fant jeg et mønster i forståelse av mobbephenomenet hos deltakere da jeg hadde gjennomført de siste intervjuene. Jeg merket at det ble de samme dimensjoner av forståelse av fenomenet som kom frem, selv om eksemplene kunne variere.

Tidsrammen for masterprosjektet satte også begrensninger for hvor mye tid jeg kunne bruke til datainnsamlingen.

Så snart hvert intervju var gjennomført, startet jeg å transkribere. Å transkribere betyr å gjøre muntlig samtale om til en skriftlig tekst. Ved å «oversette» fra tale til tekst gjør jeg datamaterialet klar for analyse. Dette kan også sees på som første steg i analyse fordi det er da man begynner å vurdere hvilke deler av intervjuene som skal være med, hva som

må anonymiseres og hvilke navn eller hendelser som må endres (Kvale og Brinkmann, 2015). Til sammen dannet transkriberte intervjuer 124 sider tekst.

Intervjuene ble skrevet ned ordrett, uten å endre meningsinnholdet, med unntak av navn og steder. I arbeidet har jeg erstattet informantenes egentlige navn med navnene Anne, Kari, Ingrid, Helene, Fredrik, Helge og Bjørn for å kunne skille mellom dem.

4.3.2 Gjennomføring og erfaringer fra analysearbeidet

Fordi jeg er interessert i hva informanter sier og ikke hvordan de sier det, gjorde jeg en tematisk analyse der jeg presenterer det tematiske innholdet i transkriberte intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at: «Hvis analysen vil innebære koding av svarene, bør forskeren under intervjuet kontinuerlig avklare betydningen av svarene med henblikk på kategoriene som skal brukes senere» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). Det betyr at allerede ved utarbeiding av intervju spørsmål bør en ta hensyn til senere arbeid med analyse av informantenes fortellinger. Derfor ble intervju spørsmål utarbeidet på en måte som gjorde det lettere senere i analysen å identifisere felles temaer og forståelser i materialet.

Selve analyseprosessen startet allerede under intervjuene, der jeg gjorde meg opp noen tanker rundt funn ut fra kunnskap jeg hadde fra før. Før transkripsjon av intervjuene har jeg lyttet til hvert lydbånd en gang. Ved å gjøre det kunne jeg vurdere om kvaliteten på opptaket var god eller dårlig, i tillegg til at det satte i gang min tankeprosess.

I analysearbeidet har jeg funnet mønstre i datamaterialet ved å gå på tvers og i dybden av innholdet. Jeg var spesielt opptatt av ambivalens i materialet. Her så jeg etter paralleller på tvers av forskjellige forståelser og holdninger til mobbe-fenomenet. Jeg så også etter ambivalens der en informant uttrykker forskjellige holdninger i ulike deler av intervju. Dette ga meg blant annet mulighet til å se om det var samsvar mellom syn på mobbing og hvordan de arbeider.

For å gjøre analyseprosessen mer effektiv brukte jeg fargekoding. Transkriberte intervjuer ble først og fremst farget med utgangspunkt i hvilke hovedtema de ulike delene av intervju belyser. Deretter flyttet jeg lignende fargekoder inn i tabeller som omhandlet ulike hovedtema. Undertema ble så utarbeidet i tråd med intervjuguiden og dannet et mer oversiktlig struktur av innhold i tabeller (Nilssen, 2012). Etter hvert ble tabellene organisert i stadig nye underkategorier etter hvert som nye mønstre ble synlige for meg gjennom å bearbeide, studere og tolke mening. For å få mest ut av meningen i

de ulike utsagn ble de gjerne brukt i flere kategorier. Jeg har benyttet meg av meningsfortetting med tanken om å finne hovedlinjer for forståelser som uttrykkes av informanter og for å sammenfatte de deler av datamaterialet som dannet et grunnlag for å svare på problemstillingen i denne oppgaven (Nilssen, 2012). Til slutt fikk jeg 30 sider med analysetekst som viste til syv grunnleggende funn.

4.4 Oppgavens vitenskapelighet

I denne delen av oppgaven vil jeg se på oppgavens vitenskapelighet. Her skal jeg se nærmere på min rolle som forsker og hvordan den kan ha påvirket oppgavens troverdighet og gyldighet. Til slutt redegjør jeg for noen forskningsetiske vurderinger av metodologiske valg i arbeid med prosjektet.

4.4.1 Validitet og reliabilitet

Det forventes at forskeren gjør grundige og godt gjennomtenkte vurderinger og valg gjennom hele prosessen (Creswell, 2014). Som forsker har jeg en plikt til å sikre transparens i alle stegene i forskningsprosessen og til å vurdere alle funn kritisk. Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og redelighet. Samtidig påpeker de at i kvalitative forskningsintervju er forskeren sin stilling i intervjusituasjonen ikke likestilt med deltakernes. Det vil alltid være en asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52).

Validitet og reliabilitet er to grunnleggende elementer i all forskning (Creswell, 2014; Hatch, 2002; Kvale og Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). Sentrale begreper som brukes i kvalitativ metode når en skal beskrive validitet og reliabilitet er gyldighet, pålitelighet og troverdighet. For å sikre troverdighet har jeg prøvd å unngå misforståelser og forvrenginger, og vise hvordan funn er forankret i datamaterialet.

Kvalitativ reliabilitet betyr at forskerens tilnærming til fenomenet og studien er konsistent. Dette gjorde jeg ved å systematisk beskrive hva jeg har gjort slik at andre kan vurdere rimeligheten i mine funn og mitt prosjekt kan framstå som inspirasjon for videre forskning (Kvale og Brinkmann, 2015). Et eksempel på det kan være å vise hvordan valg av ord som jeg brukte i intervju kan ha påvirket informantenes svar. En av hovedutfordringene i kvalitative studier er valg av funn forskeren vil presentere i sin studie (Nilssen, 2012, Hatch, 2002). For å sikre transparens i min studie har jeg aktivt prøvd å presentere mine funn på en måte som er forståelig for leseren. Dette innebærer å

beskrive hva jeg som forsker har funnet og hvordan jeg gjorde det. Jeg har aktivt tenkt igjennom hvordan mine funn presenteres for at leseren lettere kan vurdere om disse er relevante i andre, lignende kontekster.

Datakvalitet består også av å sikre at studien er relevant, noe som i mitt tilfelle begynte med forskningsreviewet jeg skrev som forberedelse til masteroppgaven.

Forskningsreviewet ga meg oversikt over den forskning som finnes om det konkrete temaet som jeg vil undersøke, samtidig som den dannet en oversikt over det som ikke er gjort til nå. På den måten kunne jeg se at det er lite forskning som omtaler barnehageansatte sin forståelse av mobbing og hvordan forståelsene er relatert til egne erfaringer.

I intervjuene har jeg vært opptatt av å utforske deltakernes forståelser og handlinger knyttet til mobbebegrepet. Dette begrepet er i høyeste grad ladet. Det er et faguttrykk som er politisert ved at det er knyttet sterke forventninger til at det skal «gjøres noe med problemet». Denne forventningen uttrykkes i samfunnsdebatt, i politiske dokumenter og handlingsplaner. Begrepet har således sterke moralske undertoner, ved at mobbing er moralsk forkastelig og moralsk forkastelig å overse. Å være i en profesjon som arbeider med barn, og ikke avdekke og handle når det foregår mobbing vil derfor være ansett som umoralsk. Når jeg bringer dette begrepet inn i intervjuene, må jeg ta høyde for at slike forventninger og normer kommer i spill og påvirker hva deltakere tenker er legitime og ikke legitime svar på mine spørsmål, selv om det ikke er min intensjon.

Gyldighet vil si hvor godt en klarer å undersøke det en har hatt som hensikt å undersøke (Creswell, 2014; Kvale og Brinkmann, 2015). Det er for eksempel viktig å ta utgangspunkt i problemstillingen når man holder på analyse av datamaterialet. I analysen av datamaterialet har jeg valgt å bruke de delene som var mest egnet til å svare på problemstillingen i denne oppgaven. En del av intervjuene som handlet om sosiale relasjoner og barnehagen som læringsarena ble tatt til side. På samme måte gjorde jeg det med delen som handlet om hva er det viktigste for informantene, siden dette kom fram i andre deler av intervjuene som ble tatt med i analysen.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Forskerens forforståelse er et nødvendig element for å vite hva en skal se etter og dermed finne retning i sine undersøkelser (Nilssen, 2012). For eksempel avhenger kvaliteten på intervju spørsmål og på de produserte data i et kvalitativt intervju av

«kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 84). Samtidig er det viktig å se kritisk på egen forforståelse og hvordan denne påvirker hva som blir synlig i møte med feltet.

Min forforståelse var først preget av holdningen: «Det finnes mobbing i barnehagen og hvorfor forstår ikke de ansatte dette?». Denne forforståelsen kommer blant annet til uttrykk i innledningen til denne oppgaven der jeg beskriver egen motivasjon for valg av tema. Der skriver jeg at jeg ville finne ut hvorfor de ansatte ikke ville akseptere at mobbing foregår i barnehagen. Denne forståelsen var nok preget av blant annet arbeidet med tidligere forskning. Etter hvert erkjente jeg at det var viktig å kunne være åpen for at ikke alle ser mobbebegrepet som egnet i barnehagekonteksten, og at en slik forståelse ikke må bety at ansatte ikke arbeider konstruktivt med utfordrende atferd mellom barn. Selv om denne erkjennelsen ikke nødvendigvis endret mitt syn på at det foregår mobbing i barnehager, åpnet den opp for å gå inn i intervju og analyse med blikk på hvordan ulike forståelser kan være forankret faglig. Fordi jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og informantens beskrivelser, og ved at jeg ikke leste forskningslitteratur samtidig med analyseprosessen, ble det lettere å møte datamaterialet med mer åpen holdning. Mitt valg av teori har vært påvirket av, og har videre påvirket, min utvidete forforståelse.

En viktig del av forskningsetiske vurderinger er å kunne vurdere eventuelle konsekvenser prosjektet kan ha for informanter. Innsamling av mest mulig informasjon som kan forklare fenomenet som undersøkes kan komme i konflikt med respekt for deltakernes rettigheter og privatliv (Kvale og Brinkmann, 2015). Man må også tenke over hvilke konsekvenser offentliggjøring av funn kan ha for både informanter og institusjoner involvert i prosjektet (Creswell, 2014; Hatch, 2002; Kvale og Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). Derfor har jeg forholdt meg til prinsippet om «velgjørenhet» og sørget for at risikoen for skade som en følge av studien skal være lavest mulig. Det betyr at for å unngå at lesere av denne oppgaven skulle kunne gjenkjenne barnehager, deltakere og andre som ble beskrevet, fått alle deltakere og personer som ble nevnt under intervju fiktive navn. I noen tilfeller ble også kjønn til de som ble beskrevet i fortellinger eller eksempler endret der dette ikke var av betydning for meningsinnholdet. I tillegg nevner jeg ikke navn på kommunen hvor deltakerne arbeider.

For å finne balansen mellom respekt for deltakerens rettigheter og privatliv og det å kunne samle inn mest mulig informasjon har jeg tatt hensyn til å møte informanter med empati og at jeg setter meg i deres situasjon. På den måten kunne jeg som forsker vise nærhet samtidig som jeg oppretholdt en påkrevd distanse til deltakere.

For å gjennomføre prosjektet i tråd med etiske retningslinjer fra NSD ble informert samtykke og en god informasjon om prosjektet gitt til aktuelle informanter. Deltakere ble informert om at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten å måtte begrunne dette. I tillegg ble det opplyst om at det ville være 100 % konfidensialitet med anonymisering. Samtidig ble alle lydopptak oppbevart på en minipenn låst med et passord. I tillegg skal alle innsamlede personopplysninger som navn og kontaktinformasjon, samt lydbåndopptak makuleres når prosjektet avsluttes. Som ledd i forarbeidet til datainnsamlingen sendte jeg inn et meldeskjema til NSD. Siden jeg ikke skulle nevne navn på verken kommune, barnehager eller deltakere og fordi at jeg skulle ikke samle inn andre sensitive personopplysninger har NSD foretatt en forenklet vurdering av prosjektet (Vedlegg 4). I tillegg gjennomførte jeg prosjektet i tråd med Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet.

5. Presentasjon av funn

5.1 Barnehage – en arena for læring, trivsel, vennskap og konflikt

I første del av intervjuene ønsket jeg å finne ut hva deltakerne tenkte om verdien av å gå i barnehage; hvilken rolle kan barnehagen spille i livet til barna?

Generelt beskrives barnehage i intervjuene som en veldig god arena for å være sammen med andre. Deltakerne vektla at barna, gjennom å utvikle seg i samspill med andre mennesker, lærer å forholde seg til ulike mennesker og hvordan å være et empatisk og godt menneske. Å oppøve den sosiale kompetansen til barna beskrives dermed som en av de viktigste oppgaver til barnehagen.

Da jeg stilte spørsmål om hvordan det arbeides for at barn trives i barnehagen, fikk jeg innsikt i hva informantene legger i begrepet trivsel. Informanter mener at sosiale relasjoner i barnehagen bør baseres på gode interaksjoner mellom barn, og mellom barn og voksne. De knytter dette til det å ha venner, at barn har lyst å komme i barnehagen og at barna har nære voksne som er gode rollemodeller, som er tett på barna og som kan legge til rette når det gjelder barnas lek og interesser. Ingrid, som har arbeidet som barne- og ungdomsarbeider i rundt 25 år, mest med de største barna, uttrykker dette slik: *«At de må ha det kjekt rett og slett, det skal være en fin plass å være og et møte med gode relasjoner, å ha noen å leke med».*

Noe av det viktigste barna lærer av å være i fellesskapet er å utvikle sine vennskaper. Selv om vennskap beskrives som viktig, understreker deltakerne at: *«Det er ikke sånn at alle må være sammen»* (Ingrid) og at *«vi trenger ikke å være bestevenn med alle, men vi skal være gode venner...»* (Helge). Deltakere mener at samfunnet har endret seg. Tidligere snakket man om at «alle er med alle». Med andre ord at alle måtte være sammen og alle skulle være bestevenner. I dag har barn større medvirkning på hva de vil gjøre og hvem de vil leke med. Det er mer snakk om at vi skal lære å være sammen med andre, og at det er helt greit at man av og til ikke vil være sammen med en annen. Det viktige er at alle kan bli kjent med hverandre og forstår at man er forskjellige. Også når det gjelder de minste barna påpeker Helene, som er pedagogisk leder og arbeider med barn under 3 år, at: *«Vi forventer ikke at de skal ha bestevenner, men vi forventer at de ser på hverandre og er opptatt av andre».*

5.2 Sunne konflikter

Deltakere fremhever at hvor en kommer fra, hva en har opplevd, hvilken plass i gruppen en har, hvor i utvikling og modning en er, spiller inn på hvordan vi mennesker handler. I barnehagen møtes det individuelle ved barnet med det sosiale rundt. Fordi barn er forskjellige kan slike møter resultere i konflikter, forteller deltakerne at konflikter mellom barn ofte er på dagsorden i barnehagene. Noen konflikter oppleves som enkle og andre mer krevende. Alle barnehageansatte som ble intervjuet av meg mener at det å kunne se forskjell på erting, plaging, utestengning, og det de beskriver som «sunne konflikter», ikke er en enkel oppgave. Når deltakere ble spurt om hva de legger i «sunne konflikter» beskriver de dette som konflikter som løses der og da og som kan være gode for barna.

Dette skillet beskrives som særlig utfordrende å vurdere når atferden observeres av den voksne for første gang. Når en handling gjentas eller situasjon vises for andre gang må man vurdere om dette er en begynnelse på eller uttrykk for noe dypere, eller om det bare er en tilfeldighet at det skjer igjen. Alle deltakere forteller at de har vært i situasjoner der de var i tvil om det var en sunn konflikt eller noe mer i retning av plaging eller utestengning. De forteller at man gjerne griper inn med en gang man ser at barn er fysiske mot hverandre. Deltakerne er heller ikke i tvil om at de må gripe inn hvis barnet kommer grinende og gir uttrykk for at noe går i feil retning. Når de tror det dreier seg om en sunn konflikt opptrer de voksne mer som tilskuere i begynnelsen. De ser om barna selv klarer å komme frem til enighet. Hvis barn ikke klarer dette, går de inn og opptrer som bindeledd mellom barna. Fredrik, som er assistent og som har arbeidet med de største barna i over 15 år, gir et eksempel:

«Hvis to barn vil ha samme ballen, så har jeg sagt: "Nå kan Andrea ha den en stund så kan du Jonas ha den litt, så deler dere på den ballen, ". Men det er forskjell på det og erting og utestengning da, det er forskjell der. Det er enklere å løse det med den ballen».

Sunne konflikter beskrives som enklere å løse både for voksne og barn, og kan bidra til at barnet kan bli sterkere rustet til å møte konflikter senere. Det påpekes at i andre tilfeller der ting skjer igjen og igjen og der det ligger en slags intensjon bak så er det usunne konflikter og da må det tas tak i. Noen av deltakerne uttrykker at det er et stort

arbeid for å fange opp alt som skjer og videre å kunne skille mellom sunne og usunne konflikter.

Det understrekes at man heller ikke skal blande seg for mye inn i situasjoner. Flere informanter påpeker at det er viktig å ikke stoppe små barn i aktiviteter som de beskriver som «småbarnslek». Helene beskriver dette slik:

«Også tenker jeg da en annen viktig ting på småbarnsavdeling. Det er å ikke stoppe dem i ting som er småbarnslek. For eksempel er det sånn at... Denne gangen her så driver de og løper hvis de får lov, og skriker og roper og koser seg veldig med det. Og når de får lov å gjøre den leken så ser vi at de på en måte lærer å ta tur».

Hun påpeker at man kanskje griper inn for ofte i konflikter mellom barna:

«Jeg: Mener du da at dere vet når dere skal gripe inn i en konflikt, altså om det er en sunn konflikt eller plaging, utestengning.

Helene: Jeg tenker kanskje at vi heller kanskje griper inn for ofte enn for sjeldent. At vi kanskje er lett å gripe inn i de tingene som egentlig hadde løst seg selv da. Jeg tenker at det kanskje er vanskeligere å skille den veien.»

Flere understreker at det ikke skal være slik at de voksne sier nei til noe bare fordi det er mest behagelig eller lettvindt for dem selv. For eksempel å si til barna at de bare skal sitte stille, ikke krangle. Bjørn, som har vært barne- og ungdomsarbeider i rundt 15 år, utdyper:

«Jeg er litt opptatt av... i hele mitt liv... at hvis ikke jeg har en god grunn til å si nei, så skal jeg si ja. Jeg kan ikke si nei til noe bare fordi at det er mest behagelig for meg. [...] 'Kan vi få lov til...?' 'Nei!'. Når voksne sier nei fordi at det er mest behagelig for dem selv, tror jeg det begrenser barnet lite grann [...]Også så lenge det er fornuftige ting barna vil og de får lov til, så blir det også lettere for dem å akseptere det når du må si at: "Nei, dette kan dere faktisk ikke!" For da kan de heller ikke si at: 'Vi får aldri lov'...' Jo faktisk, du får nesten alltid lov, men akkurat denne gangen her så får du det faktisk ikke'».

Man tenker altså ikke at barn som løper og skriker er barn som driver med noe galt, og det er ikke slik at alt mulig må være et tegn på at noe er galt. Deltakerne peker på

fordeler ved at barn får lov til å leke slik. De kan for eksempel lære å vente på tur, å være stillere, å gå inn og ut av leken. Likevel mener deltakerne at de må stoppe lek de ser som ikke hensiktsmessig sosialt for barna.

5.3 Utfordrende atferd

Mye av hverdagen for de ansatte i barnehagen består altså av å lære barna hvordan de skal løse konflikter. I forrige del har vi sett mest på de sunne konfliktene. Hva tenker deltakerne er usunne konflikter?

5.3.1 Atferd mellom barn som gir grunnlag for bekymring

Deltakerne bruker ofte begrepet «utfordrende» når de snakker om atferd som er bekymringsfull i samspill mellom barn. For å kunne vurdere om atferd har «gått over streken» til å utvikle seg til utfordrende atferd påpeker deltakere at det er veldig viktig å observere og å være tett på ungene. De nevner flere typer atferd som de mener gir grunnlag for bekymring. Hvis barnet for eksempel ikke vil komme i barnehagen, går rundt alene, ikke får være med i leken, eller hvis det er med på leken men alltid som katt eller hund, eller er veldig fysiske og for eksempel biter og kniper for å «løse» en konflikt. Dette er signal for voksne om at de trenger å ta opp atferden med andre ansatte, diskutere og begynne å handle for å unngå at problemene blir større.

Noen påpeker også at de er bekymret hvis det aldri oppstår krangel mellom barna. Dette kan bety at det er noen som gir seg hele tiden. Gjennom stadig observasjon og det å være de nære voksne mener deltakerne at man kan se om noen barn stadig blir skjøvet ut eller ikke får komme inn i gruppen, samtidig som de kan se hvem som gjør hva og hva situasjonen egentlig handler om.

Når det gjelder de største barna mellom 4-6 år påpeker deltakere at disse barna ofte kommer og sier selv at de ikke trives og hvorfor de ikke gjør det. Det å hjelpe barna kan derfor være mer komplisert når barnet enda ikke har utviklet verbalspråket sitt. Begrepet «kroppsspråk» ble gjennomgående brukt mye av deltakerne i intervjuene. De understreker at små barn bruker kroppsspråket sitt aktivt og de kan derfor vurdere om barnet ikke trives gjennom observasjon kroppsspråket. «*'Jeg har vondt og jeg er lei meg', du ser på kroppsspråket deres*» (Anne); eller «*de er jo ganske flinke sånn kroppsmessig å vise det*» (Fredrik).

Kari, som nå arbeider som pedagogisk leder, og som har lengst erfaring med å arbeide med barnehagebarn, har opplevd situasjoner hvor selv om større barn sier at alt er bra,

kan det hende at dette ikke stemmer med det de ansatte observerer gjennom barnets kroppsspråk. Likevel er det veldig ofte vanskelig å se dette med en gang. Dette gjelder spesielt barn som er inkludert i leken men som alltid er en katt, hund eller må løpe etter de andre. Bjørn forteller: *«Men de som er med i leken men likevel alltid får de minste rollene, det er ikke noe du sikkert oppdager hvis du ikke er veldig inne i...[...]Og da er det igjen den voksne som må komme og være med inn i leken. Og sørge for at Lina faktisk også får være mamma. Og ikke alltid blir katt».*

De fleste ansatte understreker at det ikke er så vanskelig å tolke signaler når man er tett på barn, kjenner dem godt og er flinke til å observere. Noen av dem påpeker samtidig at selv om man kjenner barnegruppen godt så oppstår det hvert år nye utfordringer fordi det kommer nye barn inn. Problemstillinger man arbeider med derfor kan være forskjellige fra år til år.

5.3.2 Hvilke begreper skal man bruke?

I fortellinger om utfordrende atferd bruker deltakerne begreper som «erting», «plaging» og «utestenging» for å beskrive de handlinger og situasjoner som de oftest opplever. Likevel er bruk av slike begreper ifølge noen av deltakerne litt problematisk og de uttrykker at de helst ikke vil bruke «så sterke» begreper som dette på spørsmål fra meg. De vil gjerne beskrive det som skjer på andre måter, ved å beskrive selve handlingene. Gjennom intervjuene bruker de også begreper som «krenkelse», «ugreiheter» og «konflikter».

Likevel uttrykker de fleste at de mangler begreper for å beskrive mer utfordrende atferd mellom barnehagebarn. Helge, som har vært barne- og ungdomsarbeider i 23 år, som har erfaring med alle aldersgrupper i barnehagen, men mest med de minste, uttrykker dette slik: *«jeg tror det ikke det de driver med..., vi har ikke begrep om det».* Jeg stilte også spørsmålet: *Har du opplevd en gang at barna trives ikke med hverandre?* Alle deltakerne uttrykte at dette spørsmålet var svært vanskelig å forholde seg til, som hos Bjørn: *«Ja, godt spørsmål. Det er vanskelig».*

Deltakere mener at en må skille mellom handlinger som gjentas over tid og enkelte tilfeller der barn for eksempel kommer med en negativ kommentar til andre, slår eller dytter andre, tar leker fra andre, eller hiver sand på andre. Det at et barn er utagerende, trekker seg tilbake, ikke vil komme i barnehagen en og annen gang, trenger ikke å bety

at det er noe galt på ferde. Flere viser til at det veldig ofte er slik at den ene dagen så er noen barn i konflikt men at de er gode venner dagen etter.

Om man skal bruke begreper som «utestengning» og «plaging» understreker deltakere at det må være et slags system i handlinger. Det vil si at det er samme barn som er utsatt for en viss type handlinger i tillegg til at handlingen gjentar seg. Kari uttrykker dette slik: *«når man ser at det blir systematikk i det, at det er det samme barnet som får 'nei' [...] Også hvis det er det samme barnet som kommer mange ganger og sier: 'Jeg får ikke være med'»*. Bjørn sier: *«Jeg tenker jo at problemet er hvis det alltid er en person, som enten kommer i konflikt eller som blir omtalt som et problem»*.

Anne, Kari, Fredrik, Helge og Bjørn forteller at de opplever mest utestengning fra lek når det gjelder barnehagebarn. Deltakere beskriver utestengning som et system der ett eller flere barn stadig blir skjøvet ut, ikke kommer inn i grupper eller får ikke være med i leken. De fleste snakker om en «negativ leder» som styrer en lekegruppe som enten inkluderer eller ekskluderer andre barn. Anne, som har vært styrer i flere barnehager i 20 år, gir et eksempel: *«Så var det en jeg vil kalle en liten negativ leder som fikk lov å ta seg ut for mye. Også han har jo sine svake sider, men han opplevd masse sånt tøft... og stengte da de andre barna ute. Så det er blitt veldig sårt, veldig vondt»*.

Ansatte beskriver også at slike type ledere har en del barn rundt seg som er helt solidariske med lederen. Kari forteller: *«det er en leder som gir dem signaler og da, i stedet for å si: "Jo, men han må jo og være med... han skal jo være den og den i leken", så er de bare helt solidarisk med leder»*.

De som er rundt lederen forventer ofte en bekreftelse hos lederen om at visse barn ikke skal få være med i leken. Deltakere påpeker at det kan også være en tilfeldighet at noen vil bestemme en dag, at de vil være en slags «leder» i lek. Samtidig understreker de at det er veldig viktig å se om det er noen systematikk i dette og om leder styrer leken slik at noen blir utestengt.

Selv om utestenging beskrives som den vanligste formen for utfordrende atferd, gis det også eksempel på det informanter kaller erting og plaging. Flere påpeker at erting ikke er så skadelig så lenge *«det er ingen som lider, det er ingen som har det vondt»* (Anne) og *«når det ikke er en dyp ting i det»* (Fredrik). Erting sees som en del av hverdagen der

barn er i konflikt en stund for så ganske fort å bli venner igjen. Erting brukes altså mest av informanter for å beskrive milde, raskt forbigående konflikter.

Deltakere bruker også begrepet plaging. Kari beskriver hva hun legger i dette begrepet ved bruk av et eksempel:

«For da er det helt sånn typisk at det ene barnet kommer krypende gjennom en tunnel, og den andre bare stiller seg foran, og den som er inne i tunnelen sier: "Eeee...eee!" Fordi de har ikke mye språk: "Eee..eee!" Så den ene gir tydelig uttrykk for at: "Jeg må få komme ut her!" Men den andre bare står».

Helene påstår at: *«det handler litt om den intensjonen til barn. At de går inn for å plage, eller utestenge...»*. Flere uttrykker at det kan være en slags negativ intensjon bak handlinger som plaging og utestengning, men ikke alltid.

Det ser ut til at bruk av begreper som plaging, erting eller utestengning er ikke så enkelt når det gjelder barn i barnehage. For det første kan jeg se en forskjell i hvordan begrep brukes og forstås ut ifra hvilken aldersgruppe informanter snakker om og jobber med. De fleste informanter, spesielt de med lang erfaring og de som jobber med store barn, bruker disse begrepene og mener at de beskriver en type atferd i barnehage. Mens de som arbeider med de minste barna forklarer at små barn er ikke enda i stand til å forstå helt det sosiale samspillet mellom mennesker og at det er en naturlig måte for dem å kommunisere med andre på. Derfor bør ikke atferd som å skubbe, slå, å ta ting fra andre sees som utfordrende atferd. Fordi de mener at den type atferd hos de minste barn kan være et tegn på at barnet søker kontakt og oppmerksomhet, eller at barnet utforsker og finner ut av ting, så synes ikke de at slike begreper som erting, plaging og utestengning er egnet til å brukes.

Slike forskjeller gjenspeiles også i bruken av og forståelsen av begrepet mobbing og vi skal nå utforske (1) hvordan deltakerne forstår begrepet mobbing, (2) hvordan de mener dette begrepet egner seg til å beskrive det som skjer i barnehagen, og (3) hvorfor deltakere eventuelt finner at dette begrepet kan være vanskelig og utfordrende å bruke i barnehagekonteksten.

5.4 Hva er mobbing i barnehage?

5.4.1 Erfaring med begrepet mobbing

De fleste deltakere ble først kjent med mobbe-begrepet når de selv gikk på skolen og noen av dem forteller at de selv ble mobbet i barndommen. Andre er blitt mer kjent med begrepet gjennom sitt arbeid med barn og unge. Anne og Kari sier at de har lest om mobbing i faglitteratur og Ingrid og Bjørn har gått på forelesning eller kurs om dette. Men alle forteller at mobbing som tema er blitt tatt opp i deres barnehager på for eksempel personalmøter og i to av barnehagene har de erfaring med mobbeprogram.

De fleste deltakere forteller at de ikke har så stor erfaring med å bruke begrepet mobbing i sitt arbeid. Noen informanter forteller at de har brukt begrepet «mobbing» noen få ganger men ingen bruker begreper «mobber» eller «mobbe-offer» når de snakker med andre i barnehagen eller når de beskriver hendelser. På direkte spørsmål forteller de at de bruker mest ord som erting, plaging, utestengning og krenkelse. Likevel kunne jeg merke at i intervjusituasjonen ble begrepene mobbing, utestengelse og plaging brukt litt om hverandre. Kanskje var grunnen til at mobbebegrepet ble mer brukt i selve intervjuene at det var dette begrepet informantene hadde forventet at vi skulle snakke mest om.

5.4.2 Hvordan deltakere forstår begrepet/fenomenet mobbing

5.4.2.1 Mobbing som hovedkategori

Noen deltakere mener at handlinger som erting, plaging og utestengning er en type mobbing. Det vil si at mobbing er en hovedkategori, og for eksempel erting, plaging og utestengning er underkategorier. Helge forklarer: *«Jeg tenker det er jo det samme. Mobbing er jo bare et ord og så har du mange ting... Du kan kalle det mobbing når det er erting og så videre»*. Kari uttrykker dette slik: *«Også jeg tenker at hvis man definerer mobbing som gjentakelse av en atferd, for eksempel utestengelse, så er det mobbing i barnehagen»*. Barn som ikke føler seg inkludert, har en dårlig selvfølelse, for eksempel: *«Jeg betyr ikke noe»*, kan være barn som er utsatt for mobbing. Noen informanter mener at uansett hva du kaller dette for så er det mobbing så lenge ett eller flere barn føler seg slik. De mener at man må ha et begrep som kan bli en hovedkategori for all type negativ og mer utfordrende atferd og i dette tilfelle er det mobbing.

5.4.2.2 Atferd som ikke stoppes

Andre deltakere mener at erting, plaging og utestengning mer kan være en begynnelse til mobbing. Fredrik uttrykker dette slik: *«Ja, det tror jeg det er en begynnelse til*

mobbing. Erting er vel et slags stadium til sånn [...] Erting og utestengning og alle de vil jeg si er en begynnelse». Disse deltakerne påstår at de er flinke til å følge med og å jobbe forebyggende slik at det ville være veldig overraskende hvis noen hadde kommet og sagt at: «Her foregår det mobbing». De understreker at det selvfølgelig er slik at man ikke alltid kan være til stede og da kan det skje noe. Likevel understrekes viktigheten av voksenrollen og at de kjenner ungene så godt at de ser på dem med en gang at noe galt har skjedd, selv om de ikke var der da det skjedde. Flere påpeker at hvis det er voksne som ikke bryr seg eller som ikke stopper negative handlinger så kan det utvikle seg til mobbing. Helene uttrykker dette slik: «*Jeg ser ikke bort i fra at det[mobbing] kan forekomme. Dette handler om de voksne og hva slags blick de har.* Disse deltakerne understreker altså viktigheten av den voksne sin rolle i forebygging og identifisering av situasjoner som ellers kan utvikle seg til mobbing.

5.4.2.3 Mobbing eller strategier?

Noen informanter synes at det er vanskelig å svare på om så små barn, altså barnehagebarn, er i stand til å mobbe. Det blir mye spekulasjon, mener de, og dette gjør jobben deres utfordrende. De uttrykker at mens store barn kanskje er mer bevisste på hva de gjør og hva de vil oppnå, har små barn ikke enda gode strategier på å finne sin plass i en gruppe. Det er i barnehagen de først lærer å være i større grupper som består av forskjellige mennesker og lærer sosial kompetanse. Noen påpeker at også for store barn handler det mye om å finne seg den riktige strategien og lekekoder.

Oppsummert viser informanter til tre forskjellige måter å forholde seg til mobbegrepet i barnehagekonteksten. Den første måten er å forstå mobbing som en hovedkategori for utfordrende atferd som erting, plaging og utestengning. Videre i oppgaven skal jeg bruke «Holdning 1» om denne type forståelse av begrepet mobbing. «Holdning 2» skal jeg bruke når jeg referer til den andre måten informantene forstår mobbing på; når mobbing forstås som noe som kan utvikle seg hvis utfordrende atferd ikke stoppes. Den tredje forståelsen av mobbing, hvor deltakere er usikre på om begrepet kan brukes i barnehagekonteksten fordi man har å gjøre med små barn blir videre i teksten referert til som «Holdning 3». Under intervjuene uttrykket også deltakere ulike holdninger til fenomenet avhengig av for eksempel alderen på barnet de snakket om.

5.4.2.4 Systematikk, intensjon og skjevt maktforhold

Både deltakere som mente at mobbing er hovedkategori for ulike typer negativ atferd (holdning 1), og de som mente at mobbing oppstår når negativ atferd ikke stoppes

(holdning 2), mener at det er mobbing når en type atferd for eksempel utestengning gjentas over tid mot samme person. Helene konkluderer:

«... barn som over litt tid ikke får være med i noen grupper, eller hvis det er noen som det blir sagt stygge ting til, eller skubbet og slått, kanskje der maktforholdet er litt skjevt, og der intensjonen nettopp er det å holde de utenfor».

Det betyr at for eksempel plaging, erting og utestengning kan kalles for mobbing hvis den gjentar seg over tid og hvis det er stadig samme person som ble utsatt for dette. Derfor påstår deltakere med «Holdning 1» og «Holdning 2» at systematikk i utestengning og plaging er et kjennetegn på at det foregår mobbing. De mener at det er ingen forskjell på utestengning, plaging og mobbing så lenge det gjentar seg slik at en eller flere ikke får komme inn i gruppen flere ganger.

Som Helene, nevner også andre intensjon som et av elementene i mobbing. Bjørn sier: *«jeg tror at av og til noen av intensjoner er jo det at man skal - det er jo en «flokk» - noen vil jo være øverst. Det er jo på en måte det å se at man har påvirkningskraft på de andre».*

Informanter som uttrykker «Holdning 3» er litt usikre på om man kan snakke om intensjon når det gjelder de minste barn. Noen mener at man gjerne snakker om intensjon når det gjelder store barn i barnehagen, men at man må være forsiktig når det gjelder de minste barn. Helge mener at man skal være forsiktig med å tillegge barn bestemte motiver:

«Det blir spekulasjoner igjen [...] men det er jo selvsagt for å få seg en rolle i en gruppe. Noen er klovner for eksempel. Hvorfor er de det? Hva sier det at du må klovne for å få oppmerksomhet? Det kan være mange grunner til dette. Strategier! Det kommer an på hva du har opplevd, hva du har, hvordan har du det og hvor du kommer fra, hvordan du vil gjøre at du blir sett, om du egentlig blir sett. Det er veldig mange sånne aspekter ute, tenker jeg. Det er ikke noe svart-hvitt svar der».

Mens Helene uttrykker klart at større barn kan tillegges intensjon, sier hun om små barn at: *«de bare utforsker. Det kan være at hun blir veldig lei seg når den andre slår henne mens det kan føles kjempespennende for den som slår [...]Jeg tenker at oftest så er det noe de vil med å skubbe, de ville ha den leken, de vil bare gå forbi deg, så du står liksom midt i veien, og hvis ikke så handler det om... tror det er litt: «Det var litt*

spennende, fordi når jeg har gjort det så begynte hun å grine» [...]som jeg tenker samtidig at de er ikke modne nok til å forstå hvordan det føles for den andre, så derfor så har jeg litt vanskelig for å kalle det for mobbing». Litt senere i intervjuet sier hun: «så kan jo det kanskje føles som på en måte plaging og mobbing og. For det gjelder selv om ikke intensjonen egentlig er der».

Her ser vi at informantene mener at intensjon trenger ikke nødvendigvis være tilstede for at noen barn opplever noe som mobbing, plaging og så videre. Derfor er det så viktig for deltakere å finne ut om det er intensjon for å plage, utestenge og så videre som ligger bak handlingene eller om det er bare en måte å finne seg en rolle i gruppe ved bruk av bestemte strategier. Det ble ofte understreket av informanter at et systematisk arbeid og hovedsakelig forebyggende arbeid kan føre til at den uønskede atferden forekommer i mindre grad eller ikke får mulighet til å utvikle seg til noe større.

Selv om deltakere ikke vil bruke begreper som «mobber» og «mobbe-offer», så svarte de på spørsmål fra meg om relasjon mellom de to, at den kjennetegnes av et slags ujevnt maktforhold. Dette nevnes mange ganger av informanter uavhengig av deres holdning til begrepet mobbing. Deltakere som mener at det foregår mobbing i barnehagen, «Holdning 1» og «Holdning 2», beskriver dette som at den ene er sterkere fysisk og mentalt, og at den andre enten gir seg hele tiden eller ofte står alene og mangler et nettverk rundt seg. Kari beskriver dette slik:

«Jeg føler veldig at sånn som jeg var inne på i sted at den som var mobber, den har størst makt i gruppen. Da tenker jeg at man kan si at man har en positiv leder eller en negativ lederen i gruppen. Og den positive lederen ser du veldig tydelig når du har en gruppe som er inkluderende, og du ser det og tydelig hvis du har en leder i gruppen som ekskluderer. Det oppdager man fort og da blir det som jeg sier at det er ofte er den som står alene som de voksne prøver å bygge denne gruppen rundt. Så blir det sånne situasjoner som at den som står alene ikke får være med, og lederen som på en måte signaliserer til de andre at: "Han er ikke med". Også ser det ut som en slags dynamikk i det og at lederen også etter hvert får beskjed av de som er rundt han... Også de sier: "Sant han er ikke med?" også blir det kanskje forventet at lederen skal si: "Nei, han er ikke med", også sånn uheldig... Så først har du lederen og så har du disse som denne har rundt seg, og så kommer disse signalene og etter hvert så går de signalene tilbake igjen til lederen på en måte. Akkurat som de forventer at lederen skal si «ja» til det. Da

har man ikke bare den lederen man skal jobbe med, men man har jo de andre rundt også».

Ut i fra dette forstår deltakeren med «Holdning 1» og «Holdning 2» mobbere som verbalt sterkere med en ledelsestype-personlighet.

Helene understreker at hun ikke vil kalle noe for mobbing hvis hun observerer at barn *«går mot hverandre og skubber litt. Da de er litt like, sånn at de er på en måte likeverdige»*. På den måten viser hun til at det er viktig å observere om det forekommer en makt-ubalanse i barnas samspill med hverandre. På samme måte som deltakere med «Holdning 3» var usikre når det gjelder intensjonen bak for eksempel plaging og utestengning, har noen av de også vanskelig å forklare hva de vil legge i ujevne maktforhold. Bjørn uttrykker dette slik: *«Men det er jo klart at det blir jo ofte rett og slett det ujevne styrkeforhold, men hvordan jeg skal beskrive det, det vet ikke jeg helt»*.

5.4.2.5 Alder og kjønn

Flere vektlegger alder som et sentralt premiss for om begrepet mobbing kan brukes. Deltakere med «Holdning 3» vil ikke bruke begrepet mobbing fordi at de jobber med de minste barna. Helene uttrykker dette slik:

«På småbarnsavdelingen... Mens vi sier at det er jo på en måte en naturlig måte for dem å kommunisere på sånn før de lærer å komme videre, sånn at... Jeg tenker at det er jo et sånt begrep [mobbing] som ikke bør bli utvannet og at både foreldre og ansatte i barnehage bør vite hva som.. er naturlig for barn.. Sånn at jeg tenker at det er litt viktig.»

De minste barna skubber, slår og griner for å skape oppmerksomhet, finne kontakt med noen eller for å utforske ting. Fordi slike handlinger hos små barn baseres på en manglende forståelse for andre sine følelser og en manglende intensjon for å skade andre, synes deltakere med «Holdning 3» at det er vanskelig å kalle dette for mobbing. De har observert at små barn stort sett er ganske likestilt når det gjelder maktforhold. Det vil si at begge parter er likeverdige og har like mye makt når de for eksempel skubber. De kunne også observere barn som ikke har like mye makt når de står mot hverandre, og da griper de fort inn for å unngå at det skal utvikle seg i en feil retning.

Samtidig understreker også noen av disse at mobbing kan foregå i barnehagen blant de største barna. Hvis voksne er ute av syne og hvis de ikke får alt med seg, så kan dette

føre til at erting, plaging eller utestengning utvikler seg til mobbing. Informanter med «Holdning 1» og «Holdning 2» mener at selv svært små barn er i stand til å mobbe. De mener at relasjoner kan være skjeve i alle stadier av utviklingen. Derfor er de veldig opptatt av å lære barna å involvere andre slik at de vet at det er ikke greit og riktig å ekskludere noen. De som mener at mobbing skjer helt fra barna er små vektlegger at man må begynne å arbeide med inkludering helt fra barna begynner i barnehagen. Dette vektlegges mest av deltakere som mener at mobbing er noe som oppstår når negativ atferd ikke stoppes, «Holdning 2».

Deltakere vektlegger også kjønn som viktig når det gjelder erting, plaging, utestengning og mobbing. Uavhengig av deres holdning til mobbe-begrepet, trekker de fram en del forskjeller mellom negativ atferd hos jenter og gutter. Deltakere er ganske enige om at gutter er mer fysiske, mens jenter oftere utestenger andre. Samtidig understreker de at det ikke er så lett å operere med slike skiller mellom kjønnene fordi det skjer også at jenter kan være fysiske og at gutter fryser andre ut fra lek. Helene forklarer:

«Generelt er kanskje at gutter typisk mer fysisk, og at jenter kanskje er litt mer i forhold til utestengning [...] men jeg må understreke at det er ikke alltid sånn».

Dette viser at deltakere er opptatte av at det er nyanser for alt, også knyttet til alder og kjønn.

5.4.2.6 Følelser viktigere enn begrep som utgangspunkt for handling

Alle deltakere understreker at når barnet sitter igjen med grusomme følelser, har det vondt, kjenner noe som veldig vanskelig, opplever noe som krenkende så er dette tegn på at de blir utsatt for noe alvorlig, selv om ikke alle vil bruke begrepet mobbing om det som skjer. De mener at uansett hvilket begrep man bruker så er ikke det så viktig som det å forstå at handlinger fører til dårlige følelser og gjør at noen har det veldig tungt og vanskelig. Flere deltakere synes at det er litt feil at det enten er de eller foreldre til barna som skal bestemme når noe kan kalles mobbing. De mener at det er mye viktigere hva barna føler, og at det er det som skal være utgangspunktet for hvordan man handler.

5.4.2.7 Er begrepet mobbing egnet til å brukes i barnehagekonteksten?

Vi har sett at det er ulike forståelser av begrepet mobbing blant deltakerne, og vi skal i denne delen gå nærmere inn på spørsmålet om hvorfor begrepet kan være vanskelig å bruke i barnehagekonteksten.

5.4.3. Mobber og mobbeoffer – problematiske begrep?

Selv om en del deltakere ikke er redd å bruke begrepet mobbing om det var nødvendig, forteller noen at de opplever et press om å ikke bruke det fordi det kan føre med seg store negative konsekvenser. Dette gjelder stort sett informanter med holdning 1, som Kari:

«Jeg tenker også at mobbing er jo et begrep i samfunnet så jeg skjønner jo det at det er noen som tenker at: 'det blir så negative konsekvenser, vil vi kalle det for det i barnehagen?', så jeg har jo på en måte lært meg at det skal vi ikke gjøre».

Andre, med holdning 2 og 3, vektlegger at de selv mener at mobbe-begrepet er et stigmatiserende begrep og det helst ikke bør brukes i barnehagesektoren. Mobbe-begrepet oppleves som stigmatiserende i den forstand at det i stor grad presenterer en mobber i et veldig negativt lys. Selv om deltakere med «Holdning 1» påstår at de ikke er redde å bruke begrepet mobbing om det er nødvendig, påpeker også de at det ikke er greit at noen får en merkelappen «en mobber», spesielt ikke barnehagebarn. Anne uttrykker dette slik: *«Jeg synes at det høres veldig fælt ut når du sier: «Det er et mobbeoffer» eller «det er en mobber» - men det er jeg litt usikker på også [...] Jeg vet ikke hvor mye det gagnar barnet å bli kalt mobbeoffer».*

En mobber er, ifølge informanter, en som mangler empati, som mangler noen sosiale ferdigheter, som får glede av å gjøre stygge ting mot andre, som er en ledertype, som har et nettverk eller støttegruppe rundt seg. En mobber følger ikke sosiale spilleregler og har også størst makt i gruppen. En mobber beskrives også som en som har behov for å hevde seg, en som ikke har stor selvtillit. Helge uttrykker dette slik:

«Jeg tenker en mobber handler kanskje om noen som har behov å hevde seg som ikke får så stor selvtillit kanskje. Det kan jo være en av grunnene, det kan jo og være det at en som kanskje ikke har lært helt... denne riktige empatien f.eks., hvor kommer en mobber fra, hvor har han det egentlig, kanskje i hjemmet sitt... Det handler kanskje om å bli sett... og de må - ja kanskje de må gjøre en sånn ting med hevdelse».

Når et barn gjør noe stygt mot et annet barn og ser at det andre barnet er lei seg, men at den fortsetter allikevel så har det barnet et lite problem med eller mangel på empati, påpeker deltakere.

Også bruk av begrepet «mobbe-offer» kan ha negative konsekvenser i form av stigmatisering. Både den som utfører negative handlinger og den som er utsatt for det blir sett i et negativt lys. Derfor mener de at man må være veldig påpasselig i bruk av slike begrep. De fleste deltakere bruker begreper som erting, plaging, utestengning, ugriheter for å beskrive negative handlinger og mener at disse begrepene er snillere enn begrepet mobbing. Deltakere er i tvil om begrepet mobbing kan brukes på måter som ikke blir så stigmatiserende som det gjør i dag. Ingrid refererer til at det fortsatt er stor diskusjon rundt begrepet mobbing når det gjelder barnehagebarn, og sier at:

«... hvis du definerer et mobbebegrep som man har lyst å bruke - det er jo et begrep man kan ha samtidig som det er i diskusjon. Det kan diskuteres hvorfor bruk av dette begrepet ble sett som negativt - eller hvordan dette begrepet kan brukes som et positivt begrep. Jeg vet ikke, det er en egen begrepsdiskusjon».

Deltakere understreker også at det er utfordrende å kunne beskrive relasjonen mellom mobber og mobbe-offer fordi i det ene øyeblikket er barna venner og i neste øyeblikk så skjer det noe som gjør at de havner i konflikt. De fleste informanter mener at selv om man ser noen typer kjennetegn på mobbing så er de fortsatt veldig usikre i mange situasjoner om dette er mobbing nå, en begynnelse til mobbing eller en tilfeldighet. Informanter påpeker at dette er spesielt vanskelig når det har skjedd noe mens de ikke var til stede. Kari understreker at:

«det synes jeg ikke er så lett fordi vi er jo vel veldig innstilt på at den som gråter det er den som er offeret. Og den som ikke gråter det er den som er årsaken til at den andre gråter. Men jeg har jo jobbet så lenge i barnehagen at jeg vet jo at det kan være akkurat motsatt, at det er den som har gjort noe mot et annet barn, så ser jo den voksen den også begynner å gråte. Jeg tror ikke at den da tenker at: "nå skal jeg være offer, så jeg begynner å gråte", men jeg tror at det mer sann at: «Oj, nå gjorde jeg noe som ikke var greit, jeg blir tatt på noe, og nå blir det samtale om dette"».

De understreker også at de er ikke så trygge på å si at barn som strever med noe, for eksempel med språk, kan lettere bli en mobber eller et mobbe-offer.

5.4.3.1 Er begrepet mobbing bedre egnet i skolen?

Som vi har sett flere informanter mener at det foregår mobbing i barnehagen og noen vil heller ikke ha noen problemer med å bruke begrepet om det var nødvendig. For

eksempel uttrykker Ingrid dette veldig klart: «Ja, det er mobbing i denne barnehagen... Jeg vil si at det er det sikkert»

Informanter forteller også at barna kommer selv og sier at de blir mobbet. Da er de ikke i tvil lengre om at noe ikke stemmer, og de griper inn med en gang. Kari sier:

«jeg har mer problem med voksne som ikke vil se at det foregår noe: "Ja, men han får skyld på seg selv" sier de, 'Ja, men han er ikke noe bedre enn han'. Da får jeg problemer. Fordi at jeg tenker at når det foregår sånne ting i barnegruppen. Det verste som kan skje for de barna som blir utsatt for det det er at voksne bare lukker øynene. De får ikke hjelp, også blir det bare skyldt på at: 'Ja, ja, men hun/han får skyld på seg selv' (...) Det er den større utfordringen at voksne da sier "Nei, det der er jo ikke mobbing!". Hvis man ser at barn blir utestengt gjentatte ganger og så videre».

Det ser ut til at disse deltakere er mer redd når det er voksne som ikke bryr seg eller ikke vil se at det foregår noe. Det er viktig å unngå å være en voksen som ikke bryr seg, også fordi voksne er viktige rollemodeller. Kari forteller en historie:

«Det var en voksen som gikk forbi et barn som satt og gråt. Og den voksen tenkte at: "Ja, men det er en grunn for at det barnet sitter der". Og den voksen kunne jo da tatt kontakt og spurt: "Er du - ser du er lei deg?" og tatt en samtale og vært støttende, men den voksne valgte da å gå forbi. Og da tenker jeg at det var ikke sånn god voksenmodell fordi at det blir vel gjerne det barnet og tenke: "Neste gang jeg ser noen som har det vondt og vanskelig, så er det ikke min plikt å hjelpe. Jeg skal gå forbi.". Så det med å ha øyne for at noen har det vondt og vanskelig og trenger støtte, der tenker jeg at vi voksne er gode modeller til det jeg ønsker i barnas utvikling også. At vi skal utvikle den empatien og kunne støtte andre».

Blir mobbing bagatellisert av noen ansatte fordi begrepet blir sett på som mer egnet til å brukes i skolen enn i barnehagen? Selv om for eksempel Anne påstår at det kan foregå mobbing i barnehage, så understreker hun også at:

«[I barnehagen] beskriver vi hva som skjer ut fra observasjoner i stedet for å si at: "Nå er den og den en mobber, og den et mobbeoffer". Så det er begrep - de er ikke inne... Kanskje de ordene mye mer i bruk i skolen - større barn altså».

Anne mener at det foregår mobbing i barnehage men at begreper som «mobbing», «mobber» og «mobbe-offer» brukes mindre i barnehagekonteksten enn på skolen. Andre deltakere mente at selv om det kan foregå mobbing i barnehage er begrepet mobbing mer egnet i skole. Dette uttrykker de slik:

«også jeg har jo en sånn greie her liksom: mobbing har de i skolen» (Helge);

«Og det vil jo nok se mer på skole enn i barnehage, vil jeg tro. Det er mulig at jeg er naiv, men det vil jeg faktisk tro» (Bjørn).

Deltakere er enige om at de vil ha mer kunnskap om bruk av mobbe-begrepet og håper at forskningen kan bidra til å avklare en god del ting de er usikre på. Bjørn sier *at*: «*vi må vite mer om hva forskningen mener skal plasseres der*». Her ser vi at deltakere er veldig usikkert på hva som skal inn under begrepet. Derfor mener de at om man skal bruke begrepet så må man faktisk vite hva man snakker om, selv om man mener at det er egnet til å brukes i barnehagekonteksten. Noen påpeker at man kanskje kunne snakke om mobbing i barnehage men bruke et annet begrep. For eksempel sier Ingrid: «*jeg vil kalle det for sosial eksklusjon på inkludering*».

5.5. Hvordan skal ansatte hindre utvikling av utfordrende atferd

Uansett om deltakerne vil bruke begrepet mobbing eller andre begrep, eller om de ikke vil bruke noen bestemte begrep om de ulike typer av utfordrende atferd, var alle enige om viktigheten av å arbeide systematisk for å hindre at slik atferd utvikler seg over tid. De påpekte også at det er viktig å stoppe allerede utviklet atferd. I denne delen vil vi se på hvor viktig det er for deltakerne å identifisere problemet tidlig og hvordan de handler i ulike situasjoner.

5.5.1 Å identifisere problemet tidlig

«Det er jo klart at man lærer jo å ha tenkt gjennom ulike scenarioer. Det er klart at jo lengre du arbeider og jo flere redskaper du har så er det lettere å komme tidlig inn, for det er jo klart at hvis vi ikke hadde identifisert dette problemet så kunne det jo ha blitt så stort at – og så hadde det blitt vanskelig å løse» (Bjørn).

Ansatte mener at der er mye lettere å identifisere barn med utfordrende atferd når man har en god oversikt over det som skjer. Gode planer og en god organisering av hverdagen er av avgjørende betydning. Hvis man mangler litt oversikt er ikke det så lett etterpå å vite hvem plager og hvem som er plaget. Kari forteller en historie om en gutt

som ble utestengt av andre. For å kunne få lov til å bli med på leken måtte han alltid løpe/jage etter de andre. Hun forteller at det kunne se ut som at denne gutten fikk være med, men at kroppsspråket hans viste det helt motsatte. Ut ifra observasjoner kunne ansatte se at gutten følte på at de andre ikke vil ha han med. Kari synes ikke dette så greit ut.

Kari og Bjørn understreker at ansatte må bruke alle ressurser de har for å tidlig identifisere problemet fordi samtale med barn ikke alltid er nok til å vurdere at det barnet sier stemmer med det barnet egentlig føler. Observasjon av barnets kroppsspråk er et grunnleggende element i identifisering av problem.

5.5.1.1 Å ha de gode samtalen

En viktig del av å identifisere problemet er «den gode samtalen». Det å snakke med barna om konflikter synes å være helt naturlig, som i denne fortellingen:

«... også spør jeg: "Hva skjedde nå?" Og så begynner selvfølgelig alle tre samtidig, så er det: "Nå må Pernille få snakke først, så får Kristin få snakke, og så kan du få snakke Liljan" "Ok" også holder vi på den, sånn at alle har fått fortalt sin virkelighet. Så må vi jo da: 'Men hører dere at de to er enige men du opplever det helt annerledes. Hvorfor tror du det Liljan?', og det er veldig ofte at Liljan har en annen oppfatning enn de andre av hva som har skjedd. Også prøver vi på en måte også litt sånn at alle kommer inn på et spor til slutt» (Bjørn);

Uansett om barnet har språk eller ikke så er dette et av de viktigste stegene, mener ansatte. Alle deltakere er enige om at voksne også må bruke verbalspråk for å komme frem til hva som egentlig skjer. En god samtale kan hjelpe med å vurdere om det er noe mer som ligger i dybden eller ikke. En god samtale betyr en samtale med god kvalitet. Dette beskrives av Anne som en samtale der voksne justeres til barnet: *«[...] vi litt sånn, venter på barn sitt initiativ, vi gir det litt tid, til å komme, sånn at de vet at den voksne er i nærheten og støtter meg, også tør de sant... gir dem troen på seg selv. Og så når de da har klart det... at det gir dem sånn god følelse at: «Dette mestrer jeg...».*

Man skal ta alt på alvor men også tro på barnets evne til å komme på løsninger. Bjørn forstår dette slik: *«hvis det er konflikter så må man ha samtale og forsøke om hva som skjedde og prøve å få dem til på en måte å komme med løsninger».* Vi ser at tro på barnet og det å vente på barn sine initiativ betraktes som viktig. Ifølge flere deltakere er

det også mange misforståelser som oppstår mellom barn som kan løses ved at voksne kommer og bare setter ord på ting.

5.5.1.2 Å gjøre systematiske observasjoner

For at alle barn skal «få en riktig sosial utvikling så må man ha også et system som fanger opp alle dem som ikke følger den riktige utviklingen», påpeker Ingrid. Et av de viktigste verktøyene som hjelper ansatte å fange opp disse barna er systematisk observasjon:

«Da er det jo sånn at hvis foreldrene eller barn kommer med ting som de mener er erting eller plaging så tenker vi at vi skal ta det på alvor, og da er det mer sånn systematisk observasjon en del av det da [...] Man gjør observasjoner også har man typisk sånne lekegrupper eller finner måter å få løse problemet på. Dette skal man gjøre uansett, men at man skal liksom ta tak i hvordan er det på avdelingen. At det ikke blir de enkelte barna, men hva slags holdninger de andre barna har også, og ikke minst voksne. Hvor kommer dette fra, er dette en del av kulturen eller er det andre ting. Så det må være en del av det bildet da» (Helene).

Det er ikke nok med observasjon i seg selv, man må også være deltakende. Kari uttrykker dette slik: *«det å være deltakende voksen og være for barna, det tenker jeg... Det er altså så viktig!»*. Det betyr at ved å være en deltakende voksen kan en gripe inn til enhver tid og ta tak i ting. Deltakere mener at de har en funksjon ved å vise tidlig hvordan de synes barn og voksne skal være mot hverandre.

Voksne er enige om at konflikter, kranglinger, og andre typer utfordrende atferd oppstår oftere i fri lek eller når voksne er ikke til stede. Ingrid påpeker at: *«Ja, men det kan skje situasjoner hele tiden som ikke vi ser. Det kan skje. Og det skjer, men da må man gå... Bare tenke at: "Nå har jeg vært - nå hadde jeg ikke oversikt på den". Da må jeg være litt mer sånn: "Hva skjer her?" Sånn at ikke det er farlig»*.

Ansatte mener at fri lek fortsatt skal være en fri lek men at voksne har en aktiv rolle, for eksempel ved å hjelpe noen barn å komme i lekegruppe.

5.5.2 Å være nære og tydelige voksne

Deltakere mener at det som er like viktig som å identifisere problemet gjennom å ha gode samtaler og systematiske observasjoner, er å møte barna på følelser og ikke handlinger de gjør. Mange understreker at voksne i barnehagen må vise mye omsorg og

forståelse for barna i utfordrende situasjoner. Ingrid sier: *«Det er en forståelse du skal i den måten vi tenker på, så skal du møte ungene på følelser»*, og Kari påpeker: *«Å ha øyne for at noen har det vondt og vanskelig og trenger støtte»*. Ansatte skal være et stillas for barna. De skal være støttende og hjelpsomme til enhver tid barn trenger det. Anne beskriver dette slik: *«vi er på siden, og kan støtte, gå inn og ut når de trenger vår hjelp og støtte»*. Barnet bør ha en følelse av at voksen alltid er i nærheten og kan støtte det. Hvis det skjer noe så skal den voksne være der og hjelpe til, stille spørsmål og få barna til å reflektere over det som skjedd.

Samtidig som voksne skal møte barn på følelser så må de også være tydelige på ting og markere at: *«Hva var det for noe?»* Man må si høyt at man må snakke om det slik at alle barna kan høre det og lære også fra andre at noen ting ikke er greit å gjøre. Kari påpeker: *«... og hvis vi da er tydelige på hvordan vi synes barn og voksne skal være mot hverandre så har vi en funksjon»*. Deltakere mener at voksen i barnehage skal være en *«god mentor»*, *«veileder»*, *«tilrettelegger»*. Selv om man av og til må være litt streng så mener de ansatte at barn ikke skal bli kjeftet på. Kari mener at voksne kanskje er litt for sterke når de for eksempel sier: *«Men da kanskje noen kan gå ut av leken da, og da kan jo dere kjenne litt på hvordan det er å ikke ha noen å leke med»*. Samtidig understreker hun at dette kan ha noen positive virkninger. For eksempel kan dette gjøre at noen barn tenker litt over det og blir bevisst på at det er ikke så kjekt å være den som ikke har noen å leke med.

Bjørn understreker at: *«og jeg prøver også godt å ha fokus på hva barnet skal gjøre, ikke hva det ikke skal gjøre»*. På samme måte understreker Helge: *«'Da inkluderer du, da kan han/hun få være med, det er veldig fint at de/du gjør det, det er veldig bra, da tror jeg at de blir glad hvis du gjør sånn, han har lyst å være med sånn og sånn'»*.

Deltakerne mener at det er viktig å snakke om at vi må inkludere i stedet for å snakke om at vi ikke skal ekskludere andre. Ingrid sier: *«... så da vil vi bruke positiv forsterkning sånn at det blir mer av den positive atferden og mindre av den negative atferden»*. Dette gjøres ved å vri den negative atferden den den positive veien. Voksne må være flinke til å snakke om de positive sidene ved alle barn. Det kan gjøres ved å gi ros til barnet når barnet har gjort noe bra, for eksempel at voksne sier: *«Hun/han vil være med på det dere holder på nå. Jeg synes at hun/han blir veldig glad hvis du/dere*

inviterer hun/han inn i leken. Da inkluderer dere andre. Dette blir fint.» På den måten kan barna utvikle gode strategier i sosial samspill.

Deltakere ofte sier til dem som har gjort urett mot et annet at de kan gjøre noe fint for at den andre bli glad igjen. Kari viser til en av måtene å gjøre det på: «' Vet du hva, jeg foreslår at du tegner fin tegning som du kan gi i gave, så kan hun/han bli glad igjen'». Hun mener at det er veldig viktig å engasjere disse barn til å kunne gjøre noe for den andre, og vise at det går greit å gjøre feil, at alle gjør det, men samtidig vise at en kan jobbe med det og det er mulig å reparere det som har blitt dumt. Noen av informantene påpeker også at det å kun si «unnskyld» gir ikke noen virkning. Barna må gjøre noe aktivt, gjøre en handling for å gjøre det bra igjen. På den måten kan voksne i barnehagen gjøre barna klar over hva som er viktig å gjøre i slike situasjoner og hvordan barna skal være med hverandre.

For noen voksne er det å ikke ta definisjonsmakt en av de største utfordringene. Bjørn uttrykker at: «*For det er klart at det er veldig lett for meg som voksen å fortelle: "Dere må gjøre sånn" men det er jo ikke det jeg vil. For jeg vil at de selv skal komme fram til løsningen. Så det ja, det tenker jeg er også... Det er det vanskeligste i de situasjonene der å være veileder i stedet for en rettleder*».

Dette gjelder spesielt når man skal vise barna hvordan de kan løse konflikter eller når de er uenige med hverandre. Deltakere mener at det er veldig viktig å hjelpe barna med at de selv skal komme fram til løsningen.

5.5.2.1 Å hjelpe barn til å utvikle empati

Å være nære og tydelige voksne er en måte å være gode rollemodeller for barna som igjen kan ha stor innvirkning på at barn utvikler empati. Ifølge deltakere kan barn som strever med å utvikle empati oftere havne i konflikter. Voksenrollen er da å: «*Få dem til å få den følelsen av å kjenne på 'hvor vondt det ville blitt hvis det var du som ikke hadde fått lov til å være med'*», sier Anne. Man prøver å vekke forståelse for situasjonen slik at barna skjønner at de ikke vil gjøre sånn mot andre. Anne forklarer: «*Og da først forstår de hvor ondt den andre har det, sant, at det kan være med på å tenke: "Sånn vil jeg jo ikke gjøre mot andre"*». Gjennom det å gjennomføre gode samtaler med barna kan voksne appellere til empati og dermed kan dette føre til at de barna som alltid er utenfor kan få være med. Ved å ta imot barna og gjøre at de blir sett, lærer barna å gjøre det samme mot andre samtidig som de føler seg trygge. Anne sier: «*[...] jeg tror på at det -*

at ungene kan lære og har empati med hverandre, og må lære seg å ordne opp at da man hvis de forteller 'det var ikke sånn jeg mente det', sånn at vi kan lære dem å snakke sammen».

På den måten lærer barna hva som ikke er akseptabel atferd samtidig som de lærer å reagere i situasjoner hvor noen for eksempel blir slått eller utestengt fra lek.

5.5.3 Å hjelpe barna i konflikter

En av utfordringer knyttet til å hjelpe barn i vanskelige situasjoner som ble påpekt av informanter er å være nok tilstede for å støtte barna som er krenket. Dette gjelder spesielt store grupper og når barna er ute og leker. Kari forteller at:

«Du har gjerne en gruppe barn og det klart hvis det barnet er i en barnegruppe på 10 som skal leke sammen eller som er ute sammen. La oss si det sånn, det er ikke alle som trenger å leke sammen, men i hvert fall er ute sammen, så.. blir det sånn at du kan følge opp det barnet en stund også må du på en måte slippe det litt fordi det er noen annet som skjer. Og så er du tilbake igjen, da har det kanskje skjedd noe som ikke var så bra. Så akkurat det synes jeg er en utfordring, å kunne tilrettelegge sånn at alle har den støtten de trenger».

Tid beskrives av de fleste deltakere som en av de grunnleggende utfordringene. De understreker ofte at dette arbeid med konflikter krever en god del tid og at det er veldig ofte slik at man må gjenta, sette ord på ting og prates for å bevege seg framover.

Mange ganger under intervjuene ble det påpekt at det å hjelpe barna i konflikter ikke alltid er så lett. Anne mener at: *«Det som er så vanskelig er hvis ikke ungene er villige til å være med.»* Kari forteller: *«Utfordringen da har vært å få barnet inkludert i denne her gruppen, å bygge opp et nettverk rundt det, at det har vennegruppe rundt seg, som det er tilfreds med».*

Det å bygge et nettverk rundt barn som for eksempel blir utestengt eller plaget eller å få barnet til å samarbeide er noen eksempler på utfordringer informantene møter i hverdagen.

Det å følge situasjonen videre etter man har hjulpet barn i konflikt, beskrives også som vanskelig. Det er mange ting som skjer i barnehagen. Det å følge med på alt er utfordrende, og derfor understreker deltakere at en god organisering av hverdagen,

bevisst sammensetting av grupper, godt samarbeid mellom ansatte og godt samarbeid med foreldrene er avgjørende faktorer for å følge opp barn i konflikter.

5.6. Kompetanse og samarbeid

I denne delen skal vi se på hvordan godt samarbeid og kompetanse på systemnivå beskrives som avgjørende og viktige elementer i aktivt arbeid med utfordrende atferd i barnehagen.

5.6.1 Samarbeid

Deltakerne beskriver at effektivt arbeid med utfordrende atferd i barnehagen krever et godt samarbeid mellom alle ansatte og ikke minst samarbeid med foreldre til barna. De forteller at i sine kollegier er de ganske enige om hva som skal til for at barna skal trives. For å finne ut hvorfor et barn ikke trives trenger ansatte å samarbeide. De spør gjerne hverandre om for eksempel: *«Vet du noe om det barnet? Har du fått en melding fra familien, mor eller far i dag? Har barnet sovet dårlig i dag? Har det skjedd noe hjemme?»*.

Det ser ut til at ansatte i hver av de fire barnehagene der jeg gjennomførte intervju har en felles strategi for hvordan de skal jobbe med barn som havner i utfordrende situasjoner. Likevel understreker de at denne strategien justeres i forhold til hvilket barn det gjelder fordi barn er forskjellige, og fordi situasjonen til barnet kan bli påvirket av omgivelsene. Samtidig påpeker informanter at selv om man tar hensyn til disse forskjellene er det veldig viktig at alle voksne i en barnehage danner et godt samarbeidende team. Helge uttrykker dette slik: *«Vi er en rutinert gjeng, også har vi jobbet i mange, mange år. Det betyr ikke at... Selvefølgelig en skal utvikle seg hele tiden, men det er noe med å kunne litt om det, få tak i det, se helheten i det. Det er veldig viktig»*.

Alle deltakere påstår at de er flinke til å gi beskjed til andre om for eksempel hva som kunne gjøres annerledes eller hvis man har observert noe som den ene kanskje har ikke fått med seg. Informanter mener at det er veldig utfordrende å jobbe med noen som man er helt uenig med. Bjørn forteller:

«Jeg har vært med på tidligere å ha kollegaer på avdeling eller på gruppe som jeg er totalt uenige med og som har helt andre tanker. Som en som jeg jobbet med før. Vi var ikke bare på forskjellige planeter, vi var faktisk i forskjellige solsystemer. Vi var så uenige om det alle meste. Men det ble da: "Ok, nå må vi passe på at dere ikke jobber

sammen". Fordi at det var ikke feil verken det jeg sa eller hun sa, men for barna så ble det vanskelig å ha to stykker som var så forskjellige. Men sånn som vi har det her nå på den avdelingen jeg jobber på nå... Da jeg begynte så var det en som hadde vært her lenge så kom vi to nye. I begynnelsen så var det litt sånn, vi gikk og så kikket litt på hverandre: "Hvorfor gjorde du det?" Men så har vi etter hvert tatt en del ting på avdelingsmøter der noen sier: "Ok, sånn gjør Bente det, sånn gjør jeg det, det må vi leve med". Det er ikke så langt ifra hverandre, vi er ikke helt enige, men greit nok. Barn skal også lære at voksne er forskjellige og barna er og forskjellige».

Det beskrives altså at det er det veldig viktig for ansatte å få snakke med hverandre og vite hvorfor man tenker ulikt, hvorfor noen gjør det på den måten og så videre. På den måten blir også foreldrene oppfordret til å fortelle om ting.

5.6.2 Kompetanse som utgangspunkt for veien videre

Kompetanse sees på som avgjørende for hvordan en jobber med utfordrende atferd i barnehage. Deltakere mener at for å lykkes med utfordrende arbeid så bør man ha en del kunnskap om hvordan en skal handle i ulike situasjoner med den type atferd og hvordan man kan jobbe videre med dette. Ingrid påpeker: «Også føler jeg at vi er litt spesialister på de ungene som vi har inne hos oss». De fleste deltakerne fremhever lekekompetanse som sentral. Anne sier at «[...] du må ha en slags lekekompetanse for å kunne klare, at barnet blir tatt med i leken». Deltakere understreker også at de må også ha en del kunnskap om selve barnet og ikke minst om barnets familie. Det vil si at en kompetent ansatt vet noe om hva som skjer hjemme hos barna. Informanter påpeker også at de har mulighet til å gå mer i dybden når det oppstår noe på deres egen avdeling. Det er også beskrevet som viktig å vite hvem som er flink på hva. Det vil si at voksne bør være flinke på å vite hva de selv er gode på og hva kollegaer er gode på, slik at de kan dele på oppgaver ut ifra hva de er flinke til.

I to av barnehagene har ledere arbeidet for at personalet skal få kunnskap om den voksne sin rolle i barnehagen i forebygging av mobbing. I den ene barnehagen gjøres dette for å ha flest mulig sertifiserte ICDP-veiledere. En av deltakerne påpeker at: «*det er relasjonskompetanse som gjør den voksne trygg i voksenrollen*». Lederen i en av barnehagene påpekte at de også bruker «barnehagevandring», som egentlig brukes mest på skolen under navnet «skolevandring». Dette innebærer at barnehageansatte er deltakende voksne, er tett på barn og til en hver tid kan følge med på hva som skjer.

5.7 Oppsummering av funn

Analysen viser noen hovedfunn når det gjelder hvordan barnehageansatte forstår mobbing, i lys av sine egne erfaringer med samhandling mellom små barn.

Et av funnene er den sterke vektleggingen av at barn skal trives i barnehagen og at de her utvikler seg i samspill med andre. Her vektlegges sosial kompetanse og at barn har mer medvirkning nå enn tidligere i hvordan de skal ha det i vennsksrelasjoner.

Et annet viktig funn fra analysen er at deltakerne ser konflikter i barnehagen som en naturlig og nødvendig del av barns samspill. De ser det som viktig å ikke gripe inn når det er en «sunn konflikt». Det påpekes av deltakere at det kan være vanskelig å vite når man skal gripe inn og at man kanskje griper inn for ofte. Dette opplever deltakerne som utfordrende fordi de på den ene siden skal la barna få løse ting selv, mens på den andre siden skal de forebygge erting, plaging og annen type negativ atferd som kan ha negative konsekvenser for barna.

Analysen viser også at deltakere tydelig beskriver hva de opplever som utfordrende atferd, og bruker begreper som «erting», «plaging» og «utestengning». Selv om de bruker disse begrepene noe i sitt daglige arbeid, foretrekker de fleste å beskrive selve handlingene. Noen mener at begreper som erting, plaging og utestengning ikke beskriver det de minste barna driver med. Andre påpekte at slike begrep kan forsterke negative handlinger i stedet for å peke på hensiktsmessige strategier.

Når begrepet mobbing blir introdusert i intervjuene, uttrykker deltakerne tre ulike holdninger til mobbing i barnehagen. De fleste mener at det foregår mobbing i barnehagen og at denne kjennetegnes av systematikk i handlinger, intensjon og skjevt maktforhold. Mobbing forstås her som hovedkategori der plaging, erting og utestenging blir underkategorier (Holdning 1). Den andre holdningen som er identifisert er at det kan foregå mobbing i barnehage hvis negativ atferd ikke stoppes, men at mobbing sjelden foregår fordi man arbeider forebyggende (Holdning 2). Noen deltakere er skeptiske til at mobbing foregår i barnehagen, særlig når det gjelder de minste barna (Holdning 3). Når det gjelder små barn forstås disse typer handlinger som en del av naturlig utvikling og/eller som ledd i å finne riktige strategier for å finne sin plass i barnegruppen. De tviler også på at små barn kan mobbe fordi intensjon ikke er til stede. De utelukker ikke at mobbebegrepet kan brukes for å beskrive handlinger mellom større barn. I ulike deler av intervju kunne den samme deltakeren uttrykke ulike holdninger.

Et hovedfunn er at selv om deltakerne mente at det foregår mobbing i barnehagen, er de fleste skeptiske til å bruke begrepet mobbing i barnehagekonteksten. Deltakere understreker at mobbe-begrep er et negativt ladet begrep med stigmatiserende kjennetegn. De fleste, uavhengig av holdning, tviler på om mobbing begrepet kan brukes på en måte som ikke setter mobber eller mobbe-offer i et negativt lys. Noen få opplever at de gjerne skulle brukt begrepet aktivt, men at dette ikke er legitimt i kollegiet. Andre mener at det ikke er viktig hvilket begrep man bruker så lenge barna får hjelp. Deltakere synes generelt mer opptatt av å beskrive handlingene barna gjør enn å sette bestemte betegnelser.

Når de blir spurt uttrykker informanter at de ikke har nok kunnskap om fenomenet mobbing. De synes blant annet at det å beskrive relasjon mellom «mobber» og «mobbe-offer», og det å skille mellom dem, er utfordrende på grunn av manglende kunnskap. De er enige om at de har lite kunnskap om hva egentlig havner innenfor mobbing og når en handling kan defineres som mobbing. Når informantene beskriver konkrete eksempler på konflikter i barnehagen og hvordan de selv arbeider, blir derimot lekekompetanse og relasjonskompetanse fremhevet som viktige.

Å være deltakende, nære og tydelige voksne fremheves som aller viktigst i møte med barn. Barna skal møtes på følelser og ikke handlinger. Det understrekes at voksne er rollemodeller og må skape trygghet rundt barna samtidig som en må ha stor tro på barnas evne til å finne ut av ting selv. Deltakere understreker viktigheten av å arbeide systematisk gjennom samtaler og observasjon der man bruker både verbalspråk og kroppsspråket til barna for å finne ut hva som er problemet, for eksempel i konflikter. Det fremheves som viktig at voksne ikke tar definisjonsmakt, ikke konkluderer for raskt og at man prøver å vri vanskelige situasjoner i positiv retning. I stedet for å snakke om hva som ikke må gjøres (ekskluderende) bør en snakke om hva er greit å gjøre (inkluderende). Det er viktig å følge godt med på situasjonen videre etter at en har hjulpet barn i konflikter, og deltakerne fremhever viktigheten av et godt samarbeid med foreldre.

Deltakere vektlegger systematisk kommunikasjon mellom kollegaer for at vurderinger av utfordrende situasjoner skal være mest mulig lik. Systematiske samtaler fører til større bevissthet om hva er godt for barnas trivsel, hvem av kollegaene som er flink på hva og hvordan de kan finne felles strategier.

6. Drøfting

Jeg vil nå diskutere funnene mine opp mot tidligere forskning på feltet og det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

I første del av drøftingen vil jeg diskutere hvordan de ansattes holdninger til fenomenet mobbing kan sees opp mot tidligere utviklede definisjoner og forståelser av dette fenomenet. I denne delen drøfter jeg spesielt deltakerne sine forståelser i lys av barnesosiologiske perspektiver hvor konflikter mellom barn kan sees på som barnekulturens bakside (Gullestad, Selmer-Olsen), lim i relasjoner (Alvestad) og en del av vennskspsrelasjoner (Greve).

I andre del drøfter jeg ambivalensen jeg finner mellom deltakeres syn på mobbing som fenomen og deres syn på, og bruk av, selve begrepet. I den delen vil jeg belyse hvordan begreper i deltakernes fortellinger og beskrivelser kan forstås som metaforer og hvordan metaforer er uttrykk for grunnleggende verdier. Her skal mine funn drøftes opp mot teorier om metaforer til Lakoff og Johnson, og Sford.

I tredje del av diskusjonen vil jeg vise hvordan informantenes fortellinger og beskrivelser kan forstås i lys av skillet mellom evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap. Her vil jeg diskutere hvilken kunnskap de ansatte trekker på i arbeid med utfordrende atferd. Til slutt vil jeg konkludere hvordan funn etter drøftingen kan sees i lys av tidligere forskning, og hvordan disse kan ha implikasjoner for videre forskning og arbeid med mobbing i barnehagen.

6.1 De ansattes holdninger til fenomenet mobbing

Analysen viser at deltakere i sine fortellinger gir uttrykk for tre typer holdninger til mobbing. «Holdning 1» representerer de deltakere som mener at mobbing foregår også i barnehagen. Funnene viser at deltakerne mener at systematikk, intensjon og skjevt maktforhold må være til stede for at en handling kan kalles for mobbing. Dette samsvarer i stor grad med definisjonen til Olweus. Likevel viser funnene også at handlingene ikke nødvendigvis må være aggressive, noe som ikke kommer tydelig fram i Olweus sin definisjon. Selv om Roland sin definisjon av mobbing legger større vekt på aggresjonsaspektet, i sammenligning med Olweus, skiller han i tillegg mellom to krefter som kan styre mobbingen: det å ha makt over en annen og tilhørighet i et fellesskap/gruppe. Selv om deltakere med «Holdning 1» uttrykker at det foregår mobbing i barnehagen så mener de at mobbing stort sett er et resultat av at barnet vil

beskytte sin tilhørighet i gruppen. Her ser vi at Lund et al. (2015) sin definisjon av mobbing kan være relevant å trekke inn. På den ene side vektlegger definisjonen tilhørighet, noe som kan gjøre mobbebegrepet mer aktuelt i barnehagen. På den andre siden viser den ikke til det ujevne maktforholdet mellom involverte, som vektlegges av informantene. Man kan derfor hevde at denne forståelsen kan tåkelegge fenomenet, som fremhevet av Flack (Rasmussen, 2017). Flack (2013) mener at hvis man ikke legger vekt på at mobbing dreier seg om at mennesker utsettes for negative handlinger gjentatte ganger over tid, tas det ikke nødvendigvis på alvor når noen blir utsatt for slike situasjoner.

Andre deltakere, med «holdning 2», mener at en negativ atferd som ikke stoppes av voksne kan utvikle seg til mobbing. Den type holdning ble også nevnt av Rørnes (2007). Hun understreker at mobbing skjer når ulike konflikter ikke blir håndtert på en konstruktiv måte. Deltakerne mener at fordi de er opptatt av å tidlig oppdage og forebygge all type utfordrende atferd, vil det sjelden utvikle seg til mobbing. På den måten understreker de viktigheten av sin rolle som voksne i forebyggende arbeid mot mobbing. Mobbing er når negativ atferd ikke stoppes av voksne og det blir derfor sett som en feil på systemnivå. Derfor er disse deltakerne særlig opptatt av å utvikle felles strategier og å oppnå enighet blant ansatte.

Deltakere med «holdning 3» er i tvil om en kan snakke om mobbing i barnehagen, særlig når det gjelder de minste barna. De er i stor grad opptatt av at de minste barna ikke skader andre med vilje, så intensjonen om å påføre en handling som kan være skadelig for andre er ikke til stede. Intensjon vektlegges ikke i for eksempel definisjonen til Schott og Søndergaard. Her forstås mobbing som en gruppedynamikk hvor inkludering og ekskludering kan føre til mobbing. Funnene viser likevel at ikke alle deltakere med «Holdning 3» mener at intensjon trenger å være til stede for å kalle en handling for mobbing. På den måten ser vi ambivalens i noen av deltakernes holdning til mobbing i barnehagen.

Analysen viser at deltakerne forstår mobbefenomenet både som et individuelt og et sosialt fenomen. Denne forståelsen, at mobbing er både individuelt og sosialt, er blitt fokusert stadig sterkere både i nasjonal og internasjonal forskning (Cross og Barnes, 2014; Helgesen, 2014; Lund, Helgeland og Kovac, 2017; Pettersen, 1997). Funnene viser også at det er barnets subjektive opplevelser som skal være utgangspunkt for

vurdering av en situasjon. Dette er i tråd med Høiby og Trolle (2012) som er opptatt av at barnets reaksjon skal danne et grunnlag for når en skal gripe inn. Flere forskere understreker at bagatellisering av barns personlige opplevelser danner stabilt grunnlag for utvikling av mobbing (Lund, et al., 2015; Lund, Helgeland og Kovac, 2016). Gullestad (1991) mener at ansatte bør gripe inn i situasjoner som kan ha negative konsekvenser for barna, men samtidig må de la barna få leke fritt så lenge alt går bra. Selv om informanter påpeker at barnets subjektive opplevelser skal være avgjørende for vurdering av situasjoner, sier de at de kan være i tvil om når en skal gripe inn i slike situasjoner.

Analysen viser at informanter med alle typer holdning vektlegger at konflikter i barnehagen i de fleste tilfeller handler om å beskytte sin tilhørighet i et fellesskap/gruppe eller finne seg de riktige strategier for å være en del av et fellesskap, enn å utøve makt over en annen. Deltakere beskriver utfordrende atferd som resultat av eksklusjonsangst som oppstår når barnets tilhørighet i en gruppe trues, og hvor barnet kjenner angst for å bli ekskludert fra fellesskapet, noe som uttrykkes i beskrivelsene til Søndergaard (2009). Fordi informantenes forståelser av mobbe-fenomenet slik er preget av barndomssosiologiske perspektiver vil jeg nå vise hvordan deltakerens forståelser kan belyses ved hjelp av perspektiver som ser på konflikter som en side ved barnekulturen, lim i relasjoner og en del av vennsapsrelasjoner. Dette står i motsetning til forståelser av mobbing i tidligere forskning som i større grad tar utgangspunkt i utviklingspsykologiske perspektiver.

Om konflikter i barnas utvikling forstås som forhandlinger hvor barna lærer hensiktsmessige strategier for å være med andre, vil for tidlig inngrep av voksne i barnas uenigheter ha negative konsekvenser. Schott (referert i Helgesen, 2014) mener at barn ikke mobber for å gjøre andre vondt eller for å ødelegge andres vennskap, men at de som mobber vil sikre sin tilhørighet i gruppen. Graham og Coplan (2012) mener at det er sammenheng mellom barns ønske om å opprettholde eller forsterke sine vennsaker og de mekanismer som gjør at barnet på en systematisk måte utestenger andre. Dette uttrykkes også av informanter med «Holdning 3». De mener at små barn ikke bevisst utfører negative handlinger med en tanke om å ødelegge noe eller gjøre det vondt for andre, men at barna handler slik fordi de er fortsatt i en utviklingsprosess der de lærer å finne de riktige strategier for å være et medlem i gruppen. Ifølge Alvestad (2010) må det gis rom for forhandlinger mellom barna for det er gjennom disse de kan

lære seg å ta tur, finne kompromisser og løsninger og utvikle selvkontroll. Derfor blir forhandlinger mellom barn sett av Alvestad som en intens øving på å være sammen med andre ved å prøve ut ulike strategier. Fordi konflikter da forstås som lim i relasjoner mellom barn bør ikke disse nødvendigvis sees på som mobbing. I tillegg understreker Alvestad at dette heller ikke handler om barna kommer til å bli enige om ting eller ikke, men om i hvilken grad barna har lyktes i sine valg av strategier. Derfor bør ulike typer utfordrende atferd forstås som at barna har brukt «uhensiktsmessige strategier» i samhandling med andre, og at det er på den måten at de blir i stand til å lære seg balansen mellom egne interesser og det å forstå andres situasjon.

På den måten kan forhandlinger sees som en del av barnas kameratkultur. En slik forståelse kan vi særlig se hos deltakere med holdning 3, som uttrykker at de ser konflikter som en naturlig og nødvendig del av barnas utvikling. Men også andre vektlegger for eksempel at man ofte griper inn for tidlig eller for ofte i konflikter mellom barn, og noen vektla spesielt at man ikke må gripe inn i småbarnsleken. Skram (2007) peker på et dilemma knyttet til lek som også uttrykkes av informanter, nemlig at personalet må velge å enten la barna fortsette den spontane leken som har egenverdi eller å gjøre den til en gjennomtenkt, målrettet og organisert aktivitet som kan forebygge uønskede konflikter. Gullestad (1991) påpeker faren ved at ansatte sine forståelser ofte er preget av deres egne opplevelser som barn, og flere deltakere påpeker også faren for at voksne griper for lett inn når de opplever barnas samspill som uhensiktsmessig, unødvendig eller «bråkete».

Lamer (2014) ser i likhet med Alvestad på barnehagens lekeområde som en sentral arena for at barn kan erfare det å forhandle med andre. Hun vektlegger selvkontroll som en viktig del av sosial kompetanse. Lamer (2014) påpeker også at et mål for oppdragelse av barn, for at de kan bli betydningsfulle medlemmer av felleskapet, er å lære dem å takle konflikter og finne gode og kreative løsninger på utfordringer de møter i ulike relasjoner. Analysen viser at deltakere er opptatt av sin rolle som tilretteleggere, hjelp og støtte i barnas håndtering av konflikter. Alle mener at mange av konflikter mellom barna må sees som nødvendige og lærerike for deres utvikling og erfaring. Derfor understreker de at man må være forsiktig med å gripe inn for tidlig.

Utdanningsdirektoratet (2012) definerer vennskap som: «Å være venner er å møtes i et forhold hvor den enkelte opplever seg som godtatt og verdsatt for akkurat den han eller

hun er» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15). På den måten sees vennskap som en avgjørende del i barnas utvikling og et viktig element i læring av å kunne bygge opp gode vennskap/relasjoner og vedlikeholde dem. Greve (2015) utfordrer vennskapsbegrepet ved å stille spørsmål ved hva en venn er, og om alle barn må ha en venn til enhver tid. I tillegg spør hun om hvor grensen går mellom vennskap og det å bare være sammen. Dette var noe som også deltakerne var opptatt av, at alle ikke trenger å være venner, men lære å være sammen. I sin beskrivelse av «vennskapets dialektikk» fremhever Greve (2015) at vennskapet ikke bare rommer positive sider ved relasjoner som harmoni, glede over å være sammen og å være en verdifull deltaker i fellesskapet, men også det å være uenige om ting, havne i konflikter og utestenges. Noen av informantene uttrykker en slik holdning når de forteller om situasjoner der barn i den ene øyeblikket er gode venner, men i neste er de uenige med hverandre, noe som fører til at de havner i konflikter. De mener at som oftest handler dette om hvilke strategier barna bruker til å beskytte sin tilhørighet i gruppen. Deltakere understreker at det at barna havner i konflikter ikke nødvendigvis betyr at de vil skade en annen men at dette kan ha sin opprinnelse i barnas motstridende ønsker, eller at de vil bevare og beskytte sine vennsapsrelasjoner. Samtidig viser deltakere til at barn stor sett er venner igjen etter en stund og at dette ikke har negative konsekvenser for barna. På samme måte som Greve mener de at så lenge barnet klarer å tåle de negative sidene ved å være i vennsapsrelasjoner er ikke konflikter farlige, siden disse kan gi barna mulighet til å oppleve alle sider ved vennsapskapets dialektikk. Dette representerer en slags dynamikk av alle sider ved å være i vennsapsrelasjoner, der konflikter kan forstås som en naturlig del av barnas samhandlinger med hverandre og det å være deltakende i fellesskapet. Fordi deltakernes fortellinger og beskrivelser av erfaring er preget av barndomssosiologiske perspektiver, kan dette også være med på å forklare hvordan deltakere ser på mobbebegrepet.

6.2 Skille mellom begrep og fenomen?

Når hovedfunn blir sett opp mot hverandre ser vi tydelig en ambivalens mellom deltakernes holdninger til mobbing som fenomen og bruk av mobbe-begrepet i en konkret kontekst. Analysen viser at en del deltakere med «holdning 1» og «holdning 2» mener at det foregår mobbing i barnehagen. Informanter med «holdning 1» mener at mobbe-begrepet er dekkende for den type utfordrende atferd de kan observere i barnehagen. Selv om de mener at mobbing forekommer og begrepet kan brukes er de

fleste likevel enige om at begrepet ikke bør brukes. Enten fordi de mener begrepet er stigmatiserende eller fordi det ikke fremstår som legitimt å bruke i barnehagekonteksten.

Selv om deltakere med holdning 2 mener at mobbing kan foregå i barnehagen, mener de at det er sjelden utfordrende atferd utvikler seg til mobbing, fordi det arbeides forebyggende. Derfor ser de sjelden at det er nødvendig å bruke mobbebegrepet i barnehagekonteksten. Også disse påpeker at begrepet er stigmatiserende.

Deltakere med holdning 3 utelukker ikke helt at det kan foregå mobbing i barnehagen når det gjelder de største barna. Men de mener at det er ikke mobbing små barn driver med i barnehagen. Fordi mobbe-begrepet er ikke dekkende for det de ser i barnehagekonteksten, mener de at begrepet ikke kan brukes. I tillegg mener også disse at mobbe-begrepet fungerer stigmatiserende. På den måten ser vi et skille hos de fleste informanter mellom syn på mobbing som fenomen og syn på selve begrepet, untatt hos de med holdning 3 der det er mer samsvar mellom holdning til fenomenet og syn på relevansen av mobbe-begrepet.

Informanter viser også ambivalens i bruk av mobbe-begrepet i intervjusituasjon versus dagliglivet. I intervjusituasjonene bruker de aktivt begrepet, men når de forteller om sitt daglige arbeid kommer det frem at de sjelden bruker begrepet. I sitt daglige arbeid foretrekker de å bruke andre begreper som krenkelse, ugreiheter, erting, plaging og utestengning. Det ser altså ut til at mobbe-begrepet og andre relaterte begreper som mobber og mobbe-offer brukes av informanter mest i intervjusituasjonen.

Hvorfor ser vi disse ambivalensene til begrepet mobbing? For det første kan det ha betydning at mobbebegrepet ble brakt inn i intervjuene av meg og at informantene følte en forventning om å bruke det aktivt. Ambivalensen til å bruke begrepet i det daglige kan skyldes at mobbe-begrepet og andre relaterte begrep danner «a patchwork of metaphors» som vil variere utifra ulike måter å tenke på, avhengig av ens tidligere erfaring og forestillinger. Derfor kan bruken av andre begreper som plaging og utestengning være uttrykk for at barnehageansatte opplever disse begrepene som mer attraktive, mer tilgjengelige, mer fleksible og at de har en annen moralsk verdi enn mobbe-begrepet i barnehagekonteksten. De fleste mener som sagt at mobbe-begrepet er stigmatiserende særlig fordi det bringer inn beslektede begrep som mobber og mobbe-

offer. En av deltakere foreslår også et alternativt begrep man kunne bruke, nemlig «*sosial eksklusjon på inkludering*».

Begreper kan bevege seg fra ett område til et annet. Begrepet mobbing har blitt overført fra skolen til barnehagen, noe som kan gjøre det vanskelig å forstå hvordan erfaringer og forestillinger som knyttes til begrepene, som i seg selv er konstante, kan variere i ulike kontekster (Sfard, 1998). På den ene siden kan man argumentere for at navnsetting og avgrensning av fenomenet mobbing har gjort det mulig å undersøke fenomenet, samle empiri og utvikle teori som kan hjelpe med å håndtere problemet. Samtidig kan navnsetting av begrepet begrense oss slik at vi alltid må velge noe bort som fører til at vi forstår da bare en del av selve fenomenet. I tillegg kan bruk av ulike begreper gjøre oss fremmede for andre som ikke har de kunnskaper, ferdigheter og væremåter som vi anser som verdifulle i en bestemt kontekst vi kjenner godt til.

På den måten er det lettere å forstå skillet mellom informantenes syn på fenomenet mobbing og syn på bruk av selve begrepet. Utifra analysen ser det ut til at dette skillet kan være et resultat av at mobbe-begrepet ble dratt fra skolekonteksten over til barnehagekonteksten uten at man lagt inn nytt innhold i det. På den måten blir ikke mobbe-begrepet dekkende for det deltakere opplever i deres arbeidskontekst. Spørsmålet er også om det er mulig å legge nytt innhold i et etablert begrep. Lund et al. (2017) har prøvd å ta vekk mobber og mobbe-offer som begreper i sin definering av mobbing i barnehagekonteksten. Fordi disse begrepene er en del av et patchwork av metaforer som sammen uttrykker grunnleggende forestillinger om mellommenneskelige relasjoner, kan man stille spørsmål ved om de kan tas ut på denne måten. Man kan slik også hevde at Lund et al. sin definisjon ikke tar opp i seg viktige sider ved fenomenet mobbing i barnehagekonteksten, som for eksempel ujevnt maktforhold mellom involverte. Derfor kan man både spørre seg om det er mulig å overføre mobbe-begrepet, og begreper som mobber og mobbe-offer, fra skole til barnehagen, og om det er mulig å legge nytt innhold i dem. Samtidig kan vi lure på om det å legge inn nytt innhold i disse begrepene for at de skal passe bedre til barnehagekonteksten kan komme til å endre våre forestillinger om begrepenes stigmatiserende kjennetegn.

Pettersen (2005) mener at barnehageansatte bør forstå at mobbing foregår også på barnehagenivå. Han er imot at pedagoger skal bruke «snille» og «pedagogisk riktige begrep» i stedet for å kalle en spade for en spade. Dette uttrykkes også av en av

deltakerne med holdning 1: «Jeg tror nok det at det vil jeg kalle en spade for en spade. Men at det er viktig at man faktisk vet hva som skal inn under det begrepet». Pålerud (2004) mener derimot at det er veldig trist og urettferdig at barnehagepersonalet som kjenner godt når barnet mistrives, og til barnets uheldige væremåter i barnehager, blir pålagt å ta i bruk begrepet mobbing og andre relaterte begreper som for eksempel mobber og mobbe-offer selv om de ikke kjenner seg igjen i disse begrepene. Funnene viser at flere deltakere sa at de ikke ville være redde for å bruke mobbe-begrepet om det var nødvendig, men understreker at særlig begrepene mobber og mobbe-offer ikke er i bruk på grunn av deres stigmatiserende effekt. Samtidig understreker de fleste deltakere at de heller vil bruke andre begreper som erting, plaging og utestengning, mens noen mener at også slike begreper kan være negativt ladet og at de heller velger å beskrive selve handlingen enn å bruke begreper.

Pettersen (2005) mener at det har blitt for stort fokus på det begrepsmessige i debatten om mobbing, spesielt i Manifest mot mobbing. Han understreker at: «Mobbing eller krenkende handlinger eller plaging eller trakkasering eller bullying eller you name it, har liten eller ingen betydning» (Pettersen, 2005, s. 5-6). Det viktigste ifølge han er å erkjenne at mobbing også foregår i barnehagen og at det blir håndtert og stoppet av barnehagepersonalet. Selv om Pettersen mener at det er uvesentlig hva man kaller det, så lenge det fører til handling, kan man hevde at spesielt mobbe-begrepet har sterke moralske undertoner. Rørnes (2007) bruker en språklig metafor og kaller mobbing for et virus. Hun mener at vi trenger å bekjempe mobbing gjennom kontinuerlig kunnskapsutvikling og handling. Rørnes mener at vi kan lage gode og effektive beredskapsplaner, men mobbeviruset lar seg likevel aldri utrydde helt. Fenomenet mobbing fremstilles slik som aktivt på ulike nivå, forekommer i mange former, endrer seg, muterer og finner nye målgrupper som gjør det vanskelig for oss å bli kvitt det. Begrepet «virus» er svært normativt ladet og vi kan tenke at slike beskrivelser kan være med på å forme de barnehageansattes forståelse av mobbing i barnehagen, og forståelsen av seg selv som ansvarlige voksne i møte med begrepet. Det kan kjennes utfordrende for barnehageansatte å være profesjonelle utøvere om de ikke «avdekker mobbing». Så lenge ansatte ikke vil bruke begrepet aktivt, slik mine funn indikerer, kan de av samfunnet mistenkes for at de ikke vil akseptere at det foregår mobbing i barnehagen, og at de kan bli ansett som umoralske.

Mobbe-begrepet er sett av deltakere som et svært verdiladet begrep, som gir sterke føringar for de ansatte. Samtidig ser vi en sterk skepsis hos barnehageansatte, både i tidligere forskning og i min studie, til å bruke dette begrepet i deres daglige praksis. Diskusjon viser at dette kan ha sammenheng med at begrepet som metafor er blitt flyttet fra skole- til barnehagekonteksten. I tillegg ser vi at begrepet mobbing kan relateres til psykologiske forståelser av konflikter mellom barn, samtidig som deltakernes fortellinger og beskrivelser av erfaring også er preget av barndomssosiologiske perspektiver. Vi skal nå undersøke om måten de forstår fenomenet og begrepet mobbing også kan forklares i lys av hvordan deres forståelser er utviklet i praksisfelleskap.

6.3 Evidensbasert arbeid vs erfaringsbasert arbeid

Sundsdal og Øksnes skrev følgende i Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk i 2015:

«I Norge ser vi eksempler på at barnehagen og småskolen i økende grad fokuserer på akademiske mål og formell læring på bekostning av lek, og at både dagsrytme og læreplan ofte ikke gjenspeiler at det er nødvendig å gi tid og rom for barnas frie lek».

Undersøkelsen *Den norske barnehagekvaliteteten* fra 2002 viser at barnehagene på den tiden ikke hadde handlingsplaner for hvordan de skulle arbeide med utfordrende atferd fordi de ikke hadde nok kunnskap om dette. Analysen viser at selv om det i dag iverksettes en god del tiltak og handlingsplaner for hvordan barnehager kan håndtere slik atferd, uttrykker noen deltakere fortsatt tvil om de har nok formell kunnskap om temaet. Betyr dette at de mangler kompetanse for å møte utfordrende atferd hos barna?

Analysen viser at uansett utdanningsnivå og mengde av formell akademisk kunnskap har deltakerne en ganske lik strategi for håndtering av utfordrende atferd. Deltakerne uttrykker at kunnskap for hvordan en skal håndtere ulike typer situasjoner og hvordan en skal arbeide videre med dette er veldig viktig for å lykkes i arbeid med utfordrende atferd. Noen deltakere påpeker at de er ikke eksperter på mobbing men likevel gir de uttrykk for at de er eksperter i forhold til de barn som de arbeider med. Dette kan sees i utsagn som:

«Også føler jeg at vi er litt spesialister på de ungene som vi har inne hos oss» (Ingrid);

«Det er relasjonskompetanse som gjør voksen trygg i voksenrollen [...] du må ha en slags lekekompetanse for å kunne klare, at barnet blir tatt med i leken.» (Anne).

På den måten fremheves voksnes relasjonskompetanse og lekekompetanse som særlig viktige. Lund og Helgeland (2016) mener at effektivt arbeid mot og forebygging av mobbing krever voksnes sterke vilje, evne, og kunnskap om hvordan en kan ta imot barnas subjektive opplevelser og avdekke og håndtere utfordrende situasjoner.

Det at noen deltakere mener at de mangler akademisk kunnskap om mobbing, spesielt det å kunne skille hva slags utfordrende atferd som egentlig havner innenfor og utenfor begrepet, kan sees som et resultat av politiske og barnefaglige føringer og tidligere forskning som var med på å forme barnehageansatte sin rolle i arbeid med utfordrende atferd. Der er det stor fokus på at ulike tiltak knyttet til forebygging skal skje gjennom arbeid med sosial kompetanse, empati og gjennom sosialisering og inkludering, men det er lagt mindre vekt på hva som egentlig havner innenfor og utenfor ulike typer utfordrende atferd.

Samtidig gir ikke informantene uttrykk for at de trenger mer kompetanse for å håndtere situasjonene de beskriver som utfordrende. Betyr dette at de heller ikke mener at de trenger mer kompetanse på mobbing for å gjøre jobben sin godt? Selv om deltakere sier at de ikke er eksperter på mobbing så klarer de likevel å observere, å identifisere, å reagere/handle og å vurdere/reflektere over de utfordrende situasjonene. Spørsmålet er da hvordan de vet når de trenger å gripe inn, hva de skal se etter og hvordan identifisere og vurdere problemet uten å vite hva som havner innenfor og utenfor en bestemt type atferd.

Et spørsmål er om kunnskap om mobbing kan sees som en form for «evidensbasert kunnskap»? Fordi kunnskap barnehageansatte opererer med i sitt forebyggende arbeid mot mobbing er utviklet på grunnlag av forskning, og med utgangspunkt i ulike mobbeprogram og tiltak med positive resultater, som også skal kunne evalueres og utvikles til «best practise», kan den anses som evidensbasert. Sfard (1998) påpeker at akademisk kunnskap, altså påstandskunnskap, er en del av tilegnelsesmetafor hvor kunnskap er en vare som kan eies, brukes, øverføres til andre og deles med andre. Her snakker man om å gjengi påstandskunnskap som kan identifiseres, kartlegges og lett øverføres til andre (Gotvassli et al., 2014).

Funnene viser at deltakere vektlegger at en må ta hensyn til konteksten og situasjonen. De nevner at det hvert år oppstår nye utfordringer fordi det kommer nye barn inn og fordi barnets situasjon kan bli påvirket av omgivelsene. Derfor bør strategiene tilpasses i forhold til hvilke barn er involvert og den konteksten handlingen foregår i. For eksempel påpeker Kari at det er viktig å unngå å ta raske vurderinger fordi relasjoner mellom barn kan variere fra en situasjon til en annen, noe som kan være spesielt vanskelig å se når en mister oversikt over situasjonen.

Eraut (2009) hevder at selv om man har den konkrete kunnskapen (akademisk kunnskap) så utgjør det bare en del av å forstå et fenomen. Han understreker også at en mer avansert forståelse av et fenomen kan åpnes gjennom engasjement og erfaring, og at all handling bør avhenge av konteksten/situasjon den foregår i. Å handle i ulike situasjoner krever forståelse av konteksten de foregår i. Dette vil si at uformell sosial læring kan konstruere erfaringsbasert kunnskap som kan igjen brukes av oss i nye situasjoner. På den måten kan det å se på alle situasjoner som forskjellige og som avhengig av kontekst, slik deltakerne påpeker viktigheten av, stå i motsetning til den evidensbaserte kunnskapen som generaliseres til alle typer situasjoner uavhengig av konteksten og involverte.

Funnene viser at bevisstheten om hvordan en kan håndtere ulike konflikter, er noe som ligger i den erfaringsbaserte arbeid til informanter, og som er kanskje ikke så synlig for dem selv. Analysen viser at alle deltakerne uavhengig av utdanningsnivå og mengde av akademisk kunnskap understreker at de lykkes i arbeid med utfordrende atferd hos små barn og peker på viktige elementer i dette arbeidet. De viser til mellom annet samarbeid både med ansatte og foreldre, systematikk, og den autoritative voksenrollen. Utfra deltakernes fortellinger ser vi at det å observere andre sine måter å handle på, å diskutere problemer med andre og å reflektere over egne og andres handlinger kan også være et godt utgangspunkt for vurdering og håndtering av utfordrende situasjoner. Dette kan sees i lys av deltakelses-metafor (Sfard, 1998) hvor det å «vite» betyr å delta, å kommunisere og å tilhøre, og som en del av praktiske ferdigheter (Gotvassli et al. (2014) hvor kunnskapen deles i praksisfellesskapet. Tilbakemeldingen vi får fra andre og våre refleksjoner over effekten av vårt arbeid spiller en viktig rolle i hvordan vi forstår, hvordan vi handler og hvordan vi påvirker nye situasjoner og nye utfordringer. Et annet aspekt av tenkning innebærer å planlegge og å observere andres aktiviteter, samt måten de løser problemer på. Derfor kan tenkning forstås som den er i konstant

samhandling med «å gjøre» og «kommunisere» (Eraut, 2009, s. 74). På den måten kan kunnskapen barnehageansatte trekker frem i deres arbeid sees som kunnskap utviklet gjennom praksisfelleskap som igjen står i motsetning til akademisk, herunder evidensbasert, kunnskap.

Informanter uttrykker også i fortellingene at det er viktig å reagere og at barn først og fremst får hjelp. Dette vil stemme med det Pikas (1976) understreker om at det viktigste er at en først og fremst hjelper og senere undersøker situasjonen. Deltakere mener at man skal ikke bruke tid, og heller ikke har tid til å tenke der og da på «hvem som har skylden» og så videre, men at man gjerne hjelper barna. På den måten tar de ansatte utgangspunkt i hva som er best for barnet der og da, og som ofte krever en rask beslutningstaking som igjen i stor grad er preget av deres intuisjon. Gotvassli et al. (2014) ser på kunnskap i det erfaringsbaserte, sosiale og prosessuelle perspektivet som innebygd i sosial praksis og som er et resultat av erfaring og øving. Gotvassli et al. kaller dette for kunnskapen som «sitter i veggene». Selv om begrepet intuisjon ikke brukes av deltakerne selv, sier de ofte: «det ser du» eller «du må observere, så vet du da». Observerte atferd trenger ikke nødvendigvis være åpenbar og klar. En type atferd kan bety mange ting. Barnas atferd er ofte uforutsigbar og kan være vanskelig å definere eller å vurdere. Ens evne til å tolke for eksempel kroppsspråk kan i stor grad avhenge av opparbeidet kunnskap gjennom intuisjon og praksis. Intuisjon kan også avspeiles i hvordan de håndterer ulike konflikter der de må ta en avgjørelse om konflikten er sunn eller ikke. Etter hvert når en har fått tenkt gjennom hele situasjonen igjen og gjerne forteller om den og dets resultater til de andre, utvikles kunnskapen i praksisfelleskap. Derfor kan man se at selv om en ikke har akademisk kunnskap kan en håndtere situasjoner basert på uformell sosial læring og erfaring. En kan derfor anta at informanter i vurdering og håndtering av utfordrende situasjoner også bruker sin intuisjon i tillegg til erfaring for å kunne se helheten. Derfor synes jeg at uttrykkene de bruker om observering og det «å se», representerer deres intuitive arbeid. Gotvassli et al. (2014) tolker intuisjon som en del av god mestring der det gis rom for utøverens egen tolkning og empati.

Selv om barnehageansatte, i lys av slike forståelser av kunnskap, kan sees som eksperter basert på sin erfaring i det å løse konflikter, er de fortsatt ikke eksperter sett utenfra siden de tilsynelatende mangler akademisk kunnskap om mobbing. Intuisjon er ofte ikke akseptert av organisasjonsforskning som en viktig kilde til kunnskap. Fordi den

assosieres med følelser tenker man at den kan virke forstyrrende på aktørenes fornuftige vurderinger og beslutninger. Dette kan ha resultert i at barnehageansatte sine vurderinger av mobbing som fenomen og begrep kan ha fått liten status i tidligere forskning.

Fordi både fenomenet mobbing og kunnskapen som trekkes av barnehagelærere i arbeid med/mot dette er i stadig sosial, kulturell, institusjonell og historisk endring, og fordi kunnskapen må tilpasses til konteksten, er det umulig å omgjøre den erfaringsbaserte kunnskapen til en teoretisk kunnskap som vil gjelde i alle type situasjoner, kontekster og til enhver tid. Det er derfor vanskelig å konkludere med at omgjøring av barnehageansatte sine erfaringer, gjennom for eksempel forskning, til en akademisk kunnskap som kan stoppe mobbing i barnehagen. I tillegg vil det være veldig utfordrende å kunne vurdere om barnehagene har nok kunnskap til å kunne arbeide med dette, siden erfaringsbasert kunnskap vil variere avhengig av individ og konteksten den befinner seg i. Likevel kan større innsikt i barnehageansatte sine opplevelser og den kunnskapen de viser i sine beskrivelser og handlinger i sitt arbeid med konflikter, belyse hvordan man kan arbeide forebyggende og direkte med mobbing i barnehagen, samtidig som erfaringene kan brukes til å diskutere begrepets relevans og om andre begrep som allerede brukes i barnehagekonteksten kan tas mer på alvor.

6.4 Hva kan studien tilføre feltet?

Tidlig mobbeforskning så fenomenet mobbing som noe som må bekjempes helt fra barn begynner i barnehagen. Derfor ble det utviklet forebyggende planer og tiltak mot mobbing i barnehagen. I dag legges det større vekt på ansatte sin autoritative voksenrolle i forebygging av begynnende mobbeatferd. I lys av drøftingen av funn i denne studien, kan det samtidig hevdes at deres erfaringsbaserte kunnskap ikke tas nok i betraktning i dette arbeidet. Min undersøkelse viser at utdanningsnivå og grad av formell kunnskap er ikke avgjørende for hvordan ansatte lykkes med håndtering av utfordrende atferd. I forhold til tidligere forskning har min studie i større grad vektlagt barnehageansatte sine erfaringer og forståelser av eget arbeid, noe som kan gi større innsikt i hvordan man kan forstå mobbe-fenomenet i barnehagen.

Flere har etter hvert funnet at mobbebegrepet, slik det tradisjonelt har blitt definert, ikke er like egnet til å brukes i barnehagekonteksten som i skolen. Derfor har noen forskere i nyere studier prøvd å aktualisere og legge ny innhold i mobbe-begrepet slik at det kan

bli mer relevant å bruke i barnehagekonteksten. Likevel er det fortsatt en del barnehageansatte som ikke synes begrepet er dekkende for det de observerer i sitt daglige arbeid. Min studie viser at skepsisen til bruk av dette begrepet og andre relaterte begreper som mobber og mobbe-offer blant ansatte ikke nødvendigvis bør sees som mangel på kunnskap og/eller en motstand mot å gjøre noe når atferd man kan definere som mobbing, observeres. Det bør gis større rom for å tolke denne motstanden som at barnehageansatte sin forståelse av fenomenet er preget av barndomssosiologiske perspektiver og kunnskap som utvikles i praksisfelleskap. Dette står i motsetning til mye tidligere forskning hvor jeg finner at mobbing blir sett med utgangspunkt i utviklingspsykologiske perspektiver, og der mobbing da kan forebygges ved å gjøre ansatte mer kompetente gjennom tilegnelse av akademisk kunnskap.

Et annet viktig moment ved min studie er skillet som analyseres frem mellom informantenes syn på fenomenet og selve begrepet. Selv om begrep og fenomen henger sammen, kan kunnskap om metaforenes verdimeslige forankring danne grunnlag for ny forståelse og respekt for at man er skeptisk til begreper som overføres fra en kontekst til en annen. Det betyr ikke at man er uvillig til å ta selve fenomenet, at barn blir utsatt for handlinger som ikke er akseptable, på ytterste alvor.

7. Avslutning

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for denne undersøkelsen var: *Hvordan forstår barnehageansatte mobbing i lys av egen erfaring med samhandling mellom små barn?*

Gjennom kvalitative intervju med syv barnehageansatte finner jeg et skille mellom deltakerenes holdninger til mobbing som fenomen og deres syn på selve begrepet. De fleste mener at mobbing kan foregå i barnehagen, samtidig som nesten alle er enige om at begrepet mobbing ikke egner seg til å brukes i barnehagekonteksten.

Et viktig funn i denne studien er at barnehageansatte sin forståelse av mobbefenomenet og arbeid med utfordrende atferd i større grad er preget av erfaringsbasert kunnskap enn kunnskap tillegnet gjennom formell læring. Jeg finner at den akademiske kunnskapen ikke synes å være avgjørende, ved at alle deltakere, uavhengig av utdanningsbakgrunn, klarer å håndtere ulike typer konflikter og at de har tro på sin egen kompetanse. Den erfaringsbaserte kunnskapen baseres på intuisjon og dannes gjennom felles erfaring i

kollegiet, samt eget engasjement. Drøftingen i denne studien viser at slik erfaringsbasert kunnskap, fordi den er situert og «sitter i veggene», ikke så lett kan utvikles til akademisk eller evidensbasert kunnskap. Samtidig uttrykkes det politisk og barnehagefaglig en forventning om at vi må arbeide systematisk med utvikling av kunnskap og handling for å bekjempe mobbeproblematikk i barnehagen. Mine funn indikerer at kampanjer og evidensbaserte mobbeprogram ikke er nok for at vi skal bli kvitt denne type problem. Vi må erkjenne at utvikling og konstruering av kunnskap er i en stadig sosial, kulturell, institusjonell og historisk endring. Jeg mener derfor at barnehageansatte er de mest aktuelle kunnskapsbærere og kunnskapsutviklere i hvordan mobbefenomenet bør forstås og håndteres.

7.1 Implikasjoner for videre forskning

Selv om min studie vektlegger verdien av erfaringsbasert kunnskap i måten vi forstår og håndterer mobbing som fenomen og begrep, vil jeg ikke argumentere mot bruk av mobbebegrepet i barnehagekonteksten eller hevde at evidensbasert kunnskap om mobbing ikke er relevant i arbeid med små barn. Jeg mener at denne studien kan nyansere synet på de ansatte sin rolle i arbeid mot mobbing, ved at den viser at ansatte og det de uttrykker bør sees som verdifull kunnskap. Det er derfor viktig at de ansatte blir sett som sentrale bidragstyrere til en mer nyansert forståelse av hvordan mobbing kan forstås i barnehagen.

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., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. I D. Pepler & W. Caraig (Eds.). *Understanding and addressing bullying: An international perspective* Vol. 1, 230-252. Bloomington: AuthorHouse.
- Alvestad, T. (2004). Slik at man kan få lyst å mobbe litt. *Barnehagefolk*, nr. 3, 64-66
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (PhD-avhandling). University of Gothenburg. Faculty of Education, Göteborg.
- Barne-, Likestillings, & Inkluderingsdepartementet. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014. Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Barnehageloven (LOV – 2005-17-06-nr. 64) (2005). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bufdir (2015). *Sertifisering i foreldreveiledningsprogrammet ICDP*. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Familie/Fagstotte/Sertifisering_i_ICDP
- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2017). Parents and Preschool Workers' Perceptions of Competence, Collaboration, and Strategies for Addressing Bullying in Early Childhood. *Child Care in Practice*, 23 (2), 126-140.
- Christoffersen, D. D. (2014). Hva har dere gjort med henne? En tekst om et intervensjonsforløp. I M. B. Helgesen (Red.). *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth Edition). Los Angeles: SAGE.
- Cross, D. & Barnes A. (2014) One size doesn't fit all: re-thinking implementation research for bullying prevention. I R. M. Schott & D. M. Søndergaard. *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press.

Eraut, M. (2009). Transfer og knowledge between education and workplace settings. I Daniels, H., Lauder, H. & Potter, J. (red.). *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*. London and New York: Routledge, s. 65-84.

Flack, T. (2013). Mobbing i barnehagen – hva kan foreldrene og ansatte gjøre?

Stavanger: Læringsmiljøseneteret. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/mobbing-i-barnehagen---hva-kan-foreldre-og-ansatte-gjore/>

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goryl O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N., (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40.

Gotvassli, K. Å., Augdal, I. L. G. & Rotmo, B. (2014). Når kunnskapen sitter i veggene. En empirisk studie av ulike kunnskapsformer og muligheter for kunnskapsutvikling i to barnevernsinstitusjoner. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 91(2-3), 107-121.

Graham, A. A. & Coplan, R. J. (2012). Shyness, Sibling Relationships, and Young Children's Socioemotional Adjustment at Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 435-449.

Greve, A. (2007). *Vennskap mellom mellom små barn i barnehagen* (PhD-avhandling). Oslo: Universitet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet.

Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I A. Greve & M. Øksnes (2015). *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Greve, A. & Øksnes, M. (2015). *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gullestad, M. (1991). Mobbing kan sees som barnekulturens vrangside. I: Solli, A. (red) (1991) *Barndom i Norge: 16 innlegg om barns oppvekstvilkår*. Oslo: Universitetsforlaget

Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helgesen, M. B. (2014). *Mobbing i barnehagen: et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, M. B. (2017). Vennskap forebygger mobbing. *Barnehagefolk* nr. 1, s. 30-33.
- Humphrey, G., & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*. 33(1), 45-49.
- Høyby, H & Trolle, A. (2012). *Stopp ertingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Idsøe, E. C. & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen. Temaforståelse – forebygging tiltak*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Johansen, Ø. (2018). *Krever lovfestet rett til et godt og trygt barnehagemiljø*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/krever-lovfestet-rett-til-et-godt-og-trygt-barnehagemiljo/436858>
- Kirves, L. & Sajaniemi, N., (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), s. 383-400.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press. s. 3-13.
- Lamer, K. (2014). *Barnehagen: Sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal
- Lindboe, A. (2018). *Barneombudet: På tide med en mobbelov for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg/debatt/2018/januar/barneombudet-pa-tide-med-en-mobbelov-for-barnehagen/>
- Lund, I. (2014). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehage. I: M. B. Helgesen (Ed.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, I. (red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, A. Ø., Kovac, B.V. & Cameron, D.L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Forskningsrapport. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>

Lund, I. & Helgeland, A. (2016). *MOBBING I BARNEHAGEN: Anerkjennelse som forebygging*. Oslo: Pedlex as.

Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B., (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica* Vol 11, no. 3. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4691/4914>

Manifest mot mobbing 2011-2014. (2011) Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf

Midtsand, M., Monstad, B., & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.

Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nome, D. Ø. (2014). Mobbing – et forsøk på nye teortiske perspektiv. *Studier i Pædagogisk Filosofi*. 3(1), 40-54.

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

Pettersen, R. J. (1997). 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.

Pettersen, R. J. (2005). Følt barn har mange navn – mobbedebatt på feil spor. *Barnehagen*, nr. 2, s. 3-7.

Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Pålerud, T. (2004). Hva har mobbebegrepet å tilføre barnehagen? *Barnehagefolk* nr. 3, s. 60-63.

- Rasmussen, R. H. (2017). *Vil ha ny definisjon av mobbing*. Hentet fra:
<https://www.barnevakten.no/vil-ha-ny-definisjon-av-mobbing/>
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying. I *European Early Childhood Educational Research Journal*. 23(4), 461-475.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2015). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo. Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2003). *Læreveiledning Zero, SAFs program mot mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset»*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*.45(4), 453-460.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.
- Schön D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Selmer-Olsen, I. (1993). *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv: rapport fra en forskerkonferanse i Bergen, 8.-10. nov.1991*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*. 27(2), 4-13.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data. A guide to the principles of qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- Sims-Schouten, W. (2015). Bullying in early childhood and the construction of young children as premoral agents: implications for practice. *Pastoral Care in Education*. 33(4), 234–245.

- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Samlaget.
- Størksen, I. (2013). *Mobbing i barnehagen?* Stavanger Aftenblad. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/mobbing/siste-nytt-om-mobbing/mobbing-i-barnehagen-article116366-21307.html>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidskrift for Pedagogikk og Kritikk*, Vol. 1, s. 1-11.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. I *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 19-27.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.). *Mobning og sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet, (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/rammeplan>
- Ystaas, S. (2019). *Camillas sønn (4) tryglet om å få slippe å gå i barnehagen: - Hele verden raste sammen*. Hentet fra: <https://www.tv2.no/a/10378630/>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychological Review*, (23), 329-358.

Vedlegg 1:

Informasjon til ansatte i barnehage

Har du lyst til å delta i en undersøkelse om mobbing i barnehager?

Jeg heter Maria og er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. I masteroppgaven min har jeg valgt å utforske temaet - mobbing i barnehagen. Foreløpig problemstilling er: *«Hvordan forstår og identifiserer barnehageansatte mobbing i barnegruppen»*.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke forståelser barnehageansatte har av mobbing, hvordan dette begrepet brukes i barnehager og hvordan disse forståelser kommer til uttrykk i ord og handling. Grunnen til at jeg vil gjennomføre dette prosjektet er at det finnes lite forskning på dette i den norske konteksten.

For å svare på min oppgave, ønsker jeg å intervjuere ledere, pedagoger og assistenter i barnehager, og jeg håper du har lyst til å delta. Intervjuet vil ta rundt en time, og tid og sted kan vi avtale sammen. Jeg vil bruke lydbåndopptaker og ta notater underveis i samtalen.

Selv om barnehageleder har samtykket til gjennomføring av prosjektet, er det selvsagt helt frivillig for den enkelte ansatt i barnehagen å delta i studien. Du har også mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og skal etter planen avsluttes mai 2019. Da vil alle lydopptak slettes.

Hvis du har lyst til å delta eller det er noe du lurer på kan du ringe meg på 46 26 08 30, eller sende en e-post til maria.botkiewicz@student.uib.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Kari Hagatun ved Universitetet i Bergen, på telefonnummer 92 49 97 76 eller e-post kari.hagatun@uib.no.

Med vennlig hilsen

Maria Botkiewicz

Vedlegg 2:
Samtykkeerklaring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av mobbing i barnehage og er villig til å delta i denne studien.

Navn:.....
.....

Sted:.....Dato:.....
.....

Signatur:.....Tlf.nr:.....
.....

Vedlegg 3:
Intervjuguide:

Tema	Sentrale spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunns- info	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du starte med å fortelle meg litt om bakgrunnen din, for eksempel hvilken utdanning du har og hvor lengde du har arbeidet i barnehagen? • Hvilken stilling har du i barnehagen nå? 	<p>Kan du si litt om din avdeling, for eksempel antall og alder på barn du arbeider med nå og tidligere.</p> <p>Hvor lenge jobber du med barn i denne avdelingen?</p> <p>Kan du fortelle litt om deres daglige rutiner/aktiviteter?</p>
Sosiale relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan arbeider du for at barna skal trives med hverandre i barnehagen? • Kan du fortelle (mer) om en gang du opplevde at noen barn ikke trives med hverandre? 	<p>Opplever du at dere som arbeider sammen er enige i hva som er viktig for at barna skal trives?</p> <p>Hva synes du er viktig i barnas utvikling?</p> <p>Hva er det barna kan få i barnehagen som de ikke kanskje får hvis de ikke går barnehagen?</p> <p>Hva forventes av barna i barnehagen?</p> <p>Hva synes du var vanskelig i den situasjonen?</p> <p>Snakket du med andre om det? Hvem (på hvilket nivå)?</p> <p>Synes du at dere klarte å hjelpe barna med å få en bedre relasjon? Hvordan?</p> <p>Hvordan arbeidet du/dere konkret for å hjelpe barna?</p> <p>Hva kan være årsakene til at</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om en (annen) gang du opplevde at et barn ble ertet/plaget eller utestengt fra lek? <p>Alt: Kan du fortelle som en situasjon som du har tenkt handler om plaging/erting eller utestenging?</p>	<p>disse barna ikke hadde det bra med hverandre? Oppstod det plutselig?</p> <p>Hva slags atferd du /andre ansatte mener gir grunnlag til bekymring i barns samspill med hverandre?</p> <p>Kan barnet sende signaler som gjør at du vet med en gang at dette barnet trenger hjelp?</p> <p>Synes du det er lett å tolke disse kommunikasjonssignaler?</p> <p>Behandles ulike negative hendelser ulikt?</p> <p>Var dette vanskelig for flere av barna som var involvert?</p> <p>Hva synes du var vanskelig i den situasjonen?</p> <p>Snakket du med andre om det? Hvem (på hvilket nivå)?</p> <p>Synes du at dere klarte å hjelpe barnet som ble utsatt for dette? Hvordan?</p> <p>Hvordan arbeidet dere med barna som plaget/ertet/stengte ute?</p> <p>Hvor lang tid tok det å få slutt på plagingen? Ble det helt slutt?</p> <p>Hvordan så dere at det hadde blitt bedre?</p> <p>Hva lærte du av den situasjonen?</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Er det forskjell på plaging/erting/utestenging og konflikter som er «sunne», som løses der og da, og som er viktige for barnas utvikling? 	<p>Er dette situasjoner som oppstår ofte? Aldersgruppe</p> <p>Kan du fortelle om en gang du var i tvil om det var plaging/erting ol. eller en «sunn» konflikt?</p> <p>Hva synes du var vanskelig i den situasjonen?</p> <p>Hvordan gjør dere dette? Når griper dere inn i situasjonen og når dere ikke gjør det? Bruker dere noen spesifikke verktøy?</p> <p>Hva med observasjon? Bruker dere den systematisk for å kunne se forskjell mellom plaging/erting ol. og «sunne» konflikter?</p>
<p>Mobbing- tvil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nå er det jo skrevet en del i det siste om at det også er mobbing i barnehagen? Er det noen av disse erfaringene som du har fortalt om som du vil kalle mobbing? 	<p>Nei: Kan du fortelle om situasjoner du har opplevd som du kanskje vil kalle mobbing?</p> <p>Hvis fortelling: Hva er forskjellen på den situasjonen og der du bare vil si det er plaging/erting, osv.? Hva er det som gjør at du vil kalle det for mobbing?</p> <p>Kan du si litt om hva du mener på hvilken måte skiller en mobber seg fra andre barn?</p> <p>Tenker du at denne gutten/jenta kan beskrives som en «mobber»? Hvorfor?</p> <p>Hvordan vil du beskrive en mobber-offer relasjon?</p> <p>Kan du se noen forskjeller mellom guttemobbing og</p>

		<p>jentemobbing?</p> <p>Synes du at mobbing er noe som ligger mer i individet eller i det sosiale?</p> <p>Hvis ingen erfaringer: Tenker du at det ikke er et begrep som passer i barnehagen? Eller er det fordi du mener at det ikke foregår den type handlinger som du vil tenke er mobbing i barnehagen?</p> <p>Selv om ikke du har erfaringer, vet du om andre som har erfart situasjoner som de har kalt mobbing om? Eller som du vil tenke er mobbing?</p>
<p>Mobbing</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spesifikk episode / case 	<p>Spørsmål på konkret handling</p> <p>Er dette en vanlig møte du reagerer på når det oppstår slike hendelser?</p> <p>Har du/dere en klar strategi for hvordan du/dere identifiserer barn med den type utfordrende atferd? Fortell.</p> <p>Hva gjorde du for å forhindre at disse barn fortsatt plaget og eventuelt mobbet hverandre? Hvorfor gjorde du dette på den måten? Finnes det andre måter å ta tak i dette?</p> <p>Hva lærte du av den situasjonen? Er det noe du kunne tenkt å bruke i andre tilfeller/senere?</p> <p>Hva synes du var spesielt krevende i den situasjonen?</p> <p>Opplever du at du har lykket</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Har du vært i noen situasjon der du/dere trengte hjelp fra andre instanser i vanskelige tilfeller? 	<p>med å få barna til å trives igjen? Hvorfor?</p> <p>Er det noen situasjoner mobbing eller plaging/erting oppstår lettere?</p> <p>Kan det være problematisk å bruke begrepet mobbing i barnehagen? At noen blir mobbere og andre blir mobbeoffer?</p> <p>Hvis ja: Hva slags hjelp det var? Hvilken effekt dette har hatt for mobber-offer relasjon?</p> <p>Hva har du lært av denne situasjonen?</p> <p>Hvis nei: Om du har opplevd en slik situasjon... Hva ville du har gjort da?</p>
<p>Bruk av mobbingbegrepet i barnehagekontekst</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har du blitt kjent med mobbing? • Når tas mobbing opp som et tema blant ansatte? 	<p>Kurs, informasjon, litteratur, media?</p> <p>Hvor ofte snakker dere om dette?</p> <p>Er det ofte mobbing dere snakker om da, eller kaller dere dette for plaging, erting osv.?</p> <p>Opplever du at begreper «mobbing», «mobber» og «mobberoffer» blir brukt i barnehagekonteksten, for eksempel i litteratur om barnehagen, i media og blant</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du oppsummere litt det vi har snakket om i dag ved å si hvordan vil du beskrive hva mobbing i barnehage er? 	<p>personale?</p> <p>Mener du begreper som «mobbing», «mobber» og «mobberoffer» er egnet til å brukes i barnehagen?</p> <p>Hvilke tanker har du om å bruke begrepet mobbing i barnehagen? Kan du si litt mer om hva er det som gjør at du tenker slik?</p>
<p>Avslutning og oppsummering</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe du har tenkt på mens vi har snakket sammen, som jeg ikke har spurt om? • Hva tenker du er det viktigste du har sagt under dette intervjuet? • Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet? • Dette kan være at jeg finner ut at det noe jeg kunne tenkt meg å spørre mer om. Kan jeg få lov til å ringe deg da? • Jeg også har et lite spørsmål til slutt. Kjenner du kanskje til noen fra andre barnehager som kunne vært interessert å delta i mitt prosjekt? 	

Vedlegg 4:



Kari Hagatun
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 16.07.2018

Vår ref: 61440 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

61440	<i>Fra kunnskap til handling: Barnehageansattes perspektiver på mobbing i tidlig utviklingsalder.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kari Hagatun
Student	Maria Botkiewicz

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til Informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no