

Ragnhild Norderhus

## **Erta-bærta-sukkererta...**

En kvalitativ studie om mobbing og hvordan man kan forebygge mobbing i barnehagen ved å jobbe med sosiale relasjoner i barnegruppa



Masteroppgave i pedagogikk

Trondheim 2012

Ragnhild Norderhus

«Ærta-bærta-sukkererta ...»

En kvalitativ studie om mobbing og hvordan man kan forebygge mobbing  
i barnehagen ved å jobbe med sosiale relasjoner i barnegruppa

Masteroppgave i pedagogikk

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Trondheim, desember 2012



## FORORD

Mobbing er et tema som har engasjert meg over lengre tid. Jeg har et barn som har blitt utsatt for mobbing på barneskolen. Jeg prøvde den gang å få forståelse for at man skulle jobbe med det sosiale miljøet blant ungene, men ble møtt med at det var mitt barn som måtte endre atferd. Jeg har kjent på fortvilelsen ved ikke å få bli trodd eller vite hvordan man kunne få hjelp. Jeg har også sett hvor store sår mobbing kan sette i et barnesinn, og hvor lenge disse opplevelsene kan prege dette mennesket i etterkant av mobbingen.

Men jeg har også opplevd å bli ringt opp og bli fortalt at det andre av mine barn har utsatt et annet for mobbing. Jeg har kjent på følelsen av ønske å fornekte dette. Men jeg erfarer at ved å ta saken på alvor og snakke med barnet, så slutta med den ekskluderende atferden.

Disse hendelsene har selvfølgelig påvirket meg, og jeg fikk etter hvert en profesjonell interesse for temaet. I løpet av de to årene ved masterstudiet har jeg skrevet flere oppgaver om temaet, men begge har vært knyttet opp til barn i skolealder. Da jeg skulle bestemme meg for tema til masteroppgave, var mobbing et opplagt tema. Jeg hadde først tenkt å relatere studien til skolebarn, men etter hvert ble jeg oppmerksom på hvor lite forskning det har vært på mobbing blant barnehagebarn. Jeg har også en oppfatning av at det er enklere å forebygge enn å behandle. Derfor har jeg valgt å fokusere på hvordan man kan jobbe med å styrke det sosiale samspill i barnegruppa for å forebygge mobbing.

Det har vært en spennende og lærerik reise. Jeg føler meg privilegert som har hatt anledning til å fordype meg i et tema som har engasjert meg. Jeg vil først og fremst takke min dyktige og inspirerende veileder Marit H. Hoveid som har kommet med gode råd, faglige innspill og som ikke minst har vist at hun har hatt tro på prosjektet mitt. Jeg vil også takke mine informanter som har gitt meg verdifull innsikt i deres tanker omkring relasjonsarbeid i barnehagene. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Jeg vil også takke mine gode venninner, ingen nevnt – ingen glemt, for support og innspill under hele prosessen!

Tilslutt gjenstår å takke min familie som har holdt ut med en studerende mor i to år; mine barn Anna og Anders og min mann og personlige sponsor, Olav!

Trondheim, desember 2012

Ragnhild Norderhus



# INNHold

1. INNLEDNING .....	1
1.2 Oppgavens videre oppbygging .....	2
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	3
2.1 Å se barnet som et selvstendig individ – syn på barndom og barn.....	3
2.1.1 Syn på barndom .....	4
2.1.2 Synet på barn .....	6
2.2 Endringer i barnehagesektoren – historisk gjennomgang .....	6
2.2.1 Struktur og organisering av barnehager .....	7
2.2.2 Innhold .....	8
2.3 Dialektisk relasjonsforståelse .....	10
2.4 Hva er mobbing?.....	11
2.4.1. Mobbing i barnehage.....	13
3. METODE OG DESIGN .....	14
3.1. Metodevalg – oppgavens design .....	15
3.1.1 Et kvalitativt – fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv.....	15
3.1.2 Casestudie .....	15
3.2. Datainnsamlingsstrategi – tekstanalyse, observasjon og intervju .....	16
3.2.1 Utvalg .....	17
3.2.2 Tekstanalyse.....	17
3.2.3 Utarbeiding av observasjonsguide.....	18
3.2.4 Gjennomføring av observasjon.....	18
3.2.5 Intervjuguide.....	19
3.2.6. Gjennomføring av intervju.....	20
3.3. Dataanalyse – å skape forståelse .....	21
3.3.1 Transkribering, bearbeiding og framstilling av datamaterialet .....	21
3.4. Validitet og reliabilitet - og vurdere hensikt og troverdighet .....	22
3.4.1 Etske betraktninger.....	22
3.4.2 Forskerrollen .....	22
4. FUNN, ANALYSE OG DRØFTING.....	24
4.1 Beskrivelse av barnehagene Fjoset og Naustet.....	24
4.1.1 Barnehage 1: Fjoset – basen Kalven .....	24

4.1.2 Barnehage 2: Naustet – avdeling Smolten .....	26
4.2 Kategori 1: Barnehagenes syn på barn og barndom .....	27
4.2.2 Fjoset: De voksnes syn på barn og barndom .....	28
4.2.3 Nauset: De voksnes syn på barn og barndom .....	30
4.2.4 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes syn på barn og barndom .....	31
4.3 Kategori 2: Fysisk og strukturell utforming .....	33
4.3.1 Fysisk og strukturell utforming på Fjoset Barnehage .....	33
4.3.2 Fysisk og strukturell utforming på Nauset Barnehage .....	34
4.3.3 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes fysiske og strukturelle utforming .....	34
4.4 Kategori 3: Ledelse og satsingsområde .....	36
4.4.1. Ledelse og satsingsområde på Fjoset Barnehage .....	37
4.4.2. Ledelse og satsingsområde på Naustet Barnehage .....	38
4.4.3 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes ledelse og satsingsområder.....	39
4.5 Kategori 4: Kompetanseutvikling .....	41
4.5.1 Kompetanseutvikling blant personalet på Fjoset Barnehage.....	41
4.5.2 Kompetanseutvikling blant personalet på Naustet Barnehage.....	42
4.5.3 Drøfting og refleksjon over personalets kompetanseutvikling i de to barnehagene .....	44
4.6 Kategori 5: Praktisk pedagogisk arbeid .....	45
4.6.2 Praktisk pedagogisk arbeid på Fjoset.....	45
4.6.2 Praktisk pedagogisk arbeid på Nauset.....	47
4.6.3 Drøfting og refleksjon over barnehagenes praktiske pedagogiske arbeid.....	48
4.7 Kategori 6: Hva sier de voksne om mobbing i barnehagen? .....	49
4.7.1 Hva sier de voksne på Fjoset om mobbing i barnehagen? .....	49
4.7.2 Hva sier de voksne på Naustet om mobbing i barnehagen? .....	50
4.7.3 Drøfting og refleksjon over om det fins mobbing i de to barnehagene .....	52
5.0 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER .....	54
6.0 LITTERATURLISTE.....	57

Vedlegg 1: Brev til foresatte

Vedlegg 2: Intervjuguide

# 1. INNLEDNING

Det har de siste årene vært fokus på temaet mobbing i media og samfunnsdebatten forøvrig. Fenomenet har fått stor oppmerksomhet i forbindelse med de siste års skolestart. For eksempel hadde VG en reportasjeserie om mobbing våren 2011 og det ble i den forbindelse arrangert ulike debatter både på fjernsyn og ved enkelte skoler. Nå i høst har resultater fra elevundersøkelsen blitt offentliggjort med tilhørende mediedekning og den viser at det fortsatt forekommer mobbing i skolen.

Den økte oppmerksomheten omkring temaet kan nok settes i sammenheng at Jens Stoltenberg i januar 2011 underskrev et nytt ”Manifest mot mobbing” sammen med KS, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringa, Fagforbundet, Skolenes Landsforbund, Norsk skolelederforbund og Foreldreutvalget for barnehager. Dette dokumentet forplikter partene til å samarbeide for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø og var det fjerde i rekken siden Bondevik regjeringa signerte det første i 2002 (Regjeringen, 2011).

Debatten har i hovedsak dreid seg om mobbing i skolen. Som førskolelærer begynte jeg etter hvert og undre meg over dette. Starter mobbing når barna starter på skolen? Eller er det noe de også kan oppleve i barnehagen? Fra min tid i barnehagen, husker jeg en del episoder som man kanskje kunne karakterisere som mobbing mellom barn. Slik jeg husker det kunne det være barn som ble utestengt i leken, oversett eller som fikk bli med, men da som regel ble bestemt over av de andre barna. Disse fikk de dårligste rollene, ble trakassert, men fant seg i det fordi det viktigste var å få være med i leken.

Det er faglig uenighet med hensyn til om det virkelig foregår mobbing blant barn i barnehagealder; Barne- og familiedepartementet sier i en brosjyre at ”Vi vet lite om utbredelsen av mobbing i barnehagen, men vi vet at det forekommer” (Barne- og familiedepartementet, u.å.). Midtsand, Monstad og Søbstad (2004) hevder på sin side at data fra deres undersøkelse *Den norske barnehagekvaliteten* som ble gjennomført i tidsrommet 2002 -2003, viser at mellom 10 – 20 % barn opplever mobbing i barnehagen en gang i uke eller oftere. Videre at mellom 6 – 8 % av disse opplever mobbingen som ubehagelig og plagsom. I andre undersøkelser kommer det frem at barnehageansatte vegrer seg for å bruke begrepet mobbing, de sier heller at ungene for eksempel kan være ekle mot hverandre eller utøver asosial atferd (Neergaard, 2008).

Denne innsikten har ført til at jeg vil undersøke dette fenomenet nærmere. Jeg ønsker å undersøke hvilke begreper førskolelærere bruker om barn som utøver asosial atferd i omgang med andre barn i barnehagen og om dette kan kalles mobbing eller eventuelt en forløper



mobbing. Videre ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan man kan endre denne atferden ved å se på hvordan man jobber med å forbedre samspillet mellom barna i barnegruppa. Mitt utgangspunkt for å forstå mobbing, er at det er sosial skapt. Det vil si at dersom man skal endre atferden, må man jobbe systematisk med relasjonene i barnegruppa. Min problemstilling blir som følger:

*”Kan man si at det foregår mobbing i barnehagen? Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å jobbe med sosiale relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa?”*

Utgangspunktet for min problemstilling er at jeg ønsker å få vite mer om førskolelæreres erfaringer om hvordan de jobber for å etablere gode sosiale relasjoner i den hensikt å forebygge mobbing i barnegruppa.

## ***1.2 Oppgavens videre oppbygging***

Mitt mål er at denne oppgaven skal leses av barnehageansatte. For å gjøre teksten mest mulig lesbar, så vil jeg stort sett flette det teoretiske stoffet sammen med drøftingene av mine funn. For at leseren skal få forståelse av temaet i den videre lesingen, mener jeg det er nødvendig at jeg innledningsvis presenter begrepene barn/barndom, før jeg har en historisk gjennomgang av strukturell og innholdsmessig endringer i barnehagesektoren de siste 25 årene. Videre vil jeg presentere hvilke perspektiver på relasjoner som denne oppgaven hviler på før jeg til slutt definerer begrepet mobbing og hvordan dette oppfattes i forhold til barnehagebarn. Etter metodekapitlet kommer det i første del av kapittel 4 en beskrivelse av de to barnehagene som jeg henter min empiri fra. Videre vil jeg presentere mine funn, analyse og drøftelser. Jeg har valgt å dele de funn jeg har gjort i forhold til de to spørsmålene i oppgavens problemstilling. Først presenterer jeg funn og drøftinga knyttet til den siste delen av problemstillinga: *”Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å jobbe med sosiale relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa?”*. Jeg deler denne delen i fem temaer som er knyttet opp mot kategorier fra analysen av mitt datamateriale. På den måten ønsker jeg å synliggjøre ulike tilnærminger i de to barnehagene jeg har hentet min empiri fra. De fem temaene er:

1. De voksnes synet på barndom / barn
2. Fysisk og strukturell utforming
3. Ledelse og satsingsområde
4. Personalets kompetanseutvikling
5. Praktisk pedagogisk arbeid

Til slutt vil jeg presentere og drøfte funn i forhold til det første spørsmålet i problemstillingen min: ”*Kan man si at det foregår mobbing i barnehagen?*”

## **2. TEORETISKE PERSPEKTIVER**

Først vil jeg presentere endringer i syn på barndom og barn. Begrunnelsen for at jeg har valgt å beskrive disse endringene er for å ha som et bakteppe for å forstå endringer i pedagogisk praksis. Utviklingen i synet på barndom og barn de siste 25 – 30 år har virket inn på pedagogisk praksis i barnehagene. Jeg skal ut i en empirisk undersøkelse hvor synet på barn og barndom er grunnlaget for min tolkning. Samtidig antar jeg at pedagogisk praksis ute i barnehagene vil være preget av blant annet den tiden pedagogene fikk sin utdanning.

Videre velger jeg å ha historisk gjennomgang av endringer i barnehagesektoren, fordi de endringene som har vært i sektoren de siste 30 år, etter min oppfatning, har betydning for å forstå hvorfor barnehagene er som de er i dag. Deretter vil jeg beskrive Anne-Lise Løvlie Schibbyes teori om dialektisk relasjonsforståelse. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg bruke Olweus og Roland til å beskrive teori om mobbing generelt og tilslutt presentere teori om mobbing blant barnehagebarn.

### ***2.1 Å se barnet som et selvstendig individ – syn på barndom og barn***

Vi lever i en tid preget av endring i syn på barn og oppdagelse (Regjeringen/Bae, u.å.). Et barn som vokser opp i Norge i dag, blir oppfattet på en annen måte enn foreldrene deres ble i sin barndom. Mens mange pedagoger på 1980-tallet så på barnet som sårbart og med behov for de voksnes beskyttelse, blir de på 2010-tallet oppfattet som robuste og kompetente. Går vi lengre tilbake i tid eller til andre steder i verden, vil vi oppleve at vedtatte sannheter og forestillinger om barn kan være helt annerledes enn de vi har i dag. Hvordan kan vi så forklare forskjellene på forståelsen og forestillingene av og om barn og barndom?

For å forebygge mobbing, har det vært sentralt for meg å undersøke hvordan man i barnehager kan jobbe for å fremme samspill mellom barn - barn og barn - voksen. I denne sammenhengen har pedagogens syn på barnet vært viktig. Dion Sommer (2003) hevder at det har skjedd et paradigmeskifte i ulike fagmiljøers syn på barn i løpet av de siste 20 år, men det eksisterer nok fortsatt gamle oppfatninger om at ”barn skal formes og de voksne vet best”(Regjeringen/Bae, u.å.) blant noen barnehageansatte. Med denne presentasjonen av et syn på barn som kompetent og aktiv deltagende i sosialiseringprosessen, ønsker jeg å vise hvilke perspektiv på barn og barndom som denne oppgaven bygger på.

### **2.1.1 Syn på barndom**

Vi kan slå fast at mennesket blir født som barn og vokser opp. Hvordan de første 10 -15 år av et menneskets liv blir oppfattet, har variert opp gjennom historien. Barn og barndommens historie ble først på 1970-tallet gjenstand for forskning og faglige diskusjoner blant europeiske forskere (Fauske & Øya, 2003). En av forskerne som bidro til denne diskusjonen var franskmannen Philippe Ariès som i først på 1960-tallet kom med boka *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Her beskrev han hvordan ideen om barndom som et kulturelt fenomen oppsto på 1600-tallet som en del av framveksten av det borgerlige samfunnet, skolevesenet og privatisering av familien (Fauska & Øya, 2003). Før dette, ble barnet på mange måter oppfattet som små voksne. Det betydde ikke at man ikke visste at de var barn, eller at man ikke hadde begreper om barn, men Ariès hevder at det var i denne historiske perioden det ble utviklet nye ideer om barnet og det barnlige, og at ”ideen om barndommen som en egen kulturelle sfære ble utviklet og understreket” (Frønes, 1994, s. 133).

For å kunne forstå endringene i synet på barndom og barn opp gjennom historien, må man se disse forandringene i forhold til sosiale endringer i samfunnet for øvrig (Steinsberg og Kincheloe, 1998). Med et slikt utgangspunkt kan man hevde at barnet i tillegg til å være en ”*biologisk størrelse*” også er en ”*historisk og sosial kulturgjenstand*”. Man kan med andre ord hevde at barndom er en ”*sosial konstruksjon*” (Amundsen, 2003, s. 45). Med et slikt utgangspunkt betyr det at alle våre etablerte forstillinger om barnet og barndommen, hviler på sosiale konstruksjoner. Amundsen argumenterer for dette ved å vise til arbeidene til de britiske sosialteoretikere Jenks, James og Prout som bidro til at sosialkonstruktivismen fikk fotfeste innen barndomssosiologien. Deres arbeid dannet grunnlaget for det som kom til å bli den nye barndomssosiologien: barndommen er sosialt konstruert og ikke et naturlig eller universelt trekk ved grupper av mennesker (Amundsen, 2003, s. 50). Det betyr at alle våre etablerte for-

stillinger om barndommen, hviler på sosiale konstruksjoner. Dermed kan man ikke se disse forestillingene isolert, men man må se de i en sosial kontekst.

En konsekvens av dette er at kunnskapen om barndom og barn ikke kan forstås som absolutte sannheter, men tolkninger, hevder Amundsen (2003, s. 50). En sannhet som har dominert de siste 50 år, er for eksempel en utviklingspsykologisk forståelse av barndom. Den har definert barndom som en reise barnet må gjennom for å bli et modent, rasjonelt, moralsk, ansvarlig og autonom voksenperson (Steinsholt og Øksnes, 2003). Den har med andre ord beskrevet teorier for barns utviklingsmønster som barna blir målt mot. Ut fra et slikt perspektiv vil barnet framstå som passivt i sosialiseringprosessen (Amundsen, 2003). Ut fra et annet perspektiv på sosialisering, så betraktes det mer som en forhandlingsprosess hvor barnet strever etter å bli medlem av en gruppe, hevder James, Jenks og Prout (Amundsen, 2003). Kort forklart så blir barnet oppfattet som mer aktivt i sosialiseringprosessen ut fra en slik forståelse, men i sin interaksjon med den voksne er det den voksne som har kompetanse og som skal overføre denne til barnet. Amundsen (2003) mener at mange pedagogiske prosjekt som har pågått i barnehagene, hvor det hevdes at barna mangler sosial kompetanse, bygger på et slikt perspektiv. Ut fra et slikt perspektiv behandles barndom som et stadium i barnets liv, hvor barnet skal forberede seg til og tilegne seg kompetanse som er nødvendig for at det senere skal kunne delta i den voksne sosiale verden (Amundsen, 2003).

Når synet på barn og barndom har endret seg, så har det også fått følger for den rådende oppfatninga av *verdien* av barndom. Hvis vi går tilbake til de tidligere nevnte engelske barndomssosiologene James, Prout og Jenks så argumenterer de for å se barn som subjekter (Amundsen, 2003, Schibbye, 2002). De bruker metaforene ”human beings” og ”human becomings” og hevder at med det nye synet på barn så blir utfordringen å møte barnet som individ med tanke, meninger og følelser; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Som en følge av dette må man se barn som deltagere eller aktører i eget liv i stedet for å se på deres mangler, det uferdige etc. (Regjeringen/Bae, u.å.). Det er dette perspektivet på barndom som nå er den dominerende diskursen.

Jeg har valgt å trekke dette perspektivet inn i min oppgave, fordi jeg mener det er viktig for leseren å ha kunnskap om dette. En slik forståelse av barndom vil være avgjørende for forståelse av for eksempel endringer i rammeplanen, men også for å kunne være kritisk til disse endringene. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

### 2.1.2 Synet på barn

Det har som sagt skjedd et paradigmeskifte når det gjelder ulike fagretningers syn på barn. Fra å være passive og noe som skulle påvirkes og formes, så behandles barnet nå som et aktivt, selvstendig individ helt fra begynnelsen av. Bakgrunnen til dette er at nyere spedbarns forskning dokumenterer at barn er relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen (Stern, 1985, Smidt & Ulvund, 1990). Sommer utdyper dette nærmere: ”I følge Bowlby (..) har mor og barn opp gjennom evolusjonshistorien utviklet hensiktsmessige, dynamiske prosesser som sikre at barnet overlever og utvikler seg sunt” (Sommer, 1997, s 137). Bowlby definerte *tilknytting* som sterke emosjonelle bånd som en person etablerer til en annen, og opplevelsen av velvære og tryggheten som personen føler i samspillet med denne personen. Dette er med andre ord en teori om indre opplevelser. Men tilknyttingsbegrepet handler også om den indirekte slutningen om barnets indre følelsesliv, basert på observasjon av hvordan barnet søker nærhet (Sommer, 1997). Teorien bygger i utgangspunktet på relasjon mellom mor og barn, men i senere år modererte Bowlby dette noe slik at også andre kunne tre inn i rollen som ”mor” for eksempel far eller andre nære personer (Sommer, 1997). Dette betyr at også andre omsorgspersoner som barnehagepersonale kan tre inn i mors sted, men det fordrer at barnet opplever velvære og trygghet, slik at det kan etableres sterke emosjonelle bånd mellom barnet og den voksne.

## 2.2 Endringer i barnehagesektoren – historisk gjennomgang

Barnehager har en lang tradisjon i Norge, siden det første barneasylet ble etablert i Trondheim i 1837 (Kunnskapsdepartementet, 2009). I denne gjennomgangen har jeg valgt å se på perioden fra midt på 1990-tallet, fordi det på dette tidspunktet ble gjort flere politiske vedtak som fikk avgjørende konsekvenser for barnehagene. For eksempel ble den første rammeplanen for barnehager ble vedtatt i 1995 og i 1997 ble det vedtatt skolestart for 6-åringer.

Det har altså vært store endringer i barnehagesektoren i de siste 25 årene. Disse endringene omhandler både barnehagens struktur og innhold. Samtidig er det endringer som har skjedd på både statlig og kommunalt nivå. I denne redegjørelsen vil jeg skille mellom disse to nivåene. Det medfører at jeg på kommunalt nivå ser på endringene i Trondheim<sup>1</sup> kommune. Dette fordi oppgavens informanter jobber i en stor bykommune, By<sup>2</sup>, som har mange likheter med Trondheim. Bakgrunnen for at jeg kommer med den historiske gjennomgangen av disse

---

<sup>1</sup> Informasjonen er hentet fra ph.d.oppgaven til Seland, se ref.

<sup>2</sup> Kommunenavnet er konstruert

endringene er, at kunnskap om disse forholdene vil være av betydning for å forstå forskjellene ved den pedagogiske praksis i barnehagene Nauset og Fjoset<sup>3</sup>. Dette er de to barnehagene jeg har innhentet mitt datamateriale fra. Jeg vil i kapittel 4 gi en grundigere beskrivelse av barnehagene.

### **2.2.1 Struktur og organisering av barnehager**

Barnehageplasser var fram til midten av 1990-tallet et knapphetsgode forbeholdt de få og da i hovedsak for barn mellom 3-6 år. Barnehagene var som regel organisert i små enheter med en til tre avdelinger, to avdelinger for storbarn og en avdeling for småbarn, det vil si barn mellom ett og tre år. Småbarnsavdelingene hadde plass til 9 barn, mens storbarnsavdelingene hadde plass til mellom 16 – 18 barn. Bemanning var vanligvis en førskolelærer og to assistenter på både små- og storbarnsavdelinger.

Utover 2000-tallet økte utbyggingen av barnehageplasser. Fra 2009 ble barnehageplass en lovbestemt rettighet for alle barn over et år (Kunnskapsdepartementet, 2008). For å oppfylle denne rettigheten ble det i perioden før loven trådte i kraft bygd flere tusen nye barnehageplasser bare i Trondheim.

Den høye utbyggingstakten har også ført til store endringer i hvordan man har organisert barnehagene fra forholdsvis små enheter til store fleksible barnehager med ofte over 100 barn på en enhet. Monika Seland (2009) har i sin doktorgradsarbeid undersøkt endringer i barnehagesektoren i Trondheim kommune i perioden 1997 – 2007. I forhold til min undersøkelse om mobbing er det interessant å se på to sider ved disse endringene, endringer av den bygningsmessige utformingen av barnehager og organisering av barnegruppene/gruppestørrelser.

De fleste nybygde barnehagene i Trondheim er basebarnehager og dette gir muligheter til å slå sammen grupper av barn. Det er ikke uvanlig å finne grupper på 28 – 32 småbarn og 36 – 40 store barn i hver sin base (Seland, 2009). Bemanningen økes proporsjonalt med antall barn, og kommunen følger forskrifter hva angår pedagoger, men pedagogene har fått mer administrativt ansvar. Antall barn pr assistent skal settes etter hva som er forsvarlig og hensiktsmessig. Seland har i sin undersøkelse funnet at det i denne perioden stadig ble mindre stillingsprosent for assistentene, slik at assistentenes personalressurs pr barnegruppe ble redusert fra 2 stillinger til 1,83 i 2007. Samtidig har antall barn under 3 år på storbaser økt, antall

---

<sup>3</sup> Navnene på barnehagene er konstruert

barn med redusert plass har gått ned, åpningstidene har flere steder blitt utvidet og oppholdstiden pr barn har økt (Seland, 2009, s. 125).

Trondheim kommune vedtok i 2003 at alle kommunale barnehager skulle ha minimum 4 tradisjonelle avdelinger pr styrer, noe som førte til at en del mindre barnehager ble slått sammen under en felles styrer (Seland, 2009).

Ved å granske kommunale styringsdokumenter som blant annet *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*, finner Seland blant annet at kommunen i denne perioden gikk over til å bygge større enheter med mer fleksibel rom utnyttelse. Det var store fellesareal og mindre spesialrom tilpasset aktiviteter som maling, musikk etc. Disse byggene er ”transparent” med store og mange glassflater, slik at barn og voksne kan se hva som foregår selv om de ikke nødvendigvis deltar (Seland, 2009) og hun forklarer det videre ved å sitere i kursiv fra det overnevnte Funksjons- og arealprogrammet:

...med det kan ”personalet [...] **holde øye med flere rom samtidig**” (s.15) og ”Det skal være glassfelt i vegg eller dør inn til stellerom, slik at voksne kan **holde kontroll og oversikt** over flere rom” (s. 20). Det legges også opp til at når ansatte er opptatt med administrativt arbeid, skal dette skje ved arbeidsstasjoner som ”helst [bør] ligge i, eller i direkte tilknytning til, barnas leke- og oppholdsareal. **Slik kan personalet holde et øye med barna, og barna kan få bruke datamaskiner av og til**” (s.21)

(Seland, 2009 s. 142, uthevet som i originalen ).

Seland peker videre på at denne måten å bygge på, åpner nye muligheter for organisering og utnyttelse av personalet som ressurs. Hun hevder videre at det:

... kan tyde på at man ser for seg at barnehagene skal tilby tilsyn, det vil si oversikt og kontroll, med barna morgen og ettermiddag, hvor bemanningen kan holdes på et lavt nivå. Slik blir det mulig å utvide åpningstiden, og /eller ha en daglig drift med færre ansatte tilstede, samtidig som sikkerheten og den institusjonelle orden ivaretas. Det pedagogiske tilbudet, som står beskrevet andre steder i dokumentet (Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim, min anm.), vil måtte foregå i en periode midt på dagen. (Seland, 2009 s.143).

Det vil med andre ord si at det legges opp til at man kan drive med redusert personalressurser deler av dagen og har en kjernetid på dagen der det pedagogiske tilbudet blir konsentrert.

### **2.2.2 Innhold**

I 1996 kom den første *Rammeplan for barnehager* (Regjeringen, 1995) Fram til da hadde *Lov om barnehager* vært barnehagenes eneste styringsdokument. I R95 blir det understreket at

man legger til grunn et helhetlig syn på læringsbegrepet, ”noe som innebærer ett syn på læring som prosesser som foregår over alt, i alle situasjoner, formelle og uformelle, og dermed [er] uløselig knyttet til alle barnehagens hverdagsaktiviteter, omsorg og lek” (Seland, 2009, s. 36).

I løpet av det neste 10 året skjer det store endringer i barnehagesektoren. 6-åringene blir skolestartere fra skoleåret 97/98. I 2006 kommer det nye Lov om barnehager, og Rammeplanen fra 1995 blir erstattet av R06. Samtidig blir ansvaret for barnehager flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. I den nye Barnehageloven av 2005 står det at ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I den nye Rammeplanen er det større fokus på barnehagen som læringsarena og fundament for læring skolen. Man snakker om livslang læring hvor barnehagen er en del av utdanningsløpet. Rammeplanen skisserer 7 fagområder med spesifikke målformuleringer (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Seland (2009, s. 42) hevder at lekens betydning i barnehagen kan synes å ha blitt redusert fra R96 til R06, og at dette kan sees i sammenheng med intensjonen om å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole. Læring er blitt et mer sentralt begrep enn lek. I Kvalitetsmeldinga slås det fast at det er et mål å øke kvaliteten i barnehagesektoren slik at man kan styrke barnehagen som læringsarena: ”Barn i barnehagen skal få en felles plattform og en god start på den livslange læringen. Alle barn skal få utfolde seg, lære og være godt forberedt når de begynner på skolen.” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). Dette førte til at læringsfokuset ble ytterligere presisert da rammeplanen ble endret i januar 2011.

Dette støttes av Juell (2010) som konstaterer at det etter den nye rammeplanen og revideringa av den, kan ses to ulike diskurser knyttet til barnehagepedagogikken, en sosial pedagogisk og en skoleforberedende forståelsesmåte. Han skriver:

*Den sosialpedagogiske tradisjonen tar utgangspunktet i hele barnet, i det OECD (2001a og 2006a) betegner som «children as beings», i motsetning til begrepet «children as becomings», som representerer en skoleforberedende tradisjon. (...) I praksis viser det seg at målorienterte internasjonale, nasjonale og lokale plandokumenter åpner for at barnehagen (...) beveger seg i en retning hvor skoleforberedende perspektiver dominerer som en følge av politiske føringer (Juell, 2010, s 23).*



Denne gjennomgangen har vist at det i løpet av de siste 25 årene har vært store endringer strukturelt og innholdsmessig i barnehagene, og barnehagene har fått et større fokus på læring.

### **2.3 Dialektisk relasjonsforståelse**

Et viktig element for meg i denne oppgaven er forståelse av hvordan barnet utvikler sin personlighet og identitet. Jeg bygger mitt perspektiv på Løvlie Schibbys teori om dialektisk relasjonsforståelse. Den bygger på premissen om at den andres anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for selvbevissthetens utvikling (Schibbye, 2002, Bae, 2004).

Det sentrale i denne teorien er at utviklingen av personlighet og identitet, *selvet*, skjer i *dialektisk relasjon* med andre. At denne prosessen er dialektisk, forklarer Schibbye med at det to- eller mangesidige i relasjonen gjensidig påvirker hverandre. Mennesker er unike, men står likevel i et gjensidig forhold til hverandre. ”Det er en dialektikk mellom indre prosesser i selvet og prosesser i selvets samspill med andre” (Schibbye, 2002, s. 38). Hun understreker videre at prosessen både skjer i forhold til andre mennesker, men også innover i det enkelte individ:

Et hovedprinsipp for meg er at begrepet ”det rasjonelle selvet” skal understreke at selvet må forstås som rasjonelle prosesser i to retninger: *innover* i selvet og *utover* i relasjonen. Innover dreier det seg om *indre* relasjonelle prosesser. Slike indre (individets dialog med seg selv) og *ytre* relasjonelle prosesser (dialog med andre) står i et dialektisk forhold til hverandre, og skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 2002, s. 56).

En konsekvens av denne måten å betrakte selvets utvikling vil være at barnet ikke er en passiv mottaker i sosialiseringprosessen, men er aktiv deltagende. Det vil med andre ord si at barnet med hjelp av den voksens veiledning, skal kunne konstruere sine kunnskaper og oppfatninger om seg selv. Ut fra denne forståelse er barnet og den voksne likeverdige; man kan si at de står i et subjekt til subjekt forhold. Med referanse til Hegel uttrykker Schibbye det slik:

Hegel understreker at i en bevegelse må partene være likeverdige. Det betyr ikke at de er like, men at begge har *lik* rett til sin opplevelse. Min *opplevelse* av å ville slå en annen gjelder. Handlingen derimot kan fordømmes. Dermed blir det helt vesentlig at vi skiller mellom opplevelse og handling. Jeg kan *forstå* din følelse av at ingenting nytter, men jeg er ikke enig i at det er en sannhet *utenfor* din opplevelse. (Schibbye, 2002, s. 247).

Bae understreket at det som skiller den dialektiske relasjonsforståelsen fra andre teoretiske modeller, er ”den sterke vektleggingen på at det er en gjensidighet i forholdet mellom prosesser i eget selv og i hva som foregår i relasjon til den andre” (Bae, 2003, s. 13). Schibbye nevner flere elementer som er av betydning for individets og relasjoners utvikling for å bedre samspille mellom mennesker.

Jeg vil trekke fram følgende tre forhold som vil ha relevans for denne undersøkelsen: Intersubjektivitet, affeksjon, selvavgrensning/selvrefleksivitet. Affeksjoner handler om at følelser og kontakt med egne følelser, er nødvendig for å forstå andres. Det er derfor viktig at små barn lærer å kunne identifisere følelsesuttrykk hos andre for å forstå hvordan den andre har det (Schibbye, 2002).

Intersubjektivitet kan i denne sammenhengen forstås som det følelsesmessige fellesskapet for eksempel førskolelærer og barnehagebarn har når de deler en felles opplevelse (Schibbye, 2002, s. 65). For eksempel når førskolelæreren observerer et barn i frydefull lek og sier til barnet: ”Ååå, har du det artig nå?” og barnet bekrefter det. Men det er altså en forutsetning at den voksne har ”tunet” seg inn på barnets emosjon og kan dele denne opplevelsen med barnet.

Selvrefleksivitet handler om å kunne forholde seg til seg selv objektivt, kunne betrakte seg selv utenfra, mens selvavgrensning dreier seg om individets evnet til så skille mellom egne og andres opplevelser, meninger, vurderinger etc. (Schibbye, 2002). Det avgjørende for det sosiale samspillet vil være kvaliteten i interaksjonen mellom barn og voksne.

I relasjoner hvor det tilstrebes likeverd mellom deltagerne, vil det føre til trygghet og god selvfølelse, mens relasjoner hvor barnet objektiveres kan man risikere at barnet blir aggressivt og i neste omgang kan ty til vold (Schibbye, 2002, Regjeringen/Bae, u.å.).

Ut fra dette dialektiske perspektivet på relasjon så vil det være av avgjørende betydning at relasjon mellom barna og de voksne i barnehagen er preget av at gjensidighet og likeverdighet. Det innebærer at den voksne har et følelsesmessig engasjement i forhold til barna i barnegruppa for å kunne forebygge mobbing og utvikling av voldstendenser.

## ***2.4 Hva er mobbing?***

Mobbing som begrep oppsto på begynnelsen av 1970-tallet da flere svenske forskere publiserte artikler og bøker om skolebøller, gruppevold og mobbing (Greiff, 2005, Roland, 2007). Mobbing blir definert på ulike måter. Olweus definisjon på mobbing er blitt en rådende måte å forstå fenomenet på: ”En person er mobbet eller plaget når hun eller han, gjentatte ganger og

over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer” (Olweus 2001, s. 17). Han presiserer videre at ”Det er ikke mobbing når erting blir gjort på en vennskapelig måte. Det er heller ikke mobbing når to omtrent like sterke elever slåss eller krangler” (Olweus 2001, s. 17). Det vil med andre ord si at det er forskjell i styrkeforholdet mellom partene når mobbing forekommer.

Dette blir også understreket av Roland (2007) som sier at den som er utsatt for mobbing ikke har så lett for å forsvare seg, og at man derfor ikke kan snakke om mobbing når det er krangel mellom omtrent like sterke individer. Roland (2007, s. 25) definerer mobbing som ”... fysisk eller sosial negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”.

Manifest mot mobbing definerer mobbing som ”.. gjentatt negativ eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing” (Regjeringen, 2011, s. 4). Manifest mot mobbing føyer også til at følelsen av mobbing er subjektiv og at det er den som er *utsatt* for mobbing som har definisjonsmakten på om atferden er mobbing (Regjeringen, 2011).

Ut i fra disse definisjonene kan det sammenfattes at den personen som utsettes for mobbing opplever disse handlingene som uønskede og ubehagelige og handlingene er gjentagende og vedvarer over en viss tid. Mobbeofferet opplever seg fysisk og/eller psykisk underlegen i forhold til mobberen eller mobberne, og han/hun har vansker med å forsvare seg. Det er dermed viktig å forstå forskjellen på konflikter og mobbing fordi disse fenomenene ikke kan håndteres på samme måte.

Det ligger i mobbingens natur at barn som vet mobbing er galt, forsøker å holde handlingen skjult for de voksne. Det blir gjerne definerte tre typer mobbing; psykisk, verbal og fysisk. *Psykisk mobbing* blir beskrevet som sukking, hvissing, grimaser, blikk, taushet, ekskludering eller at en person ignoreres. Denne formen for mobbing er mest vanlig blant de eldste barna og vanskeligst å oppdage. *Den verbale mobbingen* vil gjerne si at mobber sier ekle og ubehagelige ting, truer, håner eller ertes mobbeofferet. Det kan gjerne gå på kommentarer om utseende eller klær baktale eller kommentere ting offeret gjør eller sier. Her kommer også småhacking på ting som andre barn ikke ville ha blitt kommentert på. Denne type mobbing vil gjerne bli bagatellisert bort. Med *fysisk mobbing* menes slag, dytting, sparking, kly-

ping, presse mot vegg etc. Denne form for mobbing er vanligst blant yngre barn og blant gutter og er den mobbingen som er lettest å oppdage (Riksaasen, 2010).

Det er nokså vanlig å årsaksforklare mobbing på to måter; Olweus (2007) mener at det kan individ forklares, det vil si at årsaken til mobbing skyldes egenskaper ved den som mobber eller blir mobbet. Andre vil forklare årsakene til mobbing med forhold ved det sosiale miljøet som mobber og mobbeoffer er i (Roland, 2007.) Jeg tar ikke stilling til denne diskusjonen, men velger i denne oppgaven å se på mobbing som noe som er sosialt skapt og mitt videre arbeid med å undersøke hvordan man kan forebygge mobbing blant barn i barnehagen vil bygge på dette perspektivet.

Dette var en kort og generell gjennomgang av mobbebegrepet og kjennetegn på mobbing. Det meste av forskning på mobbing er knyttet til skolebarn og mye av den forskningen er også relevant i arbeidet med barn i barnehagene (Pettersen, 1997), men hva sier forskningen om mobbing blant barnehagebarn?

#### **2.4.1. Mobbing i barnehage**

Som nevnt i innledningen, er det faglig uenighet blant pedagoger om aggressiv atferd mellom barnehagebarn er mobbing. En grunn til dette kan man knyttes opp mot pedagogers romantiseres syn på barn som uskyldige og godt, jfr. Roussaeu beskrivelse av det sårbare barnet (Fauske & Øia, 2003).

Imidlertid har flere tragiske hendelser med små barn involvert vist at også små barn er i stand til å bruke vold mot hverandre. På 1990-tallet rystes verden av to episoder der små barn ble drept av jevnaldrende. Den ene hendte i England der en 3 år gammel gutt ble drept av to 10 år gamle gutter, mens den andre skjedde i Trondheim der en 5 år gammel jente slått og sparket i hjel av to 6 år gamle gutter. Disse hendelsene har ikke nødvendigvis noe med mobbing å gjøre, men de viser at også små barn kan være i stand til å utøve aggressive handlinger. En konsekvens av dette er nok at en del pedagoger må vurdere sitt syn på barnet. Nergaard (2008) fant i sin undersøkelse at det for mange er en erkjennelsesprosess å akseptere at det forekommer mobbing mellom barnehagebarn.

Det finnes foreløpig lite forskning på mobbing blant barnehagebarn. Jeg nevnte innledningsvis av Midtsand, Monstad og Søbstad (2004) viser at mellom 10 – 20 % barn opplever mobbing i barnehagen en gang i uken eller oftere. Videre at mellom 6 – 8 % av disse opplever mobbingen som ubehagelig og plagsom. Det er problematisk å tallfeste hvor mye mobbing som forekommer i barnehagene. Men man må vel anta at for at det skal defineres

som mobbing, så må det oppleves som ubehagelig og plagsom for den som blir utsatt for handlingene og at man derfor kan gå ut fra at mellom 6 -8 % av barnehagebarna i denne undersøkelsen blir utsatt for mobbing.

Alsaker (1997) foretok to undersøker mobbing i to barnehager i Bergen og Bern i Sveits. I Bergen ble 120 barn intervjuet og der kom det fram at om lag 10 % mente de ble mobbet. I undersøkelsen i Bern ble 20 førskolelærere intervjuet. De ble først spurt om det forekom ulike typer aggressiv atferd i deres barnegruppe og deretter presentert Olweus definisjon på mobbing. 18 av 20 førskolelærere svarte da at de hadde observert slik atferd i sin barnegruppe.

Nova Rapport (2004) viser at 7 % av styrere sier at det forekommer mobbing jevnlig blant barn i deres barnegrupper. Det viser seg også at det er barnehagene som tar i bruk målrettede og systematiske tiltak mot mobbing som rapporterer mest forekomst av mobbing:

Kanskje har de barnehagene som er mest orientert mot kvalitet også et begrepsapparat der mobbing inngår i forståelsesmønsteret? På bakgrunn av denne tolkingen kan man konkludere med at en barnehage av god kvalitet ikke nødvendigvis er en barnehage helt fri for mobbing, men en barnehage som tar problemet på alvor og gjør noe for å motvirke og forebygge mobbing (Nova Rapport, 2004, s.83).

Ut fra disse undersøkelsene er det grunn til å anta at det forekommer mobbing også blant barnehagebarn. Gitt dette, så vil det kunne være avgjørende hvordan de voksne jobber med for å styrke barnas samspill og sosiale relasjoner, for å forebygge at mobbing oppstår.

### **3. METODE OG DESIGN**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke design og hvilke metode denne undersøkelsen anvender for innsamling av data. Kapitlet vil også beskrive undersøkelsenes utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, utarbeidelse av observasjonsguide og gjennomføring av observasjon, samt en litteraturstudie av skrevne dokumenter/tekster som virksomhetsplaner og årsplaner for barnehagene. Videre vil det beskrive dataanalysen. Tilslutt vil jeg se på sentrale spørsmål omkring validitet og reliabilitet i forhold til utførelsen av undersøkelsen, samt etiske retningslinjer som er viktige å følge for å kunne gjennomføre undersøkelsen på en rede-  
lig måte.

### **3.1. Metodevalg – oppgavens design**

Etter å ha valgt tema for forskningsprosjektet, må det legges en plan for hvordan det skal gjennomføres. Utgangspunktet for hvilke tilnærming som velges er avhengig av oppgavens problemstilling. Metoden for dette forskningsprosjektet vil være kvalitativ, designet vil være casestudie. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, vil innsamling og analyse av data ha et fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming.

#### **3.1.1 Et kvalitativt – fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv**

I forbindelse med kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som ”peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). I en fenomenologisk tilnærming settes individet i fokus og målet med forskningen er å gripe enkelt menneskers opplevelse og å få frem meningsdimensjonen ved informanter ulike erfaring knyttet til en bestemt erfaring.

I min forskning ønsket jeg å få vite mer om barnehageansattes erfaringer omkring mobbing blant barn og hvordan de jobbet med relasjoner for å forebygge mobbing i sin barnegruppe. Jeg valgte å samle inn og belyst min problemstilling ved å bruke en kvalitativ tilnærming. I en kvalitativ tilnærming vil forskerens rolle være å prøve og danne et helhetlig bilde av deltagerens perspektiver når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010). Sigrun Gudmundsdottir beskrev det som at man skulle gjøre det ubevisste bevisst. Med dette menes at kvalitative forskere oppgave er å påvise og beskrive praksisteori (Gudmundsdottir, 1992/2010).

#### **3.1.2 Casestudie**

Ordet *case* kommer fra det latinske ordet *casus*, som betyr tilfelle (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Casestudier defineres på ulike måter. Yin (2007) avgrensar det til undersøkelser hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, og hvor man baserer undersøkelsen på flere data kilder. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2002) hevder at en casestudie kjennetegnes ved at forskeren innhenter mye informasjon fra få enheter eller case i løpet av en avgrenset tidsperiode, gjennom en detaljert og omfattende datainnsamling. Dette kan med fordel gjøres ved å kombinere forskjellige metoder for å skaffe seg et rikest mulig data for undersøkelsen (Yin, 2007). Yin opererer med to dimensjoner i design av casestudier.

I denne studien har jeg valgt en *enkeltcasesdesign*, med *flere analyse enheter*. Det vil si at man undersøker et fenomen, men får informasjon fra flere enheter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2002).

I dette forskningsprosjektet vil mobbing/sosiale relasjoner i barnegruppa være caset og metodene for å innhente informasjon om caset og forebygging av dette, er å foreta observasjoner, intervjuer og en litteraturstudie av skrevne dokumenter i to barnehager. Ved å bruke flere kilder så ønsket jeg å sikre at dataene jeg innhenter blir rikest mulig. Dessuten vil jeg da få mer materiale å fordype meg i. Dette er i tråd med ideen om at ved å triangulere datainn-samlingen så vil man sikker høyere kvalitet på forskningsarbeidet (Postholm, 2011, Yin, 2007).

### ***3.2. Datainnsamlingsstrategi – tekstanalyse, observasjon og intervju***

For å belyse min problemstilling foretok jeg en studie av ulike skrevne dokumenter i barnehagene. Her studerte jeg hvordan barnehagene i skrevne tekster som virksomhetsplan, årsplan, ukeplaner etc. tok opp tema som fokuserte på å bedre relasjoner og øke samspillet mellom barna i barnegruppa.

For å se hvordan barnehagepersonalet jobbet for å legge til rette for å stimulere samspill og forbedre relasjonene i barnegruppa gjorde jeg feltobservasjoner i en barnehage. Jeg var i den ene barnehagen i to dager og var med i samlingsstund, frilek, turer etc. På forhånd hadde jeg laget noen punkter som jeg ønsket å fokusere på i mine observasjoner. Det kunne for eksempel være om/hvordan de voksne bekrefter barns pro-sosiale atferd, hjalp barna med å sette grenser og utøve selvkontroll. I den andre barnehagen hadde jeg ingen formell observasjon, men var til stedet en formiddag for å bli kjent med organisasjonen. Dette skyldes at det tidsmessig ikke var umulig å få tid til mer, både fra barnehagens side på grunn av annet opplegg eller for meg fordi jeg måtte prioritere andre aktiviteter.

Jeg intervjuet 6 barnehageansatte i to barnehager for å høre om deres tanker om mobbing blant barnehagebarn, samt opplevelse og erfaringer med å jobbe med relasjonsbygging og samspill for å forebygge mobbing i barnegruppa. På forhånd laget jeg en semi-strukturert intervjuguide for å sikre at jeg fikk berørt de temaene jeg ønsket å belyse for å få svar på problemstillingen min.

### 3.2.1 Utvalg

For å finne informanter til mitt forskningsprosjekt tok jeg kontakt med ansatte i en kommune i Midt-Norge som videresendte en mail til alle barnehager i kommunen. I mailen skrev jeg hva jeg ville undersøke og bad barnehager som har jobbet med mobbing og utestenging i barnegruppa om å ta kontakt med meg. Tanken bak var å komme i kontakt med barnehager og barnehagepersonell som var engasjert i tematikken og dermed antagelig hadde reflektert over og erfaringer med å endre den negative atferden.

Jeg kom i kontakt med flere barnehager, men det passet ikke for alle at jeg kom og observerte på det tidspunktet som jeg hadde til rådighet. Jeg valgte derfor å fokusere på en barnehage som jeg ønsker å undersøke nærmere. Der kom jeg i kontakt med en pedagogisk leder som videre åpnet veien for meg til styrer og andre ansatte. Dermed kan man si at mitt utvalg av informanter er basert på den såkalte *Snøballeffekten* (Thagaaard, 2002). Etter den første runden med intervju, så jeg at det nok kunne vært ønskelig med flere informanter for å få mer rikholdig empiri og da det kom en henvendelse fra en annen barnehage mens jeg gjorde etterarbeid etter intervjuene i den første barnehagen, så avtalte jeg også intervju med ansatte i denne barnehagen. Jeg valgt å ikke gjennomføre observasjon i denne barnehagen, siden dette ikke passet for de ansatte, men jeg var tilstede på basen en formiddag.

### 3.2.2 Tekstanalyse

Jeg fikk tilgang til virksomhetsplaner, årsplaner, ukeplaner etc. for begge barnehagene. Disse leste jeg gjentatte ganger. Jeg merket meg spesielle begreper som preget de ulike tekstene. Disse begrepene ble utgangspunkt for mitt videre arbeid med kodingen av tekstene. Videre så sammenlignet jeg tekstene fra de to barnehagene, med henblikk på å undersøke forskjeller på hva som ble vektlagt. I denne sammenhengen var det også interessant å se på hva som ikke ble nevnt.

I dette analysearbeidet så fant jeg en påfallende forskjell i bruk av flere begreper, spesielt lek og læring, at jeg bestemte meg for å registrere nøyaktig hvor mange ganger de ulike begrepene ble brukt. Jeg laget meg derfor et registreringskjema og registrerte antall ganger de utvalgte begrepene ble brukt i de ulike tekstene. Resultatet av dette benyttet jeg i den videre drøftingen av mine funn.



### 3.2.3 Utarbeiding av observasjonsguide

Min undersøkelse har som mål å finne ut hvordan barnehageansatte jobber med relasjoner for å forbygge mobbing. Derfor ønsket jeg å gjøre feltobservasjoner for å se hvordan dette ble gjort i barnehagen jeg studerte. Når man kommer ny inn i en barnegruppe er det et vel av nye inntrykk å forholde seg til. For å gjøre arbeidet enklere for meg selv, hadde jeg på forhånd utarbeidet noen punkter som jeg ønsket å undersøke / se nærmere på i observasjonssituasjonen. Disse fant jeg på bakgrunn av min teorigjennomgang. Jeg tok utgangspunkt i seks ulike sosiale ferdigheter som heftet *Mobbing i barnehagen* (Barne- og familiedepartementet, u.å.) hevder er vesentlig å mestre:

- Empati og rolletaking
- Prososial atferd
- Selvkontroll
- Selvhevdelse
- Lek, glede og humor

I det samme heftet blir det videre fokusert på betydningen av en aktiv og tydelig voksenrolle med en sterk oppdragelsesbevissthet som jobber med å fremme barns sosiale kompetanse.

### 3.2.4 Gjennomføring av observasjon

Jeg har jobbet i barnehage i om lag 20 år, dermed har jeg opparbeidet mye kunnskap om barn og barnehager. Dette hjalp meg å forstå en del av de spesielle kodene som finnes i barnehager. Likevel er enhver barnehage/barnegruppe med dens barn og ansatte unik, med en egen kultur. Det er dessuten flere år siden jeg jobbet i barnehage sist. Dette gjorde at jeg både kunne føle nærhet, men også den nødvendige distanse til feltet. Hammerley & Atkinson hevder at det er viktig at det finnes en tilstrekkelig sosial og intellektuell avstand mellom observatør og forskningsfelt (Hammersly & Atkinson, 1996). Under min tid i feltet var jeg bevisst på dette.

Jeg valgte å innta en rolle som blir betegnet som *deltagende observatør*, det vil si at jeg var synlig og alle på avdelinga visste at jeg observerte relasjoner mellom voksen og barn (Hammersly & Atkinson, 1996, s. 132). Men jeg prøvde å gjøre meg mest mulig usynlig, for å prøve å få barn og voksne til å glemme at jeg var der og dermed forhåpentlig oppføre seg mest mulig vanlig. Det vil si at jeg ikke hjalp til med barna eller snakket med dem hvis de ikke henvendte seg til meg.

Feltnotatene dokumenterte jeg ved å skrive løpende protokoll/logg bok for når de voksne på avdelingen bidro til å fremme sosial kompetanse blant barna. Dermed fikk jeg eksempel på hvordan de voksne veileder barna slik at de kan lære hvordan de skal oppføre seg mot hverandre.

### **3.2.5 Intervjuguide**

For å få det datagrunnlaget jeg søkte til for å drøfte problemstillinga, la jeg ned mye arbeid i å utforme en intervjuguide. Jeg laget et semi-strukturert intervju, det vil si at det verken var en åpen samtale eller en lukket spørreskjema samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg utformet spørsmål til intervjuene, mer lot det være rom for oppfølgingsspørsmål. Dermed åpnet man for muligheter til blant annet å utdype utsagn eller at man kan få presisert flertydige utsagn. Dette var noe som jeg ikke kunne forberede på annen måte enn å lese meg skikkelig opp på forhånd, slik at jeg hadde mye kunnskap om mobbing. Samtidig måtte jeg også bruke den erfaringen og kunnskap jeg har om livet i barnehagen til å stille oppfølgingsspørsmål på de svarene som informantene kom med. Dette var noe som måtte skje spontant i intervjusituasjonene.

Dalen mener at man ved utarbeiding av intervjuguiden kan benytte traktprinsippet (Dalen, 2011) Det betyr at jeg startet med spørsmål som ligger i randsonen av problemstillingen som ”Hvor lenge har du jobbet i barnehage?”, ”Hvilke typer barnehager har du jobbet i?”. Disse spørsmålene skal være av en slik art at informanten slapper av og føler seg vel. Etter hvert som jeg nærmet meg meg hovedfokuset for min problemstilling så stilte jeg spørsmål av typen ”Kan du fortelle meg om en gang du opplevde at et barn ble utestengt fra barnegruppa?” ”Hvilke tanker har du gjort deg omkring dette?” Her er det viktig at jeg stiller spørsmål på en måte som får informanten til å åpne seg og fortelle med egne ord om opplevelsen. Spørsmål hvor man ber informanten beskrive noe, kan ofte være gode spørsmål hevder Dalen (2011).

Videre var det viktig når jeg utarbeidet intervjuguiden at jeg tenkte over om spørsmålene var klare og utvetydige, for i størst mulig grad prøve å unngå at informanten misforsto eller at vi la forskjellig betydning i begrepene. Dette prøvde jeg også å kvalitetssikre ved at jeg ved overgang mellom de ulike spørsmålsbolkene gjorde en kort oppsummering og spurte informanten om jeg har oppfattet hun/han riktig. Kvale og Brinkmann anbefaler at man har korte og enkle spørsmål, samt at språket er modifisert slik at de passer til informantens bakgrunn (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det er også viktig at jeg ikke stiller spørsmål på en ledende måte (Dalen, 2011). Siden jeg hadde en antagelse og en del kunnskap på forhånd måtte jeg være bevisst dette og stille så nøytrale spørsmål som mulig.

Før jeg satte i gang med intervjuene, gjennomførte jeg et prøve intervju, for å teste ut hvordan spørsmålene fungerer i praksis. Dermed kunne jeg endre formuleringen dersom det viste seg at spørsmål kunne misforstås eller ikke fungerer.

### **3.2.6. Gjennomføring av intervju**

Forhold mellom meg som intervjuer og informantene er preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at selv om intervjusituasjonen kan oppfattes som en samtale, så er det ikke en samtale mellom likeverdige objekter. Jeg som intervjuer har mer makt siden det er jeg som har definert og stiller spørsmålene. Dette måtte jeg være bevisst i intervjusituasjonen. Jeg prøvde også å passe meg slik at jeg ikke påvirket informanten til å gi ”riktige” svar. Mitt ønske for studien var at informantene gav så ærlige og oppriktige svar som mulig, for det er jo informantenes opplevelse jeg ønsket og undersøke.

I selve intervju situasjonen la jeg til rette for en god språklig kommunikasjon ved å lage en hyggelig ramme rundt intervjuet. Jeg fortalte hva jeg skulle gjøre, viste fram båndopptaker og fortalte at båndet vil bli slettet når forskningsprosessen er over. Likedan informerte jeg om at informantene kunne trekke seg når som helst i forskningsprosessen og at alle data selvfølgelig blir anonymisert. Jeg fortalte også at informanten vil få lese gjennom stoffet når det var ferdig transkribert. Hensikten med member-cheeking er dels at informanten skal føle seg trygg på at jeg ikke tillegger han eller henne meninger de ikke kan stå inne for, men også for å kvalitetssikre oppgaven ved at informanten kan oppklare for eksempel misforståelser fra min side (Postholm, 2010).

For å få informanten til å fortelle mest mulig og dermed gi meg et rikt forskningsmateriale, måtte jeg legge til rette for en god kommunikasjon. Dette gjorde jeg ved å være aktivt lyttende, det vil si at jeg viste interesse og bekreftet informantens utsagn med vennlige nikk, små ord som for eksempel ”mm”, ”ja” og ”kan du si mer om dette?”. Minst like viktig var det å gi rom slik at informantene fikk tid til å tenke seg om før de svarte, det vil si å gi rom for taushet og ikke kommer med nye spørsmål før de har snakket ferdig.

En intervjusituasjon kan oppleves krevende for informanten. Derfor tok vi oss tid å ”snakke oss ned” når intervjuet nærmer seg slutten. Likedan informerte jeg informantene om at de ville få tilbud om å lese gjennom intervjuet når jeg har transkribert de (Postholm, 2010).

Jeg avtale også at jeg kunne foreta et oppfølgingsintervju dersom det kommer opp nye elementer som jeg ønsket å følge opp, ved de påfølgende intervjuer.

### ***3.3. Dataanalyse – å skape forståelse***

#### **3.3.1 Transkribering, bearbeiding og framstilling av datamaterialet**

Etter de seks intervjuene satt jeg igjen med 9 timer med muntlig materiale som jeg skulle transkribere til skriftlig form. Før jeg begynte med dette arbeidet, måtte jeg bestemme meg for om jeg skulle skrive på informantens dialekt eller om jeg skulle skrive bokmål. Jeg visste at jeg risikerte å miste noen nyanser, men valgte likevel å skrive på bokmål for å forenkle arbeidet med å gjøre muntlig språk over til skriftlig tekst. Jeg transkriberte intervjuene ordrett, ord for ord, tok med gjentakelser og små ord som ”ehh”, samt markerte for pauser med ... Totalt satt jeg igjen med 93 sider med tekst etter at intervjuene var ferdig transkribert. Jeg ser at materialet fra Naustet Barnehage er mer rikholdig enn fra Fjoset Barnehagen. Det skyldes slik jeg tolker det, at personalet hadde en mer reflektert forhold til temaet for intervjuene. Dette vil derfor også gjenspeiles i de utdragene som er gjengitt i rapporten.

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig tekst, så strukturere samtalen slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter å ha lest gjennom tekstene noen ganger, begynte jeg å notere stikkord i margin for redusere og systematisere stoffet. Jeg tok også vekk tekst som jeg oppfattet som ”tomt snakk” og ikke relevant i forhold til caset mitt. Dette var en del av kode- og kategoriseringsarbeidet av datamaterialet som jeg gjorde for å få mer oversikt over stoffet.

Etter hvert som jeg jobbet med kodingsarbeidet, så ble det mer og mer tydelig for meg at datamaterialet mitt kunne deles inn i 6 kategorier av meninger. Disse kategoriene var: 1. Mobbing i barnehagen? 2. Synet på barn / barndom. 3. Fysiske og strukturelle forskjeller. 4. Styrerens ledersyn/pedagogisk grunnsyn / barnehagens satsningsområde. 5. Personalets kompetanseutvikling. 6. Praktisk pedagogisk arbeid. Det videre arbeidet med det innsamla stoffet er å gå dypere inni for å analysere og tolke disse kategoriene i lys av aktuelle teorier.

Den første analyse og tolking av forskningsmaterialet startet i mitt første møte med barnehagene og de ansatte. Min forforståelse<sup>4</sup>, gjorde at jeg så barnehagen, barnegruppe og personale med en pedagogs briller. Dette påvirket meg i min rolle som observatør og intervjuer og kan for eksempel ha påvirket mitt fokus for observasjon, oppfølgingsspørsmål i interv-

---

<sup>4</sup> Se 3.2.4

jusituasjonene osv. I mitt analysearbeid jobbet jeg vekselvis mellom å forstå mine data og forankre de teoretisk. Jeg tok utgangspunkt i empirien, men teorier påvirket forskningsprosessen både i forkant og underveis. Denne vekslingen mellom å jobbe induktiv og teoribasert deduktiv, benevnes som abduksjon (Denzin, 1978).

### ***3.4. Validitet og reliabilitet - og vurdere hensikt og troverdighet***

#### **3.4.1 Ethiske betraktninger**

Mine observasjoner var rettet mot de voksnes handlinger for å påvirke det sosiale samspillet i barnegruppa. Både barnehagene, personalet og barna ble anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere noen. Jeg var på forhånd i kontakt Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjenester AS for å forhøre meg om den type datainnsamling som jeg foretok meg krevde at jeg søkte om godkjenning. De sa at så lenge personene ikke kunne identifiseres, og det ikke ble brukt videooptak eller lydfiler som kunne overføres til datamaskin så trengte prosjektet ikke meldes inn til NSD.

I forkant av observasjonene sendte jeg ut et informasjonsskriv til foreldre/foresatte i den første barnehagen om at jeg skulle observere samspill mellom voksne og barn i barnehagen og at de hadde mulighet til å reservere sitt barn ut av undersøkelsen. Det ble ikke gjort i den andre barnehagen, og derfor gjorde jeg heller ingen formell observasjon der.

Når jeg kom i barnehagene snakket jeg først med de ansatte på avdelingen for å fortelle om forskninga mi og hva min rolle var mens jeg var i barnehagen. Likedan at de var sikret full anonymitet, at det var frivillig å være med og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Under transkriberingen av intervjuene endret jeg navn på personer og steder som kan være med på å identifisere de ansatte eller barnehagen. Etter at transkriberingen var ferdig, så oversendte jeg teksten til den enkelte informant og ba de lese gjennom intervjuet og ta kontakt med meg dersom de opplevde at noe i teksten som de var uenig i eller som de opplevde var feil fremstilt, også kalt member-cheeking.

#### **3.4.2 Forskerrollen**

For å sikre at forskningsarbeidet jeg har gjort er av god kvalitet måtte jeg kvalitetssikre det både i forhold til forskningsprosessen og i forhold til nytteverdien av studien. Kvale og Brinkmann hevder at: "Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for

kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92). Dette betyr at hvordan jeg opptrådte i forskerrollen, både i intervju- og observasjonssituasjonene og siden når materialet skal tolkes og analyseres er av avgjørende betydning for kvaliteten på studien. Det var viktig at jeg i hele prosessen var bevisst på å ha en balansegang mellom egen subjektivitet og nærhet til emnet og samtidig ha en kritisk holdning og distanse til temaet.

Da jeg gikk i gang med studien, hadde jeg allerede kunnskap, erfaringer og oppfatninger om mobbing i barnehagen. Jeg har også med meg om lag 20 års praksis fra arbeid som førskolelære og barnehagestyrer. Dette gir meg en annen mulighet til å forstå og tolke mitt datamateriale enn en forsker uten denne bakgrunnen. Underveis i intervjusituasjonen fikk jeg også tilegnet meg mer kunnskaper om temaet. Det ble derfor viktig at jeg var fokusert på hva informanten sa og ikke lot min egen subjektive forforståelse dominere i intervjusituasjonen. Samtidig måtte jeg være åpen for at den subjektive forforståelsen kunne endres i løpet av forskningsprosessen.

Postholm mener at man som ”forsker er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning” (Postholm, 2010, s. 35). Hun hever videre at en kvalitativ forsker forstår at forskningen er påvirket av hennes individuelle, subjektive teori (Postholm, 2010). Det er derfor viktig at jeg som forsker synliggjør hva som er mine perspektiver og meninger, slik at leserne av forskningsrapporten, kan se hvordan jeg har kunnet påvirke forskningsarbeidet.

Målet for de fleste forskere er at forskningsarbeidet skal være til nytte, at det skal kunne bringe ny viten i forskningsfeltet. I kvalitativ forskning kan man ikke på samme måte som i kvantitativ forskning generalisere sine funn til resten av samfunnet. Dette betyr ikke at det man finner er uvesentlig. Min forskningsprosess munner ut i en forskningsrapport, og da kan lesere av denne kjenne seg igjen i synspunkter og opplevelser som er beskrevet i denne. Min stemme vil være tydeligere enn det som er kutyme i vitenskapelige arbeider. Dette er et bevisst valg fra min side for å vise at det er mine tolkinger og refleksjoner som blir presentert. Jeg vil poengtere at en annen person med en annen pedagogisk erfaring og subjektiv forforståelse kan gjøre andre fortolkninger og refleksjoner av mine funn. Siden jeg har presentert mitt subjektive forforståelse i rapporten, så vil leseren være klar over dette og kan ta hensyn til dette.

## 4. FUNN, ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet presenterer jeg funn og drøfter disse opp i mot teori for å forsøke og svare på oppgavens problemstilling:

*”Kan man si at det foregår mobbing i barnehagen? Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å jobbe med relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa? ”*

Kapitlet er inndelt på følgende måte: I første del presenteres funn knyttet til hvordan informantene jobber med relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa. Jeg har som tidligere nevnt valgt å kategorisere funnene i fem kategorier: de voksnes synet på barn og barndom (4.2), fysisk og strukturell utforming av barnehagene (4.3), ledelse og satsingsområde (4.4), personalets kompetanse utvikling (4.5), praktisk pedagogisk arbeid (4.6) før jeg i siste del av kapitlet presenterer funn som drøfter om det fins mobbing i barnehagene (4.7).

Funn fra de to barnehagene blir stor sett presentert hver for seg. Dette fordi barnehagene er forskjellige og ved å presentere de på denne måten ønsker jeg å gi en bedre oversikt for leserne. Unntaket er presentasjon av begrepsbruk i skrevne dokumenter i del 4.2, da jeg for oversiktens skyld fant det mest hensiktsmessig å presentere funnene samlet. Men aller først vil jeg presentere de to barnehagene som mitt datamateriale er hentet fra.

### ***4.1 Beskrivelse av barnehagene Fjoset og Naustet***

Jeg vil nå kort beskrive de to barnehagene som jeg bygger min undersøkelse på. Jeg har sett på rammefaktorer som barnehagens personale og organisering av dette, hvor gammel barnehagen er, samt barnehagenes satsningsområder og lederens betydning. For å anonymisere identiteten til mine informanter har barnehagene og personalet fått fiktive navn.

#### **4.1.1 Barnehage 1: Fjoset – basen Kalven**

Barnehagen Fjoset ble åpnet for om lag 5 år siden og består av to enheter Kua og Hesten. Hesten er en basebarnehage med 2 storbarnsbaser med plass til 36 barn og 2 småbarnsbaser med 28 plasser. Kua som er den barnehagen jeg har studert, er en basebarnehage med 5 baser, 3 for store barn og 2 for småbarn. Basene for småbarn er slått sammen slik at der er det 28 barn, mens storbarnsbasene består av to grupper på 28 barn og en med 21 plasser, totalt er det

plass til over 100 barn. Denne barnehagen flytta inn i nye lokaler for 3 år siden. Barnehagen er dermed en ung institusjon og personalet har maksimalt jobbet sammen i 5 år. Enhetene har felles styrer, fagsekretær og en fagleder for hvert hus. Styrer Morten var fra starten med på å bygge opp disse barnehagene på midten av 2000-tallet og har siden jobbet i barnehagen som enhetsleder. Han er utdannet førskolelærer fra 1995 og har jobbet 17 år i barnehage, hvorav 8 år som pedagogisk leder.

Alle basene har to pedagoger. Pedagogisk leder sa at gjennomsnittet på basen var 26 - 27 år. Men fra administrasjonen fikk jeg oppgitt snittalderen til 36,5 år for alle ansatte, inkluderte kontorpersonalet etc. Årsaken til at personalet er såpass ungt, kan nok ha sammenheng med barnehagens satsningsområde, sier styrer Morten. Men det er også et bevisst valg fra hans side, han ønsker unge pedagoger fordi han anser nyutdannede pedagoger med gode resultater fra for eksempel Dronning Mauds Minne som de beste og mest moderne pedagoger (Morten, 14.03.12, l. 459-477). I snitt har det pedagogiske personalets 10,5 års yrkespraksis fra barnehagen.

Min informasjonsinnhenting foregikk på basen Kalven som er en utebase med 27 barn og med 4,1 ansatte. En ansatt fortalte at stillingsprosenten nettopp var redusert ned fra 4,5. Dette vil si at hver voksen har 6,6 barn og forholde seg til. I Fjoset Barnehage har alle barn en primærkontakt, men det er bare førskolelærerne som gjennomfører for eksempel familiesamtaler. Barnegruppa består av 17 skolestartere og de andre er stort sett året yngre. De aller fleste startet opp samtidig da barnehagen åpnet i 2009

Barnehagene har utarbeidet en felles visjon som skal være retningsgivende for enhetens arbeid:

### **”Mulighetenes barnehager**

*Lek og omsorg i et aktivt og digitalt fellesskap*

*Møt det nye, ta vare på det gamle* (Informasjonsbrosjyre til nye foreldre i Fjoset Barnehager, 2012).

Barnehagenes satsingsområde er *Barn og IKT* og *Friluftsliv og fysisk aktivitet*. I barnehagens årsplan, generell del, beskrives det nokså detaljert hvordan man skal jobbe i forhold til barnehagens satsingsområde. For eksempel så beskrives hvordan alle digitale verktøy som finnes i barnehagen kan brukes i det pedagogiske opplegget. Av ti sider beskrives fokus på relasjoner med tre linjer: ”Enheten satser mye på relasjoner. Det vil si at personalet har kurs blant annet i



Webster-Stratton. Dette er en av tilnærmingene våre til å utvikle oss innen arbeidet arbeid med barn som utfordrer oss litt ekstra. Videre deltar vi på en rekke aktuelle kurs i løpet av våre” (Årsplan generell del 2012/2014). I Årsplanen utdypes det hvordan man jobber med basens fokusområder. Der beskrives det hvordan man vil øke barnas sosiale kompetanse ved hjelp av programmene Steg for Steg og Webster-Stratton.

Under samtaler med ansatte og styrer på barnehagen erkjennes det at mobbing er et problem som man er oppmerksom på og jobber for å redusere dette.

På Fjoset Barnehage intervjuet jeg styrer Morten, førskolelærerne Nina og Oda. For enkelthets skyld kommer jeg også til å bruke benevnelsen Fjoset i min videre presentasjon av materiale fra basen Kalven, mens jeg bruker benevnelsen Fjoset Barnehage når jeg presenterer materiale som omhandler hele barnehagen.

#### **4.1.2 Barnehage 2: Naustet – avdeling Smolten**

Naustet består av to barnehager, Laksen og Torsken. Begge barnehagene er over 20 år gamle og ble for noen år siden slått sammen til en enhet med felles styrer. Barnehagene er organisert som avdelingsbarnehager og har felles styrer og fagkonsulent, samt en merkantil sekretær i 60% stilling. Laksen har 4 avdelinger, 2 småbarnsavdelinger med plass til 17 barn hver og 2 storbarnsavdelinger med plass til 25 pr. avdeling. Torsken har en småbarnsavdeling med plass til 13 barn og en storbarnsavdeling med plass til 19 barn.

Jeg gjorde mine observasjoner på avdelinga Smolten på Laksen Barnehage. Smolten har 23 barn og 5 voksne i fulle stillinger, det vil si 4,6 barn pr. voksen. Barnehagen er organisert slik at ekstra ressurser som spes.ped. midler er langt inn i den faste grunnbemanninga på avdelingene. Dette fordi man ønsker en større stabilitet i personalgruppa gjennom uka, enn om det kommer inn en spesialpedagog for å jobbe for eksempel 5 timer i uka med et barn og 4 timer med et annet. (Anne; 16.02.12, l. 263-270). Alle avdelinger har 2 pedagoger. Av disse er det totalt 4 spesialpedagoger med 2. avdeling spes.ped. Personalet har lang erfaring og allsidig kompetanse fra ulike fagområder og de har lang erfaring med barn som trenger spes.ped. tiltak. (Virksomhetsplan, 2011 - 2012). Gjennomsnittsalderen til personalet er 41 år og de ansatte har i gjennomsnitt jobbet i barnehagen i 18 år.

Styrer i barnehagen har vært leder i barnehagen i over 20 år. Anne har jobbet i barnehage som pedagogisk leder, før hun ble styrer. Hun er utdannet førskolelære og har tilleggsutdanning i blant annet spesialpedagogikk og familierapi. Anne sier selv at hun har formet barnehagen ut fra sitt syn på hvordan en barnehage skal være (Anne, 16.02.12, l. 28-30). Dette påvirker blant annet måten barnehagen er organisert på og satsningsområder. Barnehagen har i

sin virksomhetsplan definert barnehagens pedagogiske plattform: *Barn er egne individ og skal sees som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn*. Her forklares dette med nyere spedbarnsforskning av Stern, Smith og Ulvund som dokumenterer at spedbarn er relasjonsorientert og meningsskapende helt fra starten (Virksomhetsplanen, 2011-2012). Dokumentet beskriver videre betydningen av å ha et velutdannet personale med en felles pedagogisk plattform. For å oppnå dette driver man systematisk kompetanseutvikling for hele personalet blant annet gjennom refleksjon over sin egen personlige pedagogiske praksis (Virksomhetsplan, 2011-2012).

Satsningsområder for Naustet er *Relasjonsbygging, Barns medvirkning og Dokumentasjon*. Disse områdene jobber man med gjennom hele barnehageåret. I Virksomhetsplanen beskrives både betydningen av og hvordan man legger til rette for gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna i barnehagen. Den første delen av årsplanen til Smolten vies temaene *Omsorg, lek og læring*, før man i resten av årsplanen beskriver hvordan avdelingene vil jobbe med rammeplanens 7 fagområder. Relasjonsarbeidet utdypes videre i årsplanen der man har et avsnitt som kalles for *Den indre vennlighet – hjertets intelligens*, noe som beskrives som en forutsetning for et godt lekemiljø. Her understrekes blant annet betydningen av at de voksne er nær barna ved å lytte/observere og samtale med barna.

Videre understreker man at for å styrke barnets medvirkning i barnehagen, er det en forutsetning at de voksne har gode kunnskaper om det enkelte barn. For å oppnå dette, får barna primærkontakt når de starter i barnehagen, som har spesielt ansvar for å følge opp den enkelte. Primærkontakten gjennomfører også familiesamtalene. Det er de voksne på avdelinga som fordeler de nye barna mellom seg ut ifra barnas behov. En voksen kan ha ansvaret for mellom 4 til 7 barn. Intensjonen med dette, er å oppnå tettere samspill mellom barn og voksne og derigjennom mener man at de voksne er bedre i stand til å imøtekomme det enkelte barnets behov.

I Nauset Barnehage intervjuet jeg styrer Anne, pedagogisk leder Berit og assistent Cecilie. Når jeg videre i oppgaven henviser til datamateriale fra avdelingen Smolten, benevnelsen jeg det for oversiktens skyld for Naustet, mens jeg bruker benevnelsen Naustet Barnehage når materiale omhandler hele barnehagen.

#### **4.2 Kategori 1: Barnehagenes syn på barn og barndom**

Jeg har som tidligere nevnt lest skrevne tekster, intervjuet 3 ansatte i hver barnehage og oppholdt meg en tid i begge de to barnehagene; Naustet i to dager med observasjon og Fjoset en

dag. Funnene i undersøkelsen vil stort sett bli presentert for hver enkelt barnehage. Imidlertid vil funn knyttet til bruk av begreper i skrevne dokumenter, bli presentert samlet. Jeg undersøkte Virksomhetsplaner og årsplaner for Fjose Barnehage og Naustet Barnehage for å se hvilke begreper som blir benyttet som kan si noen om barnehagenes satsingsområde i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg registrerte bruken av begrepene læring, lek, relasjon, omsorg og samspill i virksomhetsplaner og årsplan i de to barnehagene.

Etter å ha lest dokumentene og samtalt med personalet så jeg forskjell i de voksnes bruk av begreper som lek og læring. Det er grunn til å anta at det kan være en sammenheng mellom det man har fokus på og det man jobber mest med. Derfor fant jeg det interessant å lage en systematisk oversikt over begrepsbruken. Her er en oversikt over hvor mange ganger de ulike begrepene ble benyttet i skriftlige dokumenter fra de to barnehagene:

Læring:	33 på Fjoset	og	7 på Nauset
Lek:	5 på Fjoset	og	26 på Nauset
Omsorg:	2 på Fjoset	og	11 på Nauset
Relasjon:	4 på Fjoset	og	10 på Nauset
Samspill	5 på Fjoset	og	5 på Nauset

Dette viser da at mens man på Fjose bruker begrepet *læring* nesten 5 ganger så ofte i sine planer som Naustet, så benytter Naustet på sin side begrepet *lek og omsorg* 5 ganger så hyppig og *relasjon* dobbelt så hyppig som på Fjoset. Dette kan jo tyde på at Fjoset er orientert mot begrepet "children as becoming", mens Naustet kan sies å være orientert mot begrepet "children as being"<sup>5</sup>. Hva kan disse forskjellene skyldes? Og hvordan kan det påvirke det pedagogiske arbeidet i barnehagene? Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

#### **4.2.2 Fjoset: De voksnes syn på barn og barndom**

Hvilke syn finner jeg at de voksne har på barn og barndom når jeg bearbeider min empiri? En måte å finne ut hvilket syn de voksne i barnehagen har på barn og barndom er å studere måten de voksne i barnehagen omtaler barnehagebarna på. Jeg har om lag 40 sider skriftlig materiale med intervju fra tre pedagoger i Fjoset Barnehage. Når jeg analyserer dette stoffet finner jeg at i denne barnehagen sier man at barn *mobber*, det er gutter som er *sjefen i gruppa* og jenter som er *maktsyke* (Oda, 14.03.12) og *slu* (Nina, 21.03.12). Slike utsagn gjør at jeg begynner å stille meg spørsmål om hvilket syn de voksne i barnehagen har på barn og barndom?

---

<sup>5</sup> Jfr kp 2.2.2

Styreren begrunner bruk av pedagogiske opplegg som Webster-Stratton<sup>6</sup> med at han oppdaget at en del ansatte hadde begynt med time-out som en metode for å få barna til å endre sin oppførsel til ønsket atferd. *Det [Webster-Stratton, min anm.] gir oss noen verktøy som vi kan bruke, for å tilpasse oss de her ungene og for å oppnå læring på en best mulig måte. Og det gjelder også spesielt disse atferdsungene som utfordrer oss* (Morten, 14.03.12, 1.162–165). Jeg ble oppmerksom på at styreren bruker begrepet *atferdsunger* om unger som utfordret personalet. Jeg stiller meg spørsmål om man i denne barnehagen oppfatter den utfordrende atferden som en egenskap ved de barna som han her omtaler.

Styreren beskriver også oppstarten forrige høst da det var 24 nye småbarn i ei barnegruppe på 28 og voksen tettheten ble for liten: *og da sa jeg det rett ut: Det her går ikke, vi er nødt til å ha flere folk. Vi må ha flere armer, flere fang rett og slett (..) så vi satte inn vikarer, vi, for å kunne ivareta disse ungene (...)* *Og da er den største utfordringen kanskje foreldrene i denne fasen, ikke sant, der de skal slippe denne poden sin. (...)* *De skal liksom, vinke og være sikker på at den skriker før de går* (Morten, 14.03.12, l. 565-590). Hva betyr det? Man setter inn vikarer i tilvenningsperioden, som sluttet når barnet er tilvent. Dette utsagnet ble ikke fulgt opp, jeg fikk derfor ikke høre hva styrerens begrunnelse for at de organiserer og tilrettelegger på denne måten. Jeg stiller meg også spørsmål om hvordan dette påvirker barna evne til tilknytting på lengre sikt? I tillegg til intervjuer av de ansatte, var jeg til stede i barnehagen en formiddag. Når en kommer inn ny på en plass, så vil man som regel merke hvilken stemning det er mellom barn og ansatte og mellom de ansatte. Jeg observerte at det var en god tone mellom de ansatte og ungene, men jeg opplevde likevel at basen var preget av travelhet og distanse. Det var mange unger samlet på et lite areal, og på grunn av sykdom var det få voksne denne dagen. Barna virket tillitsfulle til meg som var ny, og jeg ble fort bedt om å hjelpe da ungene etter en tid skulle ut. Da jeg kommenterte dette, så var det en av de ansatte som svarte at dette nok skyldes at *Ungene her er vant med vikarer*. Siden barna stort sett virket tillitsfulle til meg kan det se ut til at dette ikke har påvirket deres evne til tilknytting. Men for noen få barn kan dette være et problem, og jeg lurer om det kanskje kan være de barna som blir kalt *atferdsunger*? Ulvund (2009) sier at barn med tilknytningsforstyrrelser har økt risiko for å utvikle for eksempel sosiale problemer.

Kommunikasjonen mellom barn og voksne var preget av at de voksne gav beskjeder til barna om hva de skulle gjøre som: *Dokker kan gå og leke der. Det er greit, men husk hva vi*

---

<sup>6</sup> ) Webster-Stratton er det et pedagogisk opplegg som går på å korrigere atferd hos unger.

*ble enig om!* Samtidig var det andre voksne som snakka med barn i mindre grupper, blant annet var det en morsmåslærer som var i det jeg vil kalle en dialog med en barnegruppe.

Siden begrepet læring blir mye brukt i barnehagens rammeplan, så var jeg særlig opptatt av å observere om jeg kunne se eksempel på dette mens jeg har i basen. Jeg overvar en tilrettelagt aktivitet, hvor barna fargela kopi-ark. Her la jeg merke til at anledninger til for eksempel å snakke om bokstaver eller farger ikke ble brukt. Barna fargela i full fart, hvorpå den voksne sa: ”Fint! Skal jeg henge den opp?” I denne gruppen var de fleste 5 og 6-åringer, men jeg så ikke at det var noen av de voksne som prøvde å oppmuntre barna til å skrive navnet sitt på tegningen sin. Jeg så heller ikke at det ble samtalt om det de hadde fargelagt eller for eksempel farger. Det var ”fort ferdig og henge opp” og nytt kopiark.

### **4.2.3 Nauset: De voksnes syn på barn og barndom**

I Naustet Barnehage intervjuet jeg styrer, en pedagogisk leder og en assistent. Etter transkriberingen hadde jeg 52 siders materiale, samt andre skriftlige kilder.

Mine informanter i Nauset Barnehage omtalte barna på en annen måte enn i Fjoset Barnehage. Her sa man at man var opptatt av ikke å lage barna til syndebukker eller stemple ungene, og at det var de voksnes oppgave å veilede ungene dersom en eller flere unger kom i vanskelige situasjoner med andre unger: *Da må man ta tak i det og snakke med ungene om det, uten å finne noen syndebukker, for ungene gjør som regel så godt de kan, ut i fra de ressursene og de er i. (...) I sånne situasjoner tenker jeg at det er veldig viktig at voksne er med og hjelper dem og støtter dem, og... Sikkert like vanskelig for de to som stengte henne ute når den voksne kommer og spør hva som foregår her* (Cecilie, 21.02.12, l. 615-629).

Man var også opptatt av at barna ikke var ferdig oppdratt, men trengte veiledning og hjelp, og at dette var de voksnes ansvar: *Da kan det fort oppstå noen konflikter, for det trenger ikke være forenlig med hverandre. Og da er det ikke noen vond vilje fra noen av dem. Når du kjører en bil nedover en sånn rampe og den krasjer inni et lego-hus, da var ikke det med vilje, men det er sånn som kan skje. Og da må man jo prøve å finne ut av hvordan man kan gjøre det der uten at man skal ødelegge for hverandre. Og så må man øve seg på det. Man må tåle litt også da, man må tåle at man kommer borti hverandre når man sitter trangt på en matte, for det er jo også litt å øve seg på* (Cecilie, 21.02.12, l. 441– 454). Jeg observerte også at de voksne på denne avdelingen var tett på ungene og i fysisk nærhet av dem. Her satt man for eksempel på gulvet sammen med ungene og lekte med biler eller klosser. Eller de var i dukkekroken sammen med ungene evt. i umiddelbar nærhet og etter min oppfatning, aktiv

lyttende og observerende av barnas aktivitet. Jeg så også at unger kom og ba om hjelp fra en voksen når det oppsto episoder som de ikke klarte å løse selv, hvorpå den voksne gikk inn og hjalp ungene.

De voksne i Naustet Barnehage var bevisst på å møte og respektere ungenes følelser: *Altså sånn at når ungen viser sinne eller er i dårlig humør eller ikke gjør sånn som du sier, så er de affektene hos ungen like viktig som at ungen er harmonisk og glad. Fordi at den voksne, spesielt på småbarnsavdeling må jo bli speilet til barnet. Og vi vil ikke ha sånne barn i A4-format hvor alle er harmonisk og like blid* (Anne, 16.02.12, l. 114 – 125). Det vil med andre ord si at i denne barnehagens skal barna få vise alle sine affeksjoner<sup>7</sup>.

#### **4.2.4 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes syn på barn og barndom**

For meg framsto de to barnehagene som ganske forskjellige med hensyn til hvordan de ansatte i barnehagen så på barn og barndom som utgangspunkt for sitt arbeid med relasjoner i barnegruppa. Hva kan disse forskjellene skyldes? I teorikapitlet viste jeg til to ulike barnehagetradisjoner: Den sosialpedagogiske tradisjonen som tar utgangspunkt i hele barnet og som OECD betegner som ”children as beings”, og den skoleforberedende tradisjonen som blir betegnet som ”children as becomings” (Juell, 2010, s. 23). Det kan virke som de to barnehagene bygger sin praksis på to ulike barnehagetradisjoner. Nauset Barnehage er over 20 år gammel og styrer har jobbet der like lenge. Gjennomsnittlig har de ansatte jobbet der i 18 år. Det er derfor grunn til å tro at de fleste pedagogene i Naustet Barnehage er utdannet i en tid hvor den gjeldende diskurs var å se *barnet som sårbart og med behov for omsorg*. Når jeg leser dokumenter fra Naustet Barnehage og ser dette i sammenheng med intervjuene og observasjonene så oppfatter jeg at man i denne barnehagen har et syn på barnet som ”children as beings” dvs. a man tar utgangspunkt i hele barnet og at omsorg, lek, læring og oppdragelse er alle viktige elementer i hverdagen. Dette kom også fram i intervjuene med de ansatte, hvor de var opptatt av at de skulle veilede ungene.

Fjoset Barnehage er en relativ ung organisasjon og pedagogene som jobbet på den basen jeg intervjuet, var 15 år yngre enn på Naustet. Det er derfor grunn til å anta at disse er utdannet etter det som er den rådende diskursen for syn på barn på 2000-tallet, hvor man ser barnet som *robust og kompetent*. Som en konsekvens av dette er man knyttet opp mot en barnehagetradisjon som ser på barn som ”children as becomings” hvor man er orientert mot sko-

---

<sup>7</sup> Jfr. Schibbye kp.2.3

leforberedende aktiviteter. Dette viste seg tydelig i barnehagens rammeplan, som var knyttet sterkt opp mot læringsbegrepet og i mindre grad til omsorg, lek, relasjon og samspill.

Interessant i denne sammenhengen er at Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) ”Kvalitet i barnehager” (Kvalitetsmeldinga) poengterer at ”Barnehagens innhold bygger på et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Som jeg tidligere har nevnt har det blitt hevdet at man i barnehagene har gått fra et helhetlig syn på læring, mot en smalere oppfatning av hva læring er. Og at barnehagene som en følge av dette har økt fokus på skoleforberedende aktiviteter. Ulik tilnærming til læringsbegrepet vil altså gi seg utslag i ulik pedagogisk praksis.

Samtidig er dette er litt motstridende til hva jeg observerte da jeg var i barnehagen. Der ble muligheter til for eksempel å lære bokstaver oversett; barna tegnet i full fart, og muligheter til for eksempel at barnet kunne skrive/lære sin bokstav ble ikke brukt. Men det kan selvsagt skyldes omstendighetene, mange barn, få voksne, jeg var der etc.

Et annet interessant aspekt er hvordan de voksne i barnehagene omtaler barna og hva dette egentlig sier om de voksnes syn på barnet. I Fjoset Barnehage omtales barna som *atferdsunger, maktsyke, slø og sjefen i gruppa*, mens de voksne på Nauset Barnehage sier at *barna gjør så godt de kan, det er ikke av vond vilje og vi er nødt til å gå og møte de ungene som har ulike grunner til å vise en annen atferd*. Når jeg tolker disse utsagnene så kan det synes for meg som at det bak dette ligger ulike menneskesyn til grunn. Det kan synes som om personalet på Nauset Barnehage tolker barnas utfordrende atferd som noe sosialt skapt og at de derfor må analysere situasjonen for å se om det kanskje må gjøres endringer i det pedagogiske arbeidet og/eller endre egen atferd. Mens man på Fjoset Barnehage individualiserer atferden til barna og dermed også ansvarliggjør de barna som på en eller annen måte utfordrer de voksne. En konsekvens av dette, er at det lett blir tolket som om det barnet som har problemer, *er* problemet, ikke den voksne eller pedagogikken (Nordin-Hultman, 2004).

Dette vil etter mitt syn ha betydning for hvilke tilnærming man velger til temaet; i dette tilfelle å forebygge mobbing. Jeg nevnte innledningsvis at det er to årsaksforklaringer på mobbing; den ene tar utgangspunkt i den sosiale kontakten som mobbingen foregår i, mens den andre hevder at det er egenskaper ved den som mobber eller den som blir mobbet; evt. begge parter som er bakgrunnen for mobbinga.

### **4.3 Kategori 2: Fysisk og strukturell utforming**

Kapitel 4 startet med en beskrivelse av de to barnehagene. Jeg tar utgangspunkt i disse beskrivelsene når jeg i dette kapitlet tar jeg for meg barnehagenes fysiske utforming og hvordan de er organisert, størrelsen på barnegruppene og voksentettheten.

#### **4.3.1 Fysisk og strukturell utforming på Fjoset Barnehage**

Fjoset Barnehage er en relativt ny basebarnehage. Den består av to barnehager som har en fysisk avstand på ca 3 km. Barnehagene har felles styrer og administrasjon. Kua Barnehage er et par år gammel. Den har over 100 barn fordelt på to baser for store barn, to baser for små barn og en ute base for store barn. Den har plass til 27 barn. Jeg var en dag på basen for å bli kjent og se hvordan en basebarnehage fungerer og i samtidig intervjuet jeg to pedagoger fra denne basen og enhetsleder for barnehagen.

En viktig faktor er voksentettheten på basen<sup>8</sup>. Dette vil si at hver enkelt voksen i snitt har 6,6 barn og forholde seg til.

Barnehagen er som tidligere nevnt en ny basebarnehage. Den er lys og lekker, med et nokså stort allrom i midten av basen. Den er plassert i tilknytting til garderobes, toalett og kjøkken. Det er også et rom ved siden av som jeg vil sammenligne med det som er avdelinga i avdelingsbarnehager. Dette rommet er forholdsvis lite, derfor var det ikke mulig for alle ungene å spise på samme plass, de blir fordelt på to steder.

Barnehagen har også ulike felles spesialrom som musikkrom med muligheter for å se på film eller bruke andre IKT-verktøy, rom for maling/vannlek etc. De fleste vegger er i glass og det er store skyvedører i glass som gjør det mulig å åpne opp eller lukke mot fellesarealet. I følge styreren lukker man igjen og avskjerner barnegruppa i større eller mindre grad gjennom året. For eksempel ved oppstart av barnehageåret med mange ny unger så lukker man igjen basene slik at ungene blir kjent med små og stor på egen base og strukturer og rutiner der i første omgang. *For en basebarnehage er egentlig.. det er så visjonært, at det skal være så åpnet(...)Vi gjør ikke det i august. Det er risiko sport. Glem det. Vi må ha et eierforhold til de gamle, gode prinsippene vi har, om at vi må bli trygg nærmest oss selv, først, før vi er klar for å utvide horisonten* (Morten, 14.03.12, l. 252-262).

Administrasjonen og personalrom etc. ligger i en egen fløy av barnehage med egen inngang, fysisk adskilt en etasje opp fra basene. Styrerens kontor er stor og i et moderne de-

---

<sup>8</sup> Jfr kp 4.1.1



sign og kan sammenlignes med på broen på et skip med vinduer på den ene veggen ut mot utearealet, slik at man kan se ned på uteleikearealet.

### **4.3.2 Fysisk og strukturell utforming på Nauset Barnehage**

Naustet er to relativ gamle, tradisjonelle avdelingsbarnehager som for noen år siden ble slått sammen til en enhet med felles styrer og administrasjon. De to husene er Laksen Barnehage og Torsken Barnehage og de ligger med ca. 500 meter avstand. Jeg gjorde mine observasjoner og intervjuer med ansatte ved en avdeling på Laksen Barnehage. Laksen har 4 avdelinger, 2 småbarnsavdelinger med plass til 17 barn pr. avdeling og 2 storbarnsavdelinger med plass til 25 pr. avdeling. I den avdelingen jeg gjorde mine undersøkelser, var det 23 barn.

På den sammen avdelinga var det som jeg tidligere har skrevet 5 voksne i fulle stillinger, det vil si 4,6 barn pr. voksen. Årsaken til at man får en så høy voksentetthet er at styrer har valgt å legge ressurser som spes.ped. midler inn i den faste grunnbemanninga på avdelingene<sup>9</sup>.

Nauset Barnehage er som tidligere nevnt en eldre barnehage, men den flyttet for en tid tilbake inn i nyoppusete lokaler i et gammelt hus. Barnehagen framstår som lys og velholdt. Storbarnsavdelingene ligger i andre etasje i bygget med en gang mellom. Avdelingen besto av et stort fellesrom med to bord til formingsaktiviteter og måltider, lyttekrok og plass for å bygge eller leke med for eksempel biler. Rett overfor fellesrommet var der en dukkekrok. Denne hadde glassvegger og glassdører. Kjøkkenet ligger i tilknytting til den andre storbarnsavdelingen, mens avdelingen jeg var på, hadde et fellesrom for maling, vannaktivitet o.l. Avdelingen disponerte også et rom med klosser eller mer fysisk lek i første etasje. Barna kunne gå mellom avdelingene dersom de sa fra.

I forlengelsen av avdelingen er det en glass dør inn til administrasjonsavdelinga. Der har styrer et ganske enkelt innredet lite kontor, det er et møterom og personalrom, samt en ekspedisjon.

### **4.3.3 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes fysiske og strukturelle utforming**

Siden det er komplekse sammenhenger mellom en del av funnene i dette kapitlet, har jeg valgt å si litt om de i dette kapitlet og så vil jeg ta de opp igjen i andre sammenhenger der jeg mener

---

<sup>9</sup> Jfr kp 4.1.2

det er naturlig og drøfte det grundigere. For eksempel så vil jeg presentere funn knyttet til forskjeller mellom barnehagenes oppdeling av barnegruppa ut i fra et strukturelt perspektiv i dette kapitlet. Videre komme jeg tilbake til funnene og vil drøfte de ut i fra et praktisk pedagogisk perspektiv i kapittel 4.6.

Naustet Barnehage er en tradisjonell avdelingsbarnehage, mens Fjoset Barnehage er en basebarnehage. Dersom man ser bort fra at Fjoset Barnehage ligger i et arkitekttegnat, funksjonslignende nybygg og Naustet ligger i en ombygd flermannsbolig, så er de likevel påfallende like i sin rominndeling og innredning. Begge hadde spesialrom og vegger og dører i glass, slik at de ansatte kunne holde øye med unger som lekte i tilstøtende rom. Dette er antagelig et resultat av en del norske kommunenes utbyggingspolitikk på 2000-tallet, jfr. det jeg tidligere har referert fra Trondheim kommunes Funksjons- og arealprogram, hvor man i tråd med dette har bygg og pusset opp de to barnehagene, slik at de oppfyller kravet om at 'de voksne skal kunne holde oversikt og kontroll over flere rom'. Når man sammenligner de to barnehagene og ser bort fra det faktum at den ene er ny og mer moderne, mens den andre er eldre og kanskje ikke riktig så fancy, så finner jeg ikke så store forskjeller i det fysiske innemiljøet. Et unntak jeg legger merke til er den fysiske avstand mellom styrerens kontor/administrasjon og avdelingene/basene. Undersøkelser viser at fysisk avstand mellom styrerens kontor og «gulvet» kan være med på å lage distanse mellom de som jobber i administrasjonen og de som jobber på avdelingene/basene (Seland, 2009). Dette vil sannsynligvis også være personavhengig, jeg velger derfor å komme nærmere inn på i det neste avsnitt 4.4 Ledelse og satsingsområde.

Det er heller ikke stor forskjell på størrelsene på barnegruppene i de to barnehagene. På Naustet var det 23 barn på avdelinga, mens det på Fjoset var 27 barn. Det kan ikke sies å være så stor forskjell, dog bør det vel bemerkes at siden den basen jeg var på var en friluftsbasen, så var det færre barn enn på de ordinære basene. Det min undersøker avdekket var imidlertid forskjeller i måten de to gruppene ble organisert på, med hensyn til oppdeling av barnegruppa i mindre grupper. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.6. Praktisk pedagogisk arbeid, siden dette er et av de pedagogiske grepene som man kan gjøre med en barnegruppe, dette fordi jeg oppfatter begrunnelsen for oppdelinga er nærmere knyttet opp mot pedagogisk arbeid enn strukturelle årsaker.

Det jeg observerer som den største strukturelle forskjellen mellom de to barnehagene er voksentettheten. På Fjoset er det 6, 6 barn pr. voksen, mens det på Naustet er 4, 1. Dette betyr at de ansatte på Fjoset Barnehage har ansvar for 50 % flere barn enn ansatte på Naustet

Barnehage og det er etter min oppfatning en betydelig forskjell. Og det er grunn til å anta at barnehagepersonell som har ansvar for 50 % flere barn, har mindre tid til hvert barn.

Det er også nærliggende å anta at det kan være en sammenheng mellom voksentetthet og kvaliteten på barnehagepersonalets relasjonsarbeid i barnegrupper. I undersøkelsen *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012) viser man til at Riksrevisjonen (2009) har en merknad angående voksentetthet i barnehager:

... det er grunn til å være oppmerksom på variasjonen mellom barnehagene og at enkelte barnehager har relativ lav voksentetthet. Dersom barnehagene ikke har tilstrekkelig og kvalifisert personale, vil det bli vanskelig å imøtekomme alle barnehagens oppgaver og gi hvert enkelt barn tilstrekkelig oppmerksomhet (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012).

I den samme undersøkelsen så fant man også at det var en positiv sammenheng mellom barn trivsel i barnehagen og kvaliteten på relasjoner mellom barn/barn og barn/ voksen. Kvalitet i barnehage er en kompleks sak og det er nok ikke voksentettheten alene som er avgjørende for kvaliteten på relasjon mellom barn og voksne. Den overnevnte rapporten peker på betydningen av at barnehagens ansatte har god relasjonskompetanse og ser betydningen av godt samspill mellom barn/voksne og barn mellom (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.5 Personalets kompetanseutvikling.

Jeg har tidligere beskrevet at i Fjoset Barnehage satte inn vikarer i tilvenningsperiode med mange ny barn om høsten. Det er nærliggende å anta at dette var ut fra et behov for flere voksne i en hektisk periode. Ut fra det vi vet om betydningen av tidlig tilknytting (Ulvund, 2009, Sommer, 1997) så kan det være grunn til å være skeptisk til en slik praksis.

#### ***4.4 Kategori 3: Ledelse og satsingsområde***

Elevundersøkelsen 2010 viser at det kan være sammenheng mellom rektorers engasjement i forhold til mobbing og i hvor stor grad det rapporteres mobbing på deres skole (Lødding & Vibe, 2010). Det er grunn til å anta at dette også kan være gyldig for barnehagestyrere og barnehager. Derfor ønsket jeg å undersøke nærmere se to styrernes ledelse og barnehagenes satsingsområder.

#### 4.4.1. Ledelse og satsingsområde på Fjoset Barnehage

Morten har jobbet som styrer ved Fjoset Barnehage fra den ble åpnet og han hadde ansvaret for å bygge opp barnehagens personalgruppe. Han sier han har prioriterer nyutdannede pedagoger når han har bygd opp personalgruppa: ... *Ja altså, når jeg ansetter folk, så tenker jeg hele tiden kompetanse,(...) den best moderne førskolelæreren er den som kommer rett fra Dronning Maud og har gode papirer på det. (...)Barnehagen forandrer seg så veldig, så for meg som utdannet meg midt på 1990-tallet så er jeg utdatert pedagog, jeg, med mindre at jeg klarer å vise til hvordan jeg har utviklet meg, disse årene siden jeg utdannet med* (Morten 14.03.12 l 459 - 475). Her tenker man slik jeg forstår det, at teoretisk kunnskap er viktigst for det pedagogiske arbeidet med barna.

Barnehagene har utarbeidet en felles visjon som skal være retningsgivende for enhetens arbeid:

##### **”Mulighetenes barnehager**

*Lek og omsorg i et aktivt og digitalt fellesskap*

*Møt det nye, ta vare på det gamle*

(Informasjonsbrosjyre til nye foreldre i Fjoset Barnehager, 2012)

Barnehagenes satsingsområde er *Barn og IKT* og *Friluftsliv og fysisk aktivitet*. I barnehagens årsplan, generell del, beskrives det nokså detaljert hvordan man skal jobbe i forhold til barnehagens satsingsområde. For eksempel så beskrives hvordan alle digitale verktøy som finnes i barnehagen kan brukes i det pedagogiske opplegget. En av de ansatte beskriver satsingsområdet IKT slik: *IKT er satsningsområdet så da må det dras med i alle områdene, og når det da er om for eksempel vennskap, så kan man sette seg og se en film, man kan søke opp det på iPad`en og se sammen med ungene* (Nina, 21.03.12, l 851 – 858). Jeg så at ungene spilte spill på iPad og mobiltelefoner, for eksempel så spilte et barn på iPad mens tre barn sto bak og så på mens de ventet på tur.

Av ti sider beskrives fokus på relasjoner med tre linjer: *Enheten satser mye på relasjoner. Det vil si at personalet har kurs blant annet i Webster-Stratton. Dette er en av tilnærmingene våre til å utvikle oss innen arbeidet arbeid med barn som utfordrer oss litt ekstra. Videre deltar vi på en rekke aktuelle kurs i løpet av våre* (Årsplan generell del 2012/2014). Alle ansatte hadde gjennomgått Webster-Stratton kurs og det var planlagt at man i løpet av høsten 2012 skulle bearbeide dette videre i personalgruppen (Oda, 14.03.12). Det vil si at de ansatte ikke følges opp direkte i etterkant av kurset med felles fagmøter e.l., men at enhe-

ten/lederen har valgt å vente med det til alle har gjennomført kurset. I Årsplanen utdyper man hvordan man jobber med basens fokusområder. Der beskriver man hvordan man vil øke barnas sosiale kompetanse ved hjelp av programmene Steg for Steg og Webster-Stratton.

Jeg fikk også inntrykk av at det var distanse mellom basene og ledelsen i barnehagen. Det ble sagt at en fra ledelsen brukte å komme ned på basen hver morgen for å høre hvordan status på basen var, og årsplaner og månedsplaner ble levert til administrasjonen for godkjenning, men ellers fikk personalet stor grad av frihet til å utforme det pedagogiske arbeidet. Det var blant annet opp til basene selv å ta initiativet til og organiserer interne og eksterne møter mellom basene. Det er altså ikke noe felles obligatorisk møteforum for hele personalgruppa initiert fra ledelsen.

#### **4.4.2. Ledelse og satsingsområde på Naustet Barnehage**

Anne har jobbet som styrer i Naustet Barnehage i over 20 år. Hun sier selv at barnehagen er: *skapt ut fra det bilde jeg mener den bør være* (Anne, 16.02.12, l. 29 -30). I mine samtaler med ansatte i forbindelse med observasjon og intervju, så opplever jeg at det er samsvar mellom styrer og det de ansatte sier. De ansatte sier at styreren har stor påvirkning på det pedagogiske grunnsynet i barnehagen. Og en av dem jeg intervjuet sier at måten barnehagen er organisert på er avgjørende for at hun jobber i barnehage (Berit 08.02.12). Både styrer og de andre informantene fortalte at det var tett relasjon mellom personalet og styrer, og at styrer praktisert ”åpen dør” slik at de ansatte kunne stikke innom henne for å snakke om forhold vedrørende for eksempel barna eller mer personlige forhold.

I barnehagens virksomhetsplan som definerer barnehagens pedagogiske plattform står det: *Barn er egne individ og skal sees som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn* (Virksomhetsplan, 2011-2012). Dokumentet beskriver videre betydningen av å ha et velutdannet personale med et felles pedagogisk plattform. For å oppnå dette driver man systematisk kompetanseutvikling for hele personalet blant annet gjennom refleksjon over egen pedagogisk praksis

Satsningsområder for Naustet er *Relasjonsbygging, Barns medvirkning og Dokumentasjon*. Disse områdene jobber man med gjennom hele barnehageåret. I Virksomhetsplanen beskrives både betydningen av og hvordan man legger til rette for gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna i barnehagen. Planen understreker blant annet betydningen av at de voksne er nær barna ved å lytte/observere og samtale med barna. Anne utdyper dette videre: *Ja, altså vi er opptatt av relasjon, vi. Vi er opptatt av den voksnes relasjon til barnet.*

*Og vi sier at voksne er viktigst for barnet i barnehagen. Altså, barnet trenger barn for å utvikle seg, men hvis de voksne ikke er gode nok for det barnet, så utvikler ikke dette barnet seg* (Anne, 16.02.12, l. 47-60).

Anne sier at barnehagens faglokomotiv er det systematiske refleksjonsarbeidet blant personalet. Alle barnehagens ansatte deltar i refleksjonsgrupper som møtes hver andre til tredje uke. Disse gruppene er satt sammen på tvers av hus, bakgrunn og kompetanse. Hun sier at en av årsakene til at barnehagen har så stabilt personale, er at der morsom, personlig og faglig utviklende å jobbe i refleksjonsgrupper. Jeg erfarte selv at flere av de ansatte som jeg var i kontakt med i løpet av observasjonstida, selv brakte dette på banen. Styreeren er også opptatt av at de voksne skal være nærværende i forhold til barna og bevisste i forhold til sin muntlige kommunikasjon med barna.

#### **4.4.3 Drøfting og refleksjon over de to barnehagenes ledelse og satsingsområder**

I forhold til denne kategorien så finner jeg to forskjeller som jeg oppfatter som avgjørende i forhold til min problemstilling: For det første valg av pedagogiske innhold/ satsingsområdet og for det andre forhold som er av strukturell/organisatoriske art.

Jeg har undersøkt forhold ved de to barnehagenes ledelse, samt satsingsområdene til de to barnehagene i min undersøkelse. De to lederne har jobbet som styrere fra henholdsvis starten for 5 år siden (Morten) og i om lag 20 år (Anne). I forhold til de to barnehagenes historie, så har de begge hatt stor påvirkningskraft på barnehagenes innhold. Sammenholder man tidsaspektet med at lederen for en virksomhet vanligvis har store muligheter for å påvirke organisasjonens arbeid, så kan man anta at begge styrerne har kunnet formet barnehagene etter sine ideer for hva en god barnehage er.

Mine funn viser at de to barnehagene har forskjellige fokusområder. Naustet Barnehages pedagogiske plattform er: *Barn er egne individ og skal sees som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn* (Virksomhetsplan, 2011-2012). Mens Fjoset Barnehage har en visjon: *Mulighetenes barnehager: Lek og omsorg i et aktivt og digitalt fellesskap. Møt det nye, ta vare på det gamle* (Informasjonsbrosjyre til nye foreldre i Fjoset Barnehage, 2012). Jeg finner også her en interessant forskjell i begrepsbruken: Naustet Barnehage har en *pedagogisk plattform*, mens Fjoset Barnehage har en *visjon*. Visjon er et begrep som dukket opp i næringslivet med New Public Management-bølgen på 1980-tallet, mens pedagogisk plattform er vel et begrep som er relativt vanlig i forbindelse med barnehagepedagogikk. Jeg synes det er interessant at man bruker begreper som vanligvis knyttes opp mot næringslivet i barnehagers

informasjonsbrosjyrer, uten at jeg her skal prøve å tolke dette videre. Med en visjon forstår jeg noe man strekker seg etter, mens jeg med en pedagogisk plattform, forstår noe som er solid forankret i praksis eller den daglige virksomheten her og nå.

Naustet Barnehage har altså *Relasjonsbygging*, *Barns medvirkning* og *Dokumentasjon* som satsingsområder, mens Fjoset Barnehage har *IKT*, *Friluftsliv* og *Fysisk aktivitet* som sine satsingsområder. Det er høyst ulike temaer, og jeg skal ikke vurdere disse valgene opp i mot hverandre, men jeg vil drøfte om enkelte av disse områdene kan påvirke barnehagens arbeid i forhold til å forebygge mobbing. Disse temaer blir det jobbet systematisk med gjennom hele året og er, slik jeg har oppfattet det, er grunnlaget for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I forhold til forebygging av mobbing vil spesielt Naustets fokusering på relasjonsbygging ha avgjørende betydning. Barnehagen har gjennom mange år jobbet langsiktig og systematisk for å få til gode relasjoner mellom barn/voksene og barna i barnegruppa. Dette blir også støttet av tidligere forskning på temaet (Lødding & Vibe, 2010, Nergaard, 2008, Rørnes, 2007) som viser at langsiktig, systematisk jobbing med relasjoner er det som gir best effekt i å forebygge mobbing..

Samtidig jobber styreren systematisk med organisasjonsutvikling for, slik jeg tolker det, forbedre kvaliteten på personalets arbeid. Et avgjørende trekk for å få til dette er det er systematisk bruk av refleksjonsgrupper hvor personalet på tvers av avdelinger reflekterer over både egne handlinger/atferd og arbeidet i barnegruppa. Dette gjorde at hele personalet hadde en betydelig relasjonskompetanse.

Fjoset Barnehage har IKT, friluftsliv og fysisk aktivitet som satsingsområdet. Jeg var på en friluftsbasis, men opplevde likevel det var som IKT at som hadde størst fokus. I følge de ansatte hadde barnehagen mye moderne digitalt verktøy og dette ble brukt i det pedagogiske arbeidet. Man hadde blant annet et eget rom hvor man kunne se på filmer. I forhold til å forebygge mobbing, kan det jo tenkes at man kan bruke for eksempel film om vennskap for å forebygge mobbing. Forsøk av Bandura viste at barn som så at voksne korrigerer andre barns aggressive atferd mot dukker på film, ikke gjentok de aggressive handlingene mot egne dukker (Skaalvik & Slaalvik, 2005). Jeg så også at ungene lærte å ta hensyn til hverandre og vente på tur, mens andre spilte. Likedan at to unger kunne samarbeide om et spill. Men i forhold til å forebygge mobbing ble dette det mest i varetatt ved hjelp av at man brukte pedagogiske opplegg som Kari Lamer og at personalet ble skolert i Webster-Stratton.

En annen forskjellig mellom de to barnehagene var organisering av informasjon/kommunikasjon mellom styrer/administrasjon og personalet på avdelingene/basene. Jeg fikk

et klart inntrykk av at avstanden fra styrer til det øvrige personale i Naustet var kort. Anne praktiserte åpen dør og hadde nok i stor grad oversikt over det som skjedde på avdelingene. Dette er jeg mer usikker på om var tilfelle på Fjoset. Jeg fikk inntrykk at det ikke var like tette bånd mellom styrer og alle basene. Dette kan kanskje ha sammenheng med det Seland (2009) fant i sin undersøkelse, at det kunne være praktisk med en viss fysisk avstand mellom administrasjon og basen fordi det da var enklere å ta beslutninger. Men jeg tenker at det i forhold til denne barnehagen også kunne være en hindring. Jeg opplevde at styrer hadde en del interessante tanker som kunne ha forbedret miljøet blant barna, men jeg er i tvil om det ble kommunisert ut til personalet. Naustets styrer hadde satt i gang refleksjonsgrupper som var et forum for de ansatte der de kunne jobbe med temaer som styreren og de ansatte syntes var viktig. Det ser ikke ut til at det er strukturer for drøftinger av for eksempel egen praksis på Fjoset Barnehage. Dette vil ha konsekvenser for det pedagogiske arbeidet.

#### **4.5 Kategori 4: Kompetanseutvikling**

I denne kategorien ser jeg på hvordan de to barnehagene jobber med kompetanseutvikling blant personalet for å forbedre sitt pedagogiske arbeid med barna. Dette fordi barnehageansattes kompetanse og kompetanseutvikling vil være av avgjørende for hvilken måte de velger å jobbe med å forebygge mobbingen.

##### **4.5.1 Kompetanseutvikling blant personalet på Fjoset Barnehage**

Fjoset Barnehage er en forholdsvis ny barnehage som startet opp for 6 år siden. Barnehagens personale er som jeg tidligere har nevnt ungt. Dette er et bevist valg fra styrer: Styreren mener at det mest kompetente personalet er de som er nyutdannet og har fersk teoretiske perspektiver på barn og barns oppvekstmiljø og oppvekstvilkår.

Likevel kan det synes som om de forholdsvis nyutdannede ansatte trenger veiledning på en eller annen måte i forhold til arbeidet med barna. Styreren sier: *Og så har vi i den senere tida skolert oss i Webster-Stratton, for det her handler veldig mye om de voksne. De voksne er veldig kjapp til å irttesette og jeg så som leder at de begynte og bruke timeout, blant annet. "Sitt i garderoben til du vet bedre liksom." Og det gjør ikke ungene og for meg så var det veldig kompenserende tiltak, som jeg var veldig skeptisk til og som jeg så for meg at her blir "verktøykassen" til pedagogene tom. De vet ikke helt hva de skal gjøre og da kompenserer man. Og her tenkte jeg at: Nei, her må vi lære oss noen andre strategier, man må gi de her*



*pedagogene noen flere verktøy. Og den Webster-Stratton biten har gitt oss mer den pro-aktive voksne, litt mer positiv tilnærming til barn som også utfordrer oss, belønningssystemer; egentlig ting som vi som pedagoger har lært, men som blir satt mye mer i system, da, i form av en læringsplan og oppfølging med foreldre og den biten der som er så viktig (Morten, 14.03.12, l. 80–105). Det vil altså si at en metode for kompetanseutvikling blant personalet i Fjoset Barnehage er å sende medarbeiderne på kurs i hvordan de lærer å korrigere uønsket atferd hos ungene. Jeg spør meg om begrunnelsen til dette? Kan det være at de nyutdannede mangler erfaringer i hvordan de skal løses vanskelige pedagogiske utfordringer? ”Noe” som barnehageansatte kanskje må opparbeide seg ved erfaringer i barnegruppa?*

Den manglende kompetansen blir løst med at de ansatte blir sendt på kurs i Webster-Stratton. I tillegg sa en av de ansatte at de har vært på kurs i Marte Meo<sup>10</sup>. De ansatte forteller at det er gode muligheter for at de kan delta på kurs dersom de ønsker å videreutvikle seg: *Ja, vi blir kurset på det. Så det er veldig greit. Veldig greit her at dersom man spør om noe her, så får vi som regel både kurs og opplæring i det. Det er en trygg ting å ha med seg, dersom det er noe som skjer så kan vi spør om å få noe mer rundt det, lese om det og kanskje ta noen fag og sånn, og så får vi lov til det (Oda 14.03.12, l. 553-561). Styreeren ønsket unge nyutdannede folk, og pedagogene sier at de som ønsket det ble kurset, men det ble ikke lagt opp til noe felles forum for diskusjon av faglige spørsmål. Dette var det i så fall opp til basene selv å organisere. Når det er så mange forholdsvis unge med lite erfaring er det ikke behov for et forum for faglig erfaringsutveksling etc.? Det var heller ingen oppfølging i form av diskusjoner etc. i barnehagen i etterkant av Webster Stratton- kursene før alle ansatte har vært på kurs.*

Samtidig er organisasjonen forholdsvis ny og styreeren sier at det til å begynne med ble en del foreløpige systemer, men at de etter hvert har evaluert disse og bytter de ut med mer permanente; for eksempel i forhold til visjonsarbeid. Det jobber også videre med å videreutvikle barnehagens visjon, lage tradisjoner og bygge bedriftskultur. Man kan derfor anta at det etter hvert kan bli etablert forum for fagligutvikling/kompetanseutvikling.

#### **4.5.2 Kompetanseutvikling blant personalet på Naustet Barnehage**

Personalet ved Naustet Barnehage har i gjennomsnitt jobbet 18 år i barnehagen. Det vil si at det er en meget stabil personalgruppe med mye erfaring.

---

<sup>10</sup> Marte Meo er en veiledningsmetode som skal styrke og utvikle samspeillet mellom voksne og barn

Som jeg tidligere har nevnt, legges det stor vekt på at medarbeiderne bruker tid til å reflektere og dermed legge til rette den enkelte ansattes personlige utvikling gjennom. Både styrer og de ansatte som jeg intervjuet understreket betydningen av refleksjonsarbeidet og at dette bidro til faglig og personlig vekst. Det ble også hevdet det er ekstra viktig for barnehagepersonell å være i refleksjonsgrupper siden de vanligvis jobber i tette relasjoner til andre mennesker.

En av de ansatte beskrev refleksjonsarbeidet slik: *Det jobber vi med hele tida for å bli bedre voksne, det må jeg si..(..) Det er det som ligger i bunn i barnehagen, så det jobber vi med suksessivt. Hele tida. Det er det bevissthet rundt. Det er alle klar over og jobber med selv også. Vi har hatt sånne plandager når vi jobber med oss selv, hva vi har ansvar for og personlig rettigheter og personlig ansvar, i barnehagen for barna, sånn at det aldri er barna som skal ha skylda for at ting blir feil, men det er DU eller meg(..). Det er sånne prosesser som vi har i barnehagen med oppgaver og...(..)det er forskjellige spørsmål som du stiller deg og reflekterer rundt som handler om det å være voksen i forhold til det å være barn.(...) Vi ser mye på eget arbeid, ja* (Berit, 08.02.12 l. 940- 958).

Temaer det reflekteres over i personalgruppene kan for eksempel være: *Hvem er jeg i forhold til? Hvordan virker jeg på andre? Hva er det som gjør at ting skjer? Hvorfor er det jeg som får kjeft og ikke faren, bestandig? Og ikke noen andre? Hva er det som foregår?* (Anne, 16.02.12, l. 168 – 174). Dette er for å øke bevisstheten over egne handlinger. Det ble sagt at siden man jobbet i så tette relasjoner med barna, var det viktig at de ansatte var i en god relasjon til seg selv.

Men det understrekes også at man må se på det som er positivt: *Og noen ganger forteller man hverandre sånne suksesshistorier; og det er noe med at man noen ganger selv må løfte seg selv og gi seg selv ros og anerkjennelse og det er jo ikke det enkleste man gjør. For man vet jo godt når man har gjort noe dårlig, men er man like anerkjennende mot selv som menneske, så er det vanskelig å anerkjenne andre. Ja, og det er viktig* (Berit, 08.02.12, s. 19 - 20). Med dette mentes det at det var viktig at man ikke bare jobbet med personlige og profesjonelle utfordringer, men også så på hva man gjorde som var bra og gav hverandre anerkjennelse og ros for dette.

### 4.5.3 Drøfting og refleksjon over personalets kompetanseutvikling i de to barnehagene

I Kvalitetsmeldinga (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29) står det at: ”Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kompetanseutvikling. Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene.” Det betyr at myndighetene vektlegger kompetanseutvikling og at alle barnehager skal drive kompetanseutvikling. Hvordan dette løses, er opp til den enkelte barnehage.

I mitt arbeid med å analysere datamaterialet ser jeg etter hvert forskjeller i de to barnehagenes faglige kompetanse og hvordan man arbeider med å utvikle personalets kompetanse ytterligere. I utgangspunktet framsto de to barnehagenes personalgrupper som ganske ulike. Naustet Barnehage er en ung organisasjon, med et forholdsvis ungt personale. Gjennomsnittsalderen på basen jeg intervjuet var 26-27 år. 2 av de ansatte på basen var utdannet førskolelærere, og resten var utdannet barne- og ungdomsarbeidere. Styrer fortalte at det var ”permer med søknader” i forbindelse med ansettelser til oppstart. Sammenhold med opplysninger om at han anså den beste pedagogen var en nyutdannet pedagog fra Dronning Mauds Minne med gode papirer, er det grunn til å tro at de som jobber i barnehagen har gode teoretiske kunnskaper om barn og det å jobbe i barnehage. Likevel opplever han etter hvert at de ansatte trenger ”mer verktøy i kassa” for å takle utfordrende situasjoner.

For å kompensere behovet for mer kompetanse, ble de ansatte sendt på eksterne kurs, for eksempel i Webster-Stratton. Det ble også sagt at man skulle jobbe videre med å forankre det i personalgruppe når alle ansatte hadde vært kurset. Det er jo ikke nødvendigvis slik at det man lærer om på kurs blir overført til egen praksis, det er derfor sikkert viktig at man fortsetter med dette arbeidet i barnehagen. I en slik gruppe kan det kanskje også jobbes videre med andre pedagogiske spørsmål. Det kom også fram i intervjuene at man brukte andre pedagogiske opplegg om sosial kompetanse som Kari Lamers *Du og jeg og vi to* og *Steg for Steg* og Marte meos opplegg om veiledning.

Jeg spør meg om det er nok å ha teoretiske kunnskaper om arbeidet med barn? Kanskje det også er nødvendig med ferdigheter som man opparbeider seg i praksis. Det er noe i interaksjon med barn som man bare kan lære i praksis. Eller kan det være at nyutdannede pedagoger ikke tør å stole på den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg under utdanningen? Styreren påpekte jo at det de lærer på disse kursene er ting som pedagogene egentlig vet, men som blir satt i system. Men hjelper disse pedagogiske oppleggene for å forebygge mob-

bing blant barna i barnehagen? Det kan hende at det hadde vært gunstig med en bredere alderssammensetning i personalgruppa slik at den innbefattet pedagoger med lengre praksis. Kanskje hadde det også vært en styrke for de og hatt et faglig forum der de kunne tatt opp og diskutert faglige utfordringer og på den måten hatt kunnskapsutveksling mellom de ansatte. Kvalitetsmeldinga poengterer også dette når den sier: "...må barnehagen utvikle, fornye, forvalte og ta i bruk sine kunnskapsressurser på en slik måte at barn får et godt barnehagetilbud" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 34).

Naustet er en gammel organisasjon med medarbeidere som har jobbet på samme sted i mange år. I denne barnehagen har man over lang tid jobbet med relasjonsarbeid i forhold til seg selv og i forhold til barnegruppa. Man har dermed drevet en med kontinuerlig kompetanseutvikling internt i barnehagen ved at de ansatte systematiske i grupper har reflektert over egen praksis i relasjonsarbeidet. Dette ble sterkt vektlagt fra de ansatte som en viktig og motiverende faktor i deres arbeid med barna, men også for at de fortsatte å jobbe på den samme arbeidsplassen og ikke ønsket å prøve noe nytt. Dette er også en faktor i Kvalitetsmeldinga for at man skal driver kompetanseutvikling: "Kompetanseutvikling er også viktig for å motivere ansatte til å bli i barnehagen, og vil kunne bidra til å rekruttere personalet til barnehagen" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 34). Det jeg ser når jeg analyserer mitt datamateriale fra Naustet barnehage er at dette personalet har en stor grad av bevissthet i forhold til sitt arbeid mer generelt og i forhold til relasjonsarbeidet spesielt. Dette gjeldt alle jeg snakket med; både styrer, førskolelærer og ufaglært assistent. Det er jo ikke nødvendigvis slik at mange års praksis automatisk bidrar til økt bevissthet og kvalitet i arbeidet med barn. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon som er i stand til å møte nye krav og utfordringer, så må det drives kontinuerlig kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29).

#### ***4.6 Kategori 5: Praktisk pedagogisk arbeid***

I dette avsnittet ser jeg på hvordan de to barnehagene jobber med barnegruppa for å fremme det sosiale samspillet i barnegruppa.

##### **4.6.2 Praktisk pedagogisk arbeid på Fjoset**

På Fjoset har man valgt å bruke pedagogiske program som Webster-Stratton, Steg for Steg, Du og jeg og vi to (Kari Lamer) for å øke barnas sosiale kompetanse og for å utvikle persona-

let til å forbedre seg i arbeidet med de barna som utfordrer de litt ekstra. *Så vi har jobba en del med Steg for steg, vi har jobba en del med Kari Lamer; og Kari Lamer sitt opplegg syns jeg fungerer veldig bra, fordi det ufarlig gjør det lite grann; altså denne eventyrformen, som passer veldig bra, som gir unger en form for indirekte læring i forhold til den sosiale biten* (Morten, 14.03.12, l. 72-79). Slik jeg tolker dette, så mener man i denne barnehagen at når man jobber med relasjoner så handler det om å øke barnas sosiale kompetanse.

På Fjoset jobber man med et opplegg om vennskap i bolk på om lag et par måneder. De tok utgangspunkt opplegget til Kari Lamer. *Man kan bruke mange diverse pedagogiske vinklinger på det.. eller man kan bruke noe så enkelt som Kari Lamer heftet. (...) Alle, til og med en – det høres veldig negativt ut, men er ikke sånn ment, til og med den assistent kan gjøre dette her. Så enkelt er det, uten å ha jobba i en barnehage før, en vikar kan gjøre det, som ikke har erfaring med å jobbe i barnehage... Du sitter og leser også blar du over, med spørsmål. That`s it. Da får ungene reflektert over det sjøl. Så kan ungene tegne noe fra den situasjonen i boka eller hefte eller noe de har opplevd som har vært likedan og så forteller man om det i gruppa* (Nina, 21.03.12, l. 669–695). Slik jeg tolker dette, så betyr det at pedagogen bruker opplegget rett fra læreboka, uten at det blir reflektert så mye over innholdet.

*Ja, si det... Vi jobba veldig med... laga planer om at vi skulle øke den sosiale statusen til enkelt barn for å få han inn i guttegruppa, og... Ja... Men så sa de to på Webber-Stratton-kurset at det er veldig vanskelig å øke et barns sosiale status, fordi guttene har det regime de har. De vet hvem som er sjef, de har rangeringa si ganske klart. Man kan ikke rykke opp rangering dersom man først er nederst. Men man kan selvfølgelig gjøre noen veldig god på en ting, da. At de får den kompetansen og at de da kan få økt status innafor akkurat det temaet. Men du kan ikke øke den på en generell basis* (Oda, 14.03.12, l 617–632).

På Fjoset hadde man også primærbarn, men her hadde man delt gruppa i to, slik at det var de to pedagogene som hadde ansvaret for 12 – 13 unger hver. Dette gir mange barn for de to pedagogene å holde oversikt over. En av pedagogene, Nina sier: *Det er jo mye, mye mer unger på en base-barnehage. Det er mer uoversiktlig, det er færre voksne pr. unger, ergo så har du ikke så lett for å observere. Du har ikke så lett for å avverge situasjoner, hjelpe til, være i forkant... og, og i det hele tatt være der når det er noe som skjer* (Nina, 21.03.12, l. 448-455). Dette er også styreren og den andre pedagogen inne på når de sier at når man bruker observasjon ser at situasjonene kanskje ikke er slik man oppfatter når man er på anstand. Oda sier: *Man observerer det, så ser man det... Vi bruker observasjon veldig mye, film ... Marte Meo bruker vi òg. Snart ferdig med Marte Meo, jeg nå... Vi observerer med film.. vi er*

*med i et prosjekt i kommunen som går på observasjon...(…)... når man sitter og ser på filmen så får man noen ganger: Oij! Det var ikke akkurat sånn som vi tenkte. For man ser samspillet på en helt annen måte* (Oda, 14.03.12, l. 361-373). Dette kan tyde på at de voksne ikke er tett nok på ungene, slik at de oppfatter det som egentlig skjer i samspillet mellom barna.

#### **4.6.2 Praktisk pedagogisk arbeid på Nauset**

I Nauset var man opptatt av at personalet skulle være tett på barna, nærværende og det forebyggende arbeidet skjer kontinuerlig i det daglige arbeidet med barna; når konkrete episoder oppstår /anledninger byr seg: *Så vi jobber veldig tett opp mot tilknytting fra første dag, enten barnet er ett år eller fem når det starter med å få sin primærkontakt og sin sekundærkontakt på avdelingen* (Anne, 16.02.12, l. 47-67). For å få til dette så delte man barnegruppa mellom seg, slik at alle ansatte på avdelinga hadde ansvaret for et antall primær barn. Antallet kunne variere mellom 3 til 7 avhengig av om hvor krevende barna var. Delinga av barn ble overlatt til avdelingene og det var opp til hver ansatt å begrense hvor mange unger de kunne ta ansvar for ut fra deres kjennskap til ungene. I tillegg fikk personalet også ansvaret for et antall sekundær barn. På den måten sikret man at alle barn hadde en ansatt dersom den primær vokse- ne var fraværende. *Og hos oss har vi delt opp barna i mindre grupper slik at alle er ikke sammen hele tida og det er med på å styrke kontakten og samspillet barna i mellom at de er i sånne små grupper* (Berit, 08.02.12, l. 132-137).

Begrunnelsen for å dele opp barnegruppa på denne måten, var slik jeg oppfattet det, at man på den måten kom tetter på sine barn og at man ikke trengte å bruke så mye tid på hele barnegruppa. *Og da e det selvfølgelig viktig, veldig viktig, tenker nå jeg, at vi som er voksne, selv om det er en stor barnegruppe, klarer å dele litt opp og klarer å være nærværende og deltagende, uten å overdrive deltagelsen, men vær der og føle og høre og se og alt det der... For det er fort gjort at ting kan... at det... ting ikke kan bli så bra... Ja... Og da er det viktig at man har hørt det eller ser... og vet det... og så må man gjøre noe med det..* (Berit, 08.02.12, l. 165- 176). Ved å ansvarliggjøre de ansatte i forhold til 3 – 7 konkrete unger, så sikret man for det første at alle unger ble sett, men også at den voksne fikk inngående kunnskap om sine unger, siden primærkontakten fikk bruke mye av sin tid til å være sammen med sine unger og slapp å bruke så mye tid på andres primærbarn.

Det jeg la merke til som spesielt i denne barnehagen, var de voksnes nærvær til barna. Jeg tror ikke jeg har vært i noen barnehage tidligere hvor de voksne har vært så mye «nede på gulvet» sammen med barna. De var tett på ungene og observerte barnas kommunikasjon og

samspill seg mellom. *Vi trenger ikke være så delaktig på detaljplan hele tiden, men noen ganger må vi være det også... Så jeg mener at voksnes nærvær i leken, er så viktig. Og vi sitter så mye på gulvet og er der og lærer unger å være sammen, for det er viktig. Det er helt grunnleggende det* (Cecilie, 21.02.12, l. 166–173). Ved å være nede på gulvet sammen med barna, og observere barnas lek, så oppfattet man situasjoner der barna trengte hjelp og veiledning i det sosiale samspeillet.

#### **4.6.3 Drøfting og refleksjon over barnehagens praktiske pedagogiske arbeid**

De to barnehagene har ulike tilnærminger til hvordan de skal jobbe med å skape gode relasjoner. I Naustet Barnehage vektlegger man å jobbe med personalet for å øke deres bevissthet omkring arbeidet. Dette bidrar til at de ansatte er bevisst på å være nærværende til barna i lek og andre aktiviteter i barnehagen. I Fjoset Barnehage har man ikke samme bevisstheten på nærværet. Man kunne kanskje tenkt at forskjellene kan forklares med at det er ulike typer barnehage, base- og avdelingsbarnehage og det er det for så vidt, men etter å ha studert mitt materiale nøye, så finner jeg at det er mer kompliserte sammenhenger som bunner i forskjellig på syn på barn/pedagogisk grunnsyn og at man på bakgrunn av dette organiserer barnegruppa på ulik måte. Barnegruppene er i utgangspunktet nesten like stor, men måten man organiserer barnegruppa på Naustet, når en voksen har ansvaret for bestemte barn, gir nok en mye større oversikt og mulighet til å bli kjent med hvert enkelt barn, enn når ansvaret ikke blir er klart definert.

Ved å dele opp barnegruppa, er de voksne bedre tilstede i situasjonen hvis/når de oppstår og kan avverge situasjonene før det utarter seg. De vil også ha en førstehåndskjennskap til situasjonen. Jeg observerte at de voksne på Naustet var mye på gulvet med ungene. De voksne veileder ungene når de kommer i vanskelige situasjoner, slik at det ikke trenger å bli så stor sak, som det kanskje hadde blitt dersom det hadde fått utarte seg og de måtte fått hjelp i ettertid.

På Fjoset Barnehage velger man å bruke pedagogiske opplegg i arbeidet med å lage gode relasjoner til ungen. I tillegg er de voksne mer opptatt, de har fler barn å forholde seg til og de er også opptatt med administrativt arbeid på basen, mens de er sammen med barna. Dette gjorde slik jeg oppfattet det, at barna og de voksne hadde større avstand og de voksne var ikke i situasjonen når noe oppsto. Man brukte i stedet pedagogiske opplegg i arbeidet med å lære ungene sosial kompetanse og å bygge relasjoner. Men jeg spør meg jo hva barna lærer

barn mest av? Å samtale om en situasjon på et bilde eller få veiledning av en voksen når en konkret situasjon oppstår? Og hva med situasjoner som skjer i det skjulte, barn som blir utfrysing, blikk etc.? Dersom den voksne ikke er i situasjonen, kan gå en tid før det blir oppdaget.

Man kan undre seg over at det er den barnehagen med flest nyutdannede førskolelærere som bruker pedagogiske opplegg til å jobbe med relasjoner. Man skulle jo tro at de som nokså nettopp har avsluttet sin utdanning, har kunnskaper om hvordan man skal jobbe med dette i barnegruppa? Og nettopp disse pedagogiske oppleggene blir jo kritisert for at de blir instrumentelle (Pettersvold & Østem, 2012), noe som står i kontrast til det rådende syn på barn som aktiv deltagende i sosialiseringprosessen som dominerer nå for tiden<sup>11</sup>.

#### **4.7 Kategori 6: Hva sier de voksne om mobbing i barnehagen?**

I denne kategorien presenterer jeg funn knyttet til hva mine informanter i de to barnehagene svarer på spørsmålet om det finns mobbing i deres barnehage og hva de gjør når de har opplevd situasjoner med aggressiv atferd mellom barn.

##### **4.7.1 Hva sier de voksne på Fjoset om mobbing i barnehagen?**

Mine tre informanter fra Fjoset Barnehage sier at barnehagebarn mobber hverandre og at det forgår mobbing blant barna på deres barnehage. De beskriver også situasjoner som de opplever som mobbing blant ungene i leken. *Jentene er mye mer sånn at de fryser ut, mye mer... De fryser mye mer ut, selv om de får være i nærheten... Og så kan de gjerne kalle den ungen som blir fryst ut ting: "Nei, nå har den dumme hunden bæsja på teppet igjen." Det er liksom sånn at man blir mobbet i leken også, hvis man får være med...(Nina, 21.0312, l. 418-425).* Her tolker jeg det Nina sier som at selv om de som styrer leken lar en ungen bli med, så kan hun/han likevel bli utfryst innenfor rammene av lek. Kanskje det kan tyde på at ungene vet man ikke skal holde noen utenfor? Kanskje har de hørt det fra en voksen tidligere at de må la "alle" være med, men har funnet en måte å holde noen utenfor slik at de voksne ikke skal merke det?

Jeg har tidligere beskrevet at forholdet mellom barnegruppa og personalet er preget av distanse.<sup>12</sup> Dette kan gjøre at de ikke får god nok innsikt i det som skjer i leken. Både Morten og Oda sier at når de går inn og observerer leken, avdekkes andre maktstrukturer enn den man

---

<sup>11</sup> Jfr. kapittel 2.1

<sup>12</sup> Jfr kp.4.6.3.



ser på avstand (Morten, 14.03.12, Oda, 14.03.12). Da kan man se at det kan være den lille, stille som trekker i trådene og styrer leken, og kan være den som for eksempel stenger noen ute. Det vil med andre ord si at det skjer ting i leken, som man ikke avdekker dersom man ikke er tett på ungene.

Jeg spør hvordan de jobber når noen blir holdt utenfor. Er det greit eller jobber dere med at de skal ta inn flere i leken? *Mmm, vi jobber med begge deler, for jeg synes det er viktig at man skal respektere at de vil være sammen to og to også... Og at vi ikke hele tida presser på.. at de må leke med noen andre eller... for de har jo godt av at de er bare to stykker, også.. Men selvfølgelig må de leke i store grupper også... Men som regel sier vi at de har lov til å si nei tre ganger, og så må de si ja den fjerde gangen, da, når noen spør om å få være med i leken.. Det er jo litte-grann fordi at da har de fått gjort begge deler og det å ta med seg noen nye i leken, det er jo viktig kunnskap å ha med seg det også...*(Oda, 14.03.12, l. 111–133). Her lager man en generell regel som en måte å løse et vanskelig problem på. Men er det en god måte å lære barn inkludering? Bør ikke regler vurderes fra gang til gang?

Alle mine informanter fra denne barnehagen var opptatt av at man skulle jobbe for å fjerne mobbinga. Men de hadde ulike tilnærminger til mobbing. Blant annet var det en informantene som beskrev en situasjon der en mor hadde sagt at barnet hennes ble mobbet i barnehagen. Min informant sier videre at når de observerte situasjonen videre i barnegruppa, ser de at saken har flere sider, og at dette barnet "heller ikke helt uten skyld" som de sier. Dette kan etter min tolking tyde på at denne pedagogen har et syn på mobbing som noe som er individskapt.

#### **4.7.2 Hva sier de voksne på Naustet om mobbing i barnehagen?**

Mine tre informanter fra Naustet Barnehage sier at barnebarnehage var så små at de ikke var i stand til å mobbe hverandre. *Ja det mobbebegrepet synes jeg er litt vanskelig å forholde seg til, fordi at min definisjon på mobbing er at er en sånn systematisk, strukturert måte å behandle en annen på. Min erfaring med førskolebarn er at de har ikke hjerneutvikling nok til å være så systematisk og så strukturert og så hva skal jeg si... hva heter det... utspekulert enda* (Anne, 16.02.12, l. 543-551). Cecilie utdyper dette ytterligere ved å si: *[...] I følge hun Öhman, så var ikke hensikten deres å mobbe henne(en av jentene i barnegruppa som ble utestengt, min anm.), fordi de evnet ikke å se konsekvensen av det de sa, men uansett hva hensikten var, så kan man ikke la sånt gå upåaktet hen, tenker jeg* (Cecilie, 21.02.12, l. 606-612). De ansatte hadde vært på kurs med den svenske barnepsykologen Margareta Öhman, og i følge henne

kan ikke barn under 7 år mobbe. Hun sier at barn i den alderen kan utestenge, avvise og krenke hverandre (Öhman, 2008).

I Naustet Barnehage beskrev man også atferd hvor noen unger utestenger hverandre: *Det tok litt tid før vi oppdaga det, tror vi, for det var de største i gruppa, og de klart seg rimelig greit. De leika og vi kikka litt og vi tenkte at "Her er det nå fint. Her ser det hyggelig ut." Men vi var ikke nær nok til å høre hva som ble sagt. Vi så ikke blikkene som de sendte hverandre og litt sånne ting, og når vi oppdaga det, så måtte vi sette inn noen tiltak og snakke med jentene. Og vi diskuterte med dem og fikk dem til å filosofere over litt over hvordan man skulle være mot hverandre for at alle skulle ha det greit og at man selvfølgelig kunne være uenige og krangle og diskutere, men ikke med en sånn måte at man får ondt inne i seg* (Cecilie, 21.02.12, l. 35 – 45).

Som jeg tidligere har beskrevet, er de ansatte på Naustet tett på barna i sin barnegruppe. Dette gir dem innsikt i leken. Jeg syns denne episoden som en av mine informanter forteller gir en god beskrivelse av hvordan de jobber med barna og velger å gjengi den i sin helhet, selv om den er nokså lang: *Og når voksne er med i leken og noen barn kommer og spør om å få være med, så sier vi alltid, nesten i alle fall, "ja, selvfølgelig, kom å bli med. Det blir artig!" Og så prøve vi å være gode rollemodeller og inkludere flere. Men vi har også sagt at det er lov til å si nei, hvis om at det ikke passer, men at man skal si det på en grei måte..." nå passer det ikke, men vi kan finne på noe anna etterpå," for eksempel, men det er veldig vanskelig for ungene det der, å få til det der, så vi må hjelpe dem med det der hele tida. Og vi har blitt mer på den at det skal mye til før man ikke får være med. Altså, det skal mye til. Da må det være spesielt... for det var noen som tok det der veldig til seg, da vet du.. Noen litt store jenter som fant ut at det her, var lurt... Og da brukte de det for det det var verd og da vart det sånn en periode at "Neeih... nei, du kan ikke være med, for vi kan bare lek med oss... vi greier ikke leke med flere enn med en, vi. Så det passer ikke, nei!!" Det ble på en måte en gjenganger, og sånn vil vi ikke ha det, nei.. det var det ikke... Så vi måtte ta noen runder på det da, men det er jo spennende, interessant, for ungene gjør jo så godt de kan, de, ut i fra de forutsettingene de har og de rammene som gir dem, så det er interessant... (Cecilie, 21.02.12, l. 330-366).* Etter min oppfatning jobber de voksne med å være i dialog med ungene om situasjonene de er i. De snakker om situasjonen og veileder barna for å hjelpe dem ut av situasjonen. De kan også gå inn og snakke med ungene for eksempel om hvordan det er for den andre ungen. Anne sier: *... men de er ikke ferdigutviklet empatisk, det blir vi jo aldri, egentlig,(...) så de må jo lære hvordan det fysisk kjennes og ikke ha det greit.* (Anne, 16.02.12. l. 609-614). De er opp-

tatt av empati og dette er noe som må læres. I denne prosessen er de voksne veiledere og rollemodeller for barna. Og gjennom den voksnes dialog med barna så oppdager barna etter hvert at det de gjør påvirker de andre barna.

### 4.7.3 Drøfting og refleksjon over om det fins mobbing i de to barnehagene

Hva kan være bakgrunnen til at det i de to barnehagene er ulike oppfatninger av om det foregår mobbing blant barn i barnehagealder? Det kan være flere grunner til dette. Hvis vi går tilbake til teorikapitlet så beskrev jeg to ulike syn på barnet: Barnet som sårbart og barnet som robust. Min gransking av de to barnehagene gjennom å analysere dokumenter, observasjoner og intervjuer viser at det i de to barnehagene, er forskjellig syn på barn. I Naustet Barnehage fant jeg at man ser barnet som uskyldig og sårbart jfr. Rousseau. Styrer, pedagogisk leder og sannsynligvis en del andre pedagoger på Naustet Barnehage var utdannet på 1980-90-tallet<sup>13</sup> og en kan derfor anta at de fortsatt er preget av det pedagogiske synet på barn som dominerte på den tiden. Dette gjenkjennes i måten man omtaler barnet på: *”Barna er ikke i stand til å være så utspekulert at det bevisst kan gjøre andre barn vondt eller skjønne konsekvensene av sine handlinger. Det kan utestenge og fryse hverandre ut, men ikke mobbe”*, sier de ansatte i Naustet Barnehage. De brukte Öhman som argument for at småbarn ikke mobbet. Dersom man går til Roland og Olweus sine definisjoner på mobbing, så er det ikke en forutsetning for at en handling kan defineres som mobbing, at barnet som mobber skal handle ut fra et *bevisst ønske* om å gjøre den andre vondt. Det er heller ikke en forutsetning at barnet som utfører den negative handlingen *forstår konsekvensene av sin handling*. Man må nok derfor erkjenne at barnehagebarn ikke bare er søte og snille, men også er i stand til å mobbe.

På Fjoset Barnehage derimot så snakket man åpent om at det var barn i barnegruppa som mobbet hverandre. Når jeg sammenholder disse uttalelsene sammen med andre uttalelser, skriftlige kilder og observasjoner, så tolker jeg det som man i denne barnehagen ser på barnet som robust og aktivt. Og at det derfor er i stand til å gjøre negative handlinger mot hverandre.

Det som etter min vurdering avgjør om de negative handlingene er mobbing eller ikke, er tidsaspektet. Hvor lenge får de negative handlingene pågå før de blir stoppet? Det vil være avhengig av hvor tette relasjoner de voksne har til barna. Det vil også være avhengig at de voksne syn på samspill mellom barn. Voksen som er tett på barna og er bevisst på at de trenger hjelp til å løse slike situasjoner, vil antagelig raskere oppfatte situasjonene og kunne handle. Voksne som ikke er i leken, men observerer fra sidelinjen eller er av en oppfatning av

---

<sup>13</sup> Jfr gjennomsnittsalder og hvor lenge de ansatte har jobbet i barnehagen kapittel 4.1.1

at barna skal lære seg å ordne opp selv, vil nok ikke være like tilbøyelig til å gå inn i leken og veilede ungene. Dermed kan situasjonen kan hvor det foregår utestenging utarte seg til å bli mobbing.

Informanter fra begge barnehagene beskrev episoder hvor noen unger vil inn i lek som alt er i gang. Dette kan være utfordrende situasjoner for den voksne å finne gode måter å løse. På den ene siden skal man respektere at barn noen ganger må få lov til å leke i fred uten avbrytelser, mens de også må lære å være inkluderende og ta med flere i leken. På Fjoset hadde man laget en regel som sa at man kunne si nei tre ganger, men dersom man ble spurt fjerde gang, så må den som spurte få bli med i leken. Her har man laget en generell regel som løsning på et vanskelig pedagogisk problem. På Naustet hadde man en lignende regel, men der oppdaget man etter hvert at ungene brukte den til å utestenge andre unger fra leken. Her ser de ansatte at regelen ble en strategi for enkelte unger, for å kunne ekskludere andre unger fra leken. Dermed står man i fare for at de voksnes regel er med på å legitimere at noen unger holdes utenfor. På Naustet tok de tak i dette ved å snakke med ungene for å få de til å forstå hvordan den som blir utestengt har det. De går altså inn i situasjonen og snakker med ungene, slik at ungene forstår at "her tråkka jeg over en grense". Hvis vi går tilbake til dialektisk relasjonsforståelse så kan man si at barna lærer i samspill med de voksne i slike prosesser.<sup>14</sup>

På Fjoset derimot har man en regel om at den fjerde gangen så må barna ta med den som spør. I stedet for å snakke med ungene og i felleskap finne løsninger slik at ungene kan lære av den konkrete situasjonen, så lager de en regel. Dermed kan unger bruke denne regelen som til å legitimere utestenging i leken. I Fjoset brukes også pedagogiske opplegg til å lære sosial kompetanse. Amundsen(2003) hevder at de pedagogiske oppleggene som skal lære barn sosial kompetanse bygger på behandlingsstrategisk tenkning hvor man fokuserer på individet og ikke på samspillsprosesser. Muligheten for at barn skal bidra med noe selv, er utelukket allerede i utgangspunktet (Amundsen, 2003). Dermed kan det for meg se ut for at som om forståelsen for sosialisering og læring blir noe instrumentelt.

Det synes også som de to barnehagene har ulike forståelse av hvorfor utestenging, avvisning og/eller mobbing oppstår. På Fjoset Barnehage finner jeg at man plasserer ansvaret for dette på barnet, mens man i Naustet Barnehage forstår de negative situasjonene som sosialt skapt. Gitt denne tolkningen, synes jeg det er et interessant funn. Det vil bety at det syn disse barnehageansatte har på barna, vil influere tolking og forståelse av samhandlingen mellom barna. Dette vil videre være utgangspunkt for hvordan man velger å jobbe videre for å få re-

---

<sup>14</sup> Jfr. Dialektisk relasjonsforståelse kapittel 2.4

duert de. Mobbing kan oppfattes som et atferdsproblem og da kan man ut fra et læringspsykologisk perspektiv forebygge dette ved å jobbe med sosial kompetanse som kan læres, og på den måten forebygge mobbing (Rørnes, 2007, s. 25). Samtidig vet vi at en del av barna som mobber, er meget sosialt kompetente, men mangler empati med den som mobbes. Dermed blir dialogen og refleksjonen de ansatte på Naustet gjør sammen med barna for å utvikle barnas empati viktig i arbeidet for å forebygge mobbing.

## 5.0 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Jeg har i om lag ett års tid jobbet med temaet «Mobbing i barnehagen». Det har vært et meget interessant og lærerikt år. Utgangspunktet for mitt arbeid har vært denne oppgavens problemstilling: ”*Kan man si at det foregår mobbing i barnehagen? Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å jobbe med sosiale relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa?*” Tidlig i prosessen kom jeg helt tilfeldig i kontakt med to ulike barnehager. Gjennom lesing av skrevne dokumenter, observasjon, intervju med totalt 6 ansatte fra to barnehager hadde jeg en omfattende datamateriale. Gjennom å granske og analysere mitt materiale, har jeg gjort interessante funn. Disse delte jeg opp i 6 kategorier: de voksnes syn på barndom og barn, fysisk og strukturell utforming av barnehagene, barnehagenes ledelse og fokusområde, kompetanse utvikling, praktisk pedagogiske arbeid og finnes det mobbing i barnehagen?

Jeg har undersøkt hvordan personalet i de to barnehagene har jobbet med sosiale relasjoner i barnegruppa for å undersøke om det kan bidra til å forebygge mobbing. Begge barnehager har relasjonsarbeid som et av sine fokusområder. Men barnehagene har forskjellig tilnærminger til feltet i det pedagogiske arbeidet med barna. Gjennom det arbeidet som legges ned gjennom hele året, rettet mot både personalet og barna, så finner jeg at Naustet Barnehages måte å jobbe med sosiale relasjoner virker *forebyggende* for å forhindre mobbing. Det som kan virke som nøkkelfaktoren i den sammenheng er personalet bevissthet omkring relasjonsarbeidet. Dette fører til at man i denne barnehagen er mye tettere på ungene og er mer oppmerksom på hva som skjer i det sosiale samspillet mellom barna. Dermed er de også i stand til å gå inn og veilede ungene dersom det oppstår episoder der ungene har bruk for hjelp.

Jeg vil også framheve lederens betydning for å få gjennomført dette. Fra min tid i barnehagen husker jeg at det stadig var nye prosjekter som de ble forventet at man skulle jobbe med. Hva man setter fokus på vil være en prioriteringssak. På Naustet Barnehage har man en

leder som, slik jeg oppfatter det, har en genuin interesse for og forståelse for hvor viktig relasjonskompetanse er og derfor har løftet dette temaet opp til å få en sentral plass i deres arbeid med barna.

På Fjoset Barnehage har man valgt et annet hovedfokusområde, IKT, og dermed blir heller det heller ikke jobbet like systematisk med relasjonsarbeidet. I denne barnehagen sier man at det forekommer mobbing i barnegruppa. Deres tilnærming til relasjonsarbeidet er å bruke pedagogiske programmer. Dermed blir barnehagens tilnærming til mobbeproblematikken i større grad å jobbe *behandlende*. Dette gir barna som går i barnehagene et ulikt utgangspunkt for det videre liv. Dette reiser igjen nye spørsmål blant annet om hva man vil med barnehage?

Funn i denne undersøkelsen dreier seg om betydningen av pedagogers rolle i barnehagen. Pedagoger som er *nær* barna og jobber med sosial inkludering og sosialt samspill, sier at det ikke finnes mobbing i barnehagen. Mens de som er mer har mer *distanse* sier at det finnes mobbing i barnehage. Dette kan ved første øyekast virke underlig, men når man analyserer dette, så ser man at dette godt kan være tilfelle. Pedagoger som er nær barna, vil antagelig raskere oppdage hendelser som kunne utviklet seg til mobbing, og deres nærvær og påfølgende aksjon, vil kunne avverge hendelsen før det blir mobbing. Og omvendt, pedagoger som har mer distanse til barna, vil ikke like raskt oppdage og avverge episoder og de kan dermed utvikle seg til mobbing. Gitt det, så er det et paradoks når undersøkelser viser<sup>15</sup> at pedagogene i basebarnehagene har fått mer administrativt ansvar og fjerner seg fra praksis. Dermed vil de som har kunnskap om hva som er god praksis og som også er de som skal legge til rette for det, fjerner seg fra barna. Løsningen i mange barnehagen, er å bruke pedagogiske programmer (Pettersvold & Østrem, 2012; Amundsen, 2003, Rørnes, 2007). Det kan nok være mer krevende å jobbe relasjonell slik som man gjør på Naustet Barnehage. Når man bruker ferdige programmer trenger man ikke å ha de samme ferdighetene under huden. Pettersvold og Østem (2012) peker på at ved bruk av pedagogiske programmer, så forvitrer ansvar og det pedagogiske skjønn blir forlatt til fordel for regler og håndbøker.

Dette reiser noen sentrale spørsmål som i høyeste grad er aktuell i barnehagedebatten i dag, nemlig bruk av ferdiglagde pedagogiske programmer. Hvorfor er det slik at pedagoger som man skulle anta er utdannet etter et postmoderne syn på barn og hvordan læring konstrueres<sup>16</sup>, velger å bruke pedagogiske programmer for å løse pedagogiske utfordringer i barnegruppa? Kan der være slik at de nyutdannede pedagogene, føler at de mangler kompetanse for

---

<sup>15</sup> Seland (2009)

<sup>16</sup> Kp 2.3

å løse disse utfordringene? Er det i så fall mangler ved utdanning eller kan det være at de mangler erfaringer som de etter hvert kan opparbeide seg i praksis? Eller kan det være at bruk av ferdiglagde pedagogiske programmer er blitt en trend i barnehagene i dag? Kan det i så fall skyldes at barnehageansatte ikke tør å stole på egne ferdigheter?

Som jeg skrev innledningsvis i dette avsnittet, var det tilfeldig at jeg kom i kontakt med to ulike barnehager. Selv om dette var tilfeldig i forhold til min undersøkelse, så beskriver de nok sannsynligvis også virkeligheten ute i mange barnehagene. Det er ganske vanlig at man bruker pedagogiske programmer i arbeidet med barn. Jeg husker fra min tid i barnehagen, hvordan opplegget til for eksempel Kari Lamer flommet inn over barnehagesektoren. Vi som styrere fikk en følelse av at vi ikke drev en god barnehage dersom vi ikke brukte dette opplegget. Slik jeg husker det, la også kommune til rette for dette ved at de arrangerte kurs etc. for barnehagene i kommunen.

Jeg har tidligere i oppgaven vist hvordan de to barnehagene har sitt utspring i to ulike barnehagetradisjoner. Gjennom denne studien, har jeg fått en forståelse av at dette også vil påvirke hvordan man velger å jobbe med relasjoner. I Fjoset Barnehage har man hovedfokus på læring og på IKT, dette er aktiviteter som kan knyttes opp mot begrepet «children as becoming», dvs. aktiviteter som skal forberede de til skolestart og det voksne liv. Jeg spør meg om det ikke er viktigere at ungene oppøver relasjonskompetanse for å mestre det sosiale livet sammen med andre barn, her og nå? Styrer Anne fortalte at det beste beviset for henne, på at det arbeidet de la ned var riktig, var at åtte av ti miljøagenter på naboskolen, hadde gått på barnehagen hennes.

Det har foreløpig vært relativt lite fokus på mobbing blant førskolebarn. Det betyr ikke at det ikke forekommer mobbing blant førskolebarn. Jeg husker en lærer jeg hadde på Dronning Mauds Minne beskrev en episode fra et praksisbesøk hvor en jente sang til en annen: «nææ-næ-næ-næ-næ-nææ». Den som ble sunget til var lei seg, men om det var mobbing er vanskelig å avgjøre ut fra den korte beskrivelsen. Det min undersøkelse bekrefter er etter mitt syn, hvor viktig det er at det er voksne handlende, reflekterte voksne i nærheten som kan hjelpe de to jentene dersom hendelsen fortsetter. Bevissthet blant barnehageansatte om at barn i barnehagen er i stand til å mobbe/bli mobbet, er nødvendig for at man skal kunne se hva som kan ligge bak tilsynelatende uskyldige hendelser og ta tak i dem slik at det ikke får utvikle seg til et mer fastgrodd handlingsmønster.

## 6.0 LITTERATURLISTE

- Alsaker, F. (1997): Hva vet vi om mobbing i barnehager? Pettersen, R. (red): *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sebu forlag
- Amundsen, H.M. (2003): Det sosialt konstruerte barnet. Sagberg, S. & Steinsholt, K. (red): *Konstruksjoner av barn og barndom*. (s. 44 – 62) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bae, B. (2004): Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie. Avhandling til graden Dr. Philos. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Barne- og familiedepartementet (u.å.): *Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo
- Bratterud, Å, Sandseter, E.B.H. & Seland, M (2012): Barns trivsel og medvirkning i barnehagen – Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Rapport 21/2012 Skriftsserie fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Dalen, M.(2011): Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming Oslo: Universitetsforlaget (2. utg.)
- Denzin, N.K. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- Fauske, H. & Øia, T. (2003): *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Frønes, I. (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* Oslo: Universitetsforlaget
- Greiff, P.(2005): *Mobbing. En forskningsoversikt*. Trondheim: HINT/NTNU
- Gudmundsdottir, S. (1992/2010): Den kvalitative forskningsprosessen. Moen, T. & Karlsdottir, R. (red): *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15 -31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal



- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L.: (2002): Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag AS (4.utg.)
- Juell, E. (2010): Barnehagen som utdanning. Oslo: Cappelen Damm AS
- Kunnskapsdepartementet (2005): Lov om barnehager (barnehageloven)  
<http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html> tatt ut 07.06.12
- Kunnskapsdepartementet (2006) Forskrift om rammeplan om barnehagens innhold og oppgaver <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html> tatt ut 07.06.12
- Kunnskapsdepartementet (2008): Lov om barnehager, endret 08.08.2008  
<http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-004.html#12a> tatt ut 07.06.12
- Kunnskapsdepartementet (2009): Stortingsmelding nr 41 (2008-2009) Kvalitet i Barnehagen. Oslo: Departementets servicesenter
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): Det kvalitative forskningsintervjuet. Oslo: Gyldendal Akademisk (2. utg.)
- Lamer, K.: (1997): Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling Håndboka. Oslo: Universitetsforlaget
- Lødding, B. & Vibe, N.(2010): Hvis noen forteller om mobbing.. Utdypende undersøkelse av funn i elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Rapport 48/2010 Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Midtsand, M. Monstad, B. og Søbstad, F.(2004): Tiltak mot mobbing starter i barnehagen DMMHs publikasjonsserie nr. 2-2004
- Nergaard, K. (2008): Når du vet det du vet, så kan du ikke la det være. Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å forebygge mobbing? (Mastergradsoppgave i førskolepedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU
- Nordin-Hultman, E.(2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Oslo: Pedagogisk Forum
- NOVA (2004): Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager. Rapport 9/04
- Olweus, D. (2000): Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

- Pettersvold, M & Østrem, S. (2012): Mestrer – mestrer ikke. Jakten på det normale barnet. Oslo: Res Publica
- Postholm, M. B. (2005): Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen/Bae (u.å.): Å se barn som subjekt – noen konsekvenser  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489> tatt ut 18.08.12
- Regjeringen (1995): Rammeplan for barnehagen  
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/bfd/Veiledninger-og-brosjyrer/1995/Rammeplan-for-barnehagen---kortversjon-f.html?id=87388> tatt ut 07.06.12
- Regjeringen (2011): Manifest mot mobbing 2011-2014. Departementenes servicesenter 01/2011, Oslo.
- Riksaasen, R (red.) (2010): Læreren i skole og samfunn. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Riksrevisjonen (2009): Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehage-tjenestene. Dokument nr 3:13 (2008-2009)  
<http://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2008-2009/Sammendrag/Sammendrag%203%2013%202008%202009.PDF> tatt ut 23.10.12
- Roland, E. (2007): Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre? Oslo: Universitetsforlaget AS
- Rørnes, K. (2007): Det motstandsdyktige «mobbeviruset». Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi – planer – tiltak. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS
- Seland, M. (2008): Det moderne barnet og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Doktoravhandling ved NTNU 2009:258 Trondheim: NTNU-Trykk
- Schibbye, A.-L. L.(2002): En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2005): Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Smidt, L. & Ulvund, S.E. (1999): Spedbarnsalderen. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sommer, D (1997): Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden. Oslo: Pedagogisk Forum
- Sommer, D.(2003): Barndomspsykologiske facetter. Århus: Systime Akademic
- Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (red.) (1998): Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood. Oxford: Westview Press.
- Stern, D.N. (1985): The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books
- Steinsholt, K. & Øksnes, M.(2003): ”Stopp making sense!” Perspektiver på barn og barndom. Sagberg, S. & Steinsholt, K. (red): Konstruksjoner av barn og barndom. (s. 19 – 42) Universitetsforlaget AS
- Thagaard, T.(2003): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget (2.utgave)
- Trondheim kommune (2005). Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim [www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117611151](http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117611151) tatt ut 06.06.12.
- Ulvund, S. E. (2009): Forstå ditt barn 0-8 år. Oslo: Cappelen Damm as
- Webster-Stratton, C. (2000): De utrolige årene. En veileder i problemløsning for foreldre med barn i alderen 3-8 år. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Yin, R.K. (2007): Fallstudier: design og gjennomförande. Malmø: Liber AB
- Öhman, M. (2008): Hissad och dissad – om relasjonsarbeid i förskolan. Stockholm: Liber AB

Ragnhild Norderhus

Ole Nordgaards veg 38f  
7049 Trondheim

31.01.12

Til foreldre/foresatte ved Naustet Barnehage.

Jeg er master-student ved NTNU og skriver i vår 2012 en oppgave med fokus på hvordan voksne i barnehagen jobber for å forbedre relasjon og samspill mellom barna. I den forbindelse kommer jeg til å være på avdelinga for å observere de voksens arbeid.

Jeg kommer til å bruke skriftlig dokumentasjon i form av å skrive loggbok i observasjonssituasjonen. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle barn og voksne vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere dem. Etter endt prosjekt vil alle data bli slettet/mankulert.

Deltagelsen i prosjektet er frivillig og dere kan når som helst trekke deres barn fra prosjektet.

Dersom noen har spørsmål ang prosjektet, kan jeg nås på [rhild-no@online.no](mailto:rhild-no@online.no) eller tlf. 990.41036. Dere kan også kontakte mine veiledere for prosjektet: Marit H. Hoveid, NTNU.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Norderhus



## **Intervjuguide**

### Bakgrunnsinformasjon:

- Yrke / utdannelse:
- Rolle i barnehagen:
- Jobbet i barnhage i hvor mange år:
- Type barnehage/antall barn på avd./voksen tetthet:

### Sosialt samspill i barngruppa:

- Hvordan vil du beskrive det sosiale samspillet i barnegruppa?
- Har det alltid vært slik?
- Har du erfaringer med at barn har blitt utestengt eller mobbet i barnehagen?
- Hvordan oppdaget du / dere dette?
- Har det foregått over tid / samme barn?
- Kan du fortelle om episoder som du kan huske dette har hendt – hvor – flere barn involvert – har det vært i det skjulte?
- Har du gjort reflektert over hva som kan ligge bak?
- Opplever du at barnets sosiale ferdigheter kan ha betydning for om det blir utestengt i leken / mobbet eller om det mobbes? Kan du fortelle mer om dette?

### Samspill/relasjonsbygging:

- Hvilke erfaringer har du med å jobbe dere får og styrke det enkelte barn?  
På individ nivå/gruppe nivå?
- Kan du fortelle om hvordan du jobber du / dere med å skape gode relasjoner /samspill i barnegruppa?
- Hvordan har du/dere jobbet med å endre disse handlingene?
- Fokus på sosialt samspill, jobbe med å styrke barnas sosiale relasjoner?  
Hvilke erfaringer har du evt. med dette?

- kan du si noe om hvordan dere samarbeider med hjemmene i forhold utestenging i barnegruppa? Hvilke erfaringer har du med deres reaksjon? Henholdsvis offer/utøver?

Systemnivå:

- Kan du fortelle noe om legger man til rette for at det jobbes systematisk med relasjoner på systemnivå? Diskuterer dere dette i møter/refleksjonsgrupper etc.
- Hvordan opplever du voksentettheten i forhold til å oppdage/jobbe med dette – har dere tid nok og oversikt til å se og jobbe med det enkelte barnet og barnegruppa?
- Opplever du at du får den oppfølging/skolering i forhold til kurs/litteratur etc. til å holde deg faglig oppdatert på dette temaet?

Avslutningsvis:

- er det andre tanker / erfaringer /opplevelser du vil ta opp som du opplever har betydning for forståelsen av tematikken?

