

Zero i barnehagen

En kvalitativ studie av barnehagepersonalets erfaringer med implementeringen av
pilotprogrammet Zero

Siri Thu Rygh og Ane Thune Øritsland



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

”Zero i barnehagen”

En kvalitativ studie av barnehagepersonalets erfaring med implementeringen av pilotprogrammet Zero.

Copyright Forfatter

År 2014

Tittel

Forfatter Siri Thu Rygh og Ane Thune Øritsland

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Mobbing kan gi alvorlige konsekvenser for den som mobber og den som blir mobbet, og det er derfor viktig med voksne som tar ansvar for tidlig forebygging av mobbing i barnehagen. Pilotprogrammet Zero tar sikte på nettopp å forebygge mobbing i barnehagen. Formålet med vår studie har vært å belyse barnehagepersonalets opplevelser omkring programmet. Vi undersøkte personalets forståelse av mobbebegrepet, deres erfaringer med implementeringen av pilotprosjektet, og hvorvidt de opplever nytte av deltakelse i programmet.

Det ble benyttet en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som metode, der seks barnehageansatte deltok. Datamaterialet er analysert og tolket i lys av et fenomenologisk og et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Datamaterialet er også drøftet ut fra studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme.

Studiens resultater viser at personalet blander begrepet mobbing med andre negative begreper som erting og trakassering. Personalet sier de ikke har opplevd mobbing i egen barnehage, men mener det eksisterer på barnehagenivå. Siden Zero betegnes som et mobbeforebyggende program, er et overraskende funn at informantene ikke benytter seg av begrepene *mobbing* og *forebygging* i sine uttalelser om programmet.

Det konkluderes med at barnehagepersonalets oppfatning av Zero i barnehagen, hovedsakelig har vært preget av positive opplevelser. Personalet har økt sin kompetanse om mobbing, det er innført nye arbeidsmetoder og det er blitt et mer helhetlig arbeid blant personalet. Informantene uttrykker at en bedre tilrettelegging for de yngste barna, vil kunne styrke programmet. Det uttrykkes også at Zero's navn; "et antimobbeprogram" heller burde inneholde positive begreper som sosialt samspill eller sosiale ferdigheter, slik at det bedre gjenspeiler det programmet faktisk handler om. Flere ytrer også ønsker om klarere retningslinjer og informasjon om programmet i fremtiden, slik at de har et mer håndfast og konkret grunnlag å forholde seg til.

Det viser seg at pilotbarnehagen har implementert to programmer omtrent samtidig. På bakgrunn av dette stiller vi spørsmål ved om dette kan oppleves forstyrrende, da likhetstrekkene kan gjøre det vanskelig å skille mellom hva som bør benyttes hvor og når.

Videre gir funnene inntrykk av at programutviklerne har lagt få konkrete føringer for hvordan barnehagen skal forebygge og håndtere mobbing. Programutviklerne har til tider vært for lite tilgjengelige, det har tatt lang tid mellom kursene, og informantene har hatt vansker med å forstå hva enkelte kurs handlet om og hvordan det de har lært kan benyttes. Til tross for dette viser det seg at personalet benytter sin samlede kompetanse på å ta i bruk andre arbeidsmåter, som for eksempel elementer fra andre programmer. Personalet har muligens ikke vært helt klar over hva det vil si å være en pilotbarnehage. En større bevissthet om hva en pilot er, kunne antakeligvis ført til færre frustrasjoner over få retningslinjer og handlingsplaner.

Forord

*”Fader Vår.
du som er i Himmelen.
Vær så snill -hjelp meg å bli usynlig
-eller gi meg en venn
hvis det er mulig.
Amen”*

(Sølvi M. Mangerøy, referert i Roland, 2007, s.11).

Når vi har fortalt venner og bekjente at studiens tema er mobbing i barnehagen, har en vanlig reaksjon vært: *“Finnes det mobbing i barnehagen da?”*. Kommentarene bidro til at vi innså viktigheten av å rette søkelys mot mobbing i barnehagen. Mobbing i barnehagen er et tema som trenger mer fokus, og ikke minst mer kunnskap.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerrik og spennende prosess. Til tider også utfordrende og frustrerende. Det er godt å være i mål, og kunne levere produktet, men også litt vemodig å sende det lille “barnet vårt” ut i verden.

Mange har medvirket i prosessen og fortjener en stor takk. Først og fremst vil vi takke våre seks informanter, som tok seg tid til å dele sine erfaringer og tanker om Zero. De gjorde det mulig å gjennomføre studien vår. Vi vil også takke Tove Flack ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger for hjelp til å opprette kontakt med pilotbarnehagen, for at hun engasjerte seg i studien vår, og gav oss nyttig informasjon om Zero-programmet.

En varm takk rettes spesielt til vår veileder Anne Arnesen for gode råd, konstruktive faglige innspill og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, tusen takk.

Takk til våre familier, venner og kjærester for oppmuntring, støtte og korrekturlesning.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid, som har ført med seg gode diskusjoner og refleksjoner. Det har vært fint å ha noen å “kaste ball med” underveis, og dele oppturer og nedturer med.

Universitetet i Oslo, mai 2014.

Siri Thu Rygh og Ane Thune Øritsland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	3
1.2	Formål og problemstilling	4
1.3	Begrepsavklaring	4
1.3.1	Mobbing	4
1.3.2	Nytte	5
1.3.3	Forebygge og håndtere	5
1.3.4	Pilotundersøkelse	6
1.4	Oppgavens oppbygning	6
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme	8
2.1	Mobbing	9
2.1.1	Direkte og indirekte mobbing	9
2.1.2	Forekomst	11
2.1.3	Mobbeoffer	11
2.1.4	Mobber	13
2.1.5	Tilskuere	15
2.1.6	Aggressivitet	16
2.2	Mobbing i barnehagen	17
2.2.1	Forekomst av mobbing	18
2.3	Forebygging	19
2.3.1	Ulike inndelinger av forebyggingsbegrepet	20
2.3.2	Forebygging på ulike nivå	21
2.3.4	Sosial kompetanse som ressurs mot mobbing	22
2.3.5	Voksenledelse av barnegrupper	25
2.3.6	Observasjon som ressurs mot mobbing	26
2.4	Zero, et mobbeforebyggende program	27
2.4.1	Zero i skolen	27
2.4.2	Zero som pilotprogram i barnehagen	29
2.5	Kunnskap om implementering	32
2.5.1	Forhold som bidrar til vellykket implementering	33
2.5.2	Innovasjon som bakgrunn for implementering	34
2.5.3	Motstand og barrierer	35
2.6	Oppsummering	37
3	Metode	39
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	39
3.2	Kvalitativt design	40
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	41
3.2.2	Utforming av intervjuguiden	42
3.2.3	Prøveintervju	43
3.3	Utvalg	44
3.4	Datainnsamling	46
3.5	Databearbeiding	47
3.5.1	Transkripsjon av intervju	47
3.5.2	Analyse	48
3.6	Vurdering av kvalitet	50

3.6.1	Reliabilitet	50
3.6.2	Validitet	51
3.6.3	Kvalitativ generalisering	54
3.7	Forskningsetiske vurderinger	55
3.7.1	Informert samtykke	55
3.7.2	Konfidensialitet	56
3.7.3	Forskerrollen og forforståelsen	57
3.8	Oppsummering	59
4	Presentasjon og drøfting av resultater	61
4.1	Presentasjon av informantene	62
4.2	Personalets forståelse av mobbing	62
4.2.1	Begrepet mobbing	62
4.2.2	Erfaringer med hvordan mobbing kommer til uttrykk i barnehagen	63
4.2.3	Kort oppsummering og drøfting av personalets forståelse av mobbing	63
4.3	Personalets erfaringer med Zero-programmet	64
4.3.1	Beskrivelse av Zero	65
4.3.2	Zero for å forebygge og håndtere mobbing	66
4.3.3	Kollegaveiledning	67
4.3.4	Parent Management Training – Oregon	67
4.3.5	Kort oppsummering og drøfting av personalets erfaringer med Zero	68
4.4	Personalets erfaringer med implementeringen	69
4.4.1	Oppstarten	69
4.4.2	Motivasjon og verdsettelse av initiativ til endring	70
4.4.3	Fremmende og hemmende faktorer for å arbeide med Zero	70
4.4.4	Opplæringen	71
4.4.4	Kort oppsummering og drøfting av personalets erfaringer med implementeringen ..	73
4.5	Zeros fokus	75
4.5.1	Autoritativ ledelse	75
4.5.2	Observasjon	76
4.5.3	Sosial kompetanse	77
4.5.4	Samarbeid med foreldre	78
4.5.5	Kort oppsummering og drøfting av Zeros fokus	79
4.6	Opplevelse av nytteverdi	81
4.6.1	Eget utbytte	81
4.6.2	Utbytte for barna	82
4.6.3	Endring av rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter	83
4.6.4	Fra teori til praksis	83
4.6.5	Endringsmuligheter	84
4.6.6	Fremtidsperspektiv	85
4.6.7	Kort oppsummering og drøfting av opplevd nytteverdi	85
4.7	Oppsummering	88
5	Avsluttende refleksjoner og konklusjoner	91
5.1	Studiens hovedresultater og konklusjoner	91
5.2	Studiens begrensninger	93
5.3	Forforståelsens betydning for hovedresultatene	94
5.4	Implikasjoner resultatene kan ha for videreutvikling av Zero for barnehage	95
	Referanseliste	97
	Vedlegg	105
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	105	
Vedlegg 2: Intervjuguide	106	

1 Innledning

”Hun vil ikke snakke om barnehagen. Hun sier hun er sliten. Man blir sliten av å leke med skyggen sin, sier hun. Hun er tre år og har resignert” (Strømsnes, 2014).

Verken denne tre år gamle jenta, eller andre barnehagebarn skal måtte grue seg til å gå i barnehagen fordi de ikke har noen å leke med. Barn har rett til å oppleve et trygt og inkluderende læringsmiljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fravær av krenkelsers og mobbing i barnehagen er viktig for at alle barnehagebarn skal oppleve det som et godt sted for lek, omsorg, læring og danning (Høiby & Trolle, 2012, s. 9). Ved oppstått mobbing, kan det på sikt få alvorlige konsekvenser, både for den som mobber og for den som blir mobbet. Noen konsekvenser kan være dårlig selvbilde og selvfølelse, skam, frykt, og utrygghet (Roland, 2007; Høiby & Trolle, 2012). Undersøkelser viser at mobbeofre kan påføres betydelige skader og mentale helseproblemer som vil følge dem i lang tid, mens de som utøver mobbing i høy grad er dømt for gjentatte kriminelle handlinger, problemer med rusmidler, samt problemer med å etablere stabile arbeidsforhold (Olweus, 2010). Forebygging og tidlig innsats er derfor svært viktig og nødvendig.

Sverige var landet som først og tydelig viste en samfunnsinteresse for problematikken rundt mobbing, på 1960 og 70-tallet. Videre spredte interessen seg til andre Skandinaviske land, og på 1970-tallet begynte landene systematisk å samle inn informasjon om mobbing (Olweus, 1992). Den første internasjonale konferansen om mobbing ble avholdt i Stavanger i 1987 (Roland, 2007). Sent på 1980 og 1990-tallet ble også andre land som Japan, England, USA, Australia, og Canada oppmerksom på problemet mobbing (Olweus, 1992; Roland, 2007). I slutten av 1982 begikk tre norske gutter i alderen 10-14 år selvmord, etter all sannsynlighet på grunn av mobbing. Hendelsene førte til en rekke reaksjoner og diskusjoner som til slutt resulterte i en landsomfattende aksjon mot mobbing i alle norske grunnskoler (Olweus, 1992). Dan Olweus og Erling Roland fikk i forbindelse med dette i oppdrag å skrive en bok om mobbing; *Mobbing: bakgrunn og tiltak*, som ble sendt ut til alle grunnskoler i Norge (Roland, 2007).

Det siste året har temaet mobbing hatt stor plass i media. Det kom mange sterke reaksjoner, og et økt fokus på mobbing etter at to jenter fra USA, på 12 og 14 år tok sine egne liv etter nettmobbing på ask.fm- appen. Appen som tillater at brukere kan sende meldinger til

hverandre anonymt, og som ofte blir brukt til mobbing, er nå også blitt populær blant norske barn (Gjerstad, 2013). For å kunne hindre mobbing lanserte Stavanger Aftenblad appen ”*Stopp mobbing i skolen*”. Ved å laste ned appen får barn, ungdom, foreldre og foresatte råd og informasjon om hvordan en kan stanse mobbingen i skolen. Appen ble blant annet anbefalt av tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen og Barneombudet, og har blitt lastet ned av flere tusen barn og voksne i Norge. Ulike norske nyhetsartikler har også fremmet temaet for å forsøke å få frem alvor og konsekvensene av mobbing. Bergens Tidene startet i 2013 antimobbserien ”Vær en venn”. Serien satte søkelyset på mobbing i skolen og har gjennom lesernes historier fortalt om konsekvensene av å bli mobbet. VG fulgte denne bølgen i desember 2013, og etter en artikkel om to åtteåringer som opplevde en bursdagsfest hvor ingen dukket opp, kom det frem flere lignende historier og reaksjoner rundt temaet, både fra barn og voksne. Flere lesere stod frem med navn og bilde, både som mobber, mobbeoffer og tilskuer.

Mobbing har også fått stor plass i flere ulike lover og forskrifter, hvor det vises til barnets rett til en oppvekst som skal være fri for mobbing. Her kan opplæringsloven trekkes frem, hvor det i § 9 a-1 står: "Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998). I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det: "Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7), "Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvissning, mobbing og vold" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18) og "Barnehagen skal sørge for at barn utvider sin forståelse om kulturelle likheter og forskjeller og arbeide for et inkluderende miljø som motvirker mobbing og rasisme" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 43).

Som utslag for økt fokus på mobbing, utformet kunnskapsdepartementet et *manifest mot mobbing* i 2002. *Manifest mot mobbing* er et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Partnerskapet består nasjonalt av av regjeringen, kommunens sentralforbund, utdanningsforbundet, foreldreutvalgene for barnehager og grunnopplæring, fagforbundet, skolenes landsforbund, skolelederforbundet og sametinget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Manifestet består av konkrete planer for arbeid for at barn og unge ikke skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering eller utestenging (Udir.no, 2013). Manifest mot mobbing ble et tema i barnehage-

sammenheng da Barne- og familiedepartementet knyttet seg til samarbeidet om Manifest mot mobbing i 2003 (Rørnes, 2007), men det var først i manifestet fra 2009 det ble tydeliggjort at mobbing også skal bekjempes i barnehagen. Dette begrunnes med utsagnet; ”Vi vet at mobbing forekommer i alle aldersgrupper, og det ville vært underlig om mobbing var en adferd som plutselig oppstod i skolealder” (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5). Manifestet mot mobbing ble revidert i 2005, 2006, 2009 og i 2011 (Udir.no, 2013). Som en del av manifestet mot mobbing, kom veilederen ”*Mobbing i barnehagen*”. Denne veilederen er rettet mot ansatte i barnehagene, og er utarbeidet i et samarbeid mellom kunnskapsdepartementet, de nevnte samarbeidspartnerne og Kari Lamer ved Høgskolen i Oslo. Formålet med veilederen er å få et økt fokus på sosial kompetanse og mobbing, samt inspirere til diskusjoner og refleksjoner (Barne- og familiedepartementet, 2004).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, heftet *mobbing i barnehagen*, og *manifest mot mobbing*, legger klare føringer for at mobbing er noe barnehager skal være oppmerksomme på og aktivt motarbeide. I dokumentene blir det lagt vekt på de voksnes ansvar for å reagere og implementere tiltak som skal forebygge mobbing, samt stanse oppstått mobbing.

Et program som satser på tidlig innsats og forebygging er antimobbeprogrammet Zero, som tidligere kun har blitt anvendt i skolen. Etter å ha lest om noen barnehager som prøver ut Zero, ble vi interessert i å lære mer om hvordan programmet kan tilrettelegges for bruk i barnehager. Vi ønsket å komme i kontakt med en av pilotbarnehagene som tester programmet. Gjennom kontakt med en av programutviklerne for Zero i barnehagen, fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, ble det oppnådd samarbeid med en av barnehagene som er med i pilotprogrammet.

Til tross for at det har vært gjort mye forskning innenfor temaet mobbing, har det vært lite fokus på mobbing i barnehagen. I denne studien setter vi fokus på mobbing i barnehagen fordi vi ønsker å bidra til større oppmerksomhet rundt temaet og fordi vårt fokus er et antimobbeprogram for barnehagen.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse barnehagepersonalets opplevelser med pilotprogrammet Zero i barnehagen. Fokuset er rettet mot å undersøke personalets forståelse av mobbebegrepet, deres erfaringer med implementeringen av pilotprosjektet, og hvorvidt de opplever nytte av barnehagens deltakelse i programmet. Det å være med i et pilotprogram betyr at man er med å forme, prøve ut og implementere programmet før det er ferdig utviklet. Med studiens problemstilling ønsker vi å belyse programmet, og ikke evaluere det.

Vår problemstilling er som følger:

Hvordan opplever personalet pilotprogrammet Zero i barnehagen?

Vi belyser denne problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken forståelse har personalet av begrepet mobbing?
2. Hvordan beskriver personalet sine erfaringer med implementeringen av pilotprogrammet Zero i barnehagen?
3. Hvordan oppleves nytten av å delta i pilotprogrammet Zero i barnehagen?

1.3 Begrepsavklaring

I dette avsnittet operasjonaliseres undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål, som er beskrevet over. Det er viktig å foreta en begrepsoperasjonalisering for å forstå de forskjellige begrepene, og anvendelsen av disse. Det vil være nødvendig med en avklaring av hva som menes med begrepene *mobbing*, *nytte*, *forebygge*, *håndtere*, og begrepet *pilot*.

1.3.1 Mobbing

I denne studien har vi fokus på barnehagebarn primært, og det er Zero-programmet som blir vektlagt. Vi har valgt å bruke følgende definisjon på mobbing: ”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007, s. 25). Om vi deler opp definisjonen, vil vi finne de ulike faktorene som gjør mobbing til mobbing. Det handler om *negative handlinger*, *gjentatte handlinger over tid* og *ubalanse i styrkeforholdet*. En negativ handling er når noen med hensikt påfører eller prøver å påføre en annen person skade eller ubehag. Dette kan gjøres verbalt, gjennom fysisk kontakt eller gjennom skjult mobbing. Gjentatt handling betyr at det ikke gjelder enkelttilfeller, men er

forbeholdt systematisk krenkelse. Ubalanse i styrkeforholdet vil si at mobbeofferet fysisk eller sosialt ikke er i stand til å forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Olweus, 1992; Roland, 2007).

1.3.2 Nytte

Opplevelsen av nytte kan sees i sammenheng med begrepet utbytte, eller noe som oppleves som anvendelig eller fordelaktig. Gjennom problemstillingen og dens forskningsspørsmål blir det gjort en tydelig avgrensning i form av hvem sine erfaringer som vil bli belyst. Det handler om de ansattes subjektive opplevelse av nytte av programmet. Det er altså kun de ansattes stemme og opplevelser som er i fokus. De resultater som fremkommer vil dermed ikke nødvendigvis samsvare med hva eksempelvis andre pilotbarnehager, programutviklere, styrer, foreldre eller barn ville beskrevet om samme tema.

1.3.3 Forebygge og håndtere

I vår studie er vi interessert i å finne ut hva Zero-programmet har bidratt med, i forbindelse med å forebygge og håndtere mobbing i barnehagen. Har de fått nye retningslinjer for arbeidet og lært nye metoder som de kan benytte?

Å forebygge handler om alle tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av uønsket atferd og svak kompetanse på sentrale utviklingsområder (Hagtvet & Horn, 2008). Forebyggende arbeid dreier seg om å gjøre en tidlig innsats, og er motsatsen til en "vente og se" - holdning (Arnesen & Sørli, 2010). I vår studie handler forebygging om at personalet i barnehagen skal arbeide for å avverge og hindre at mobbeepisoder og negative hendelser oppstår blant barna.

Å håndtere vil si å avhjelpe, takle, eller gripe inn der det har oppstått eller utviklet seg til å bli mobbing. Vi ser håndtere i sammenheng med hvordan de voksne griper inn og handler når mobbing oppstår eller har oppstått. I følge Olweus (1992) og Roland (2007) illustrerer de voksnes inngripen i mobbing en viktig holdningsmarkering om at de ikke godtar mobbing, og en konsekvent ikke-aksepterende holdning til mobbing.

1.3.4 Pilotundersøkelse

En pilotundersøkelse blir definert av Bø og Helle (2008) som en forundersøkelse. De beskriver en forundersøkelse som noe som inngår som et ledd mellom forberedelsen og planleggingen av en undersøkelse og dens gjennomføring. En prøver for eksempel ut formen og innholdet. Innenfor rammene av denne studien studerer vi et pilotprogram. Et pilotprogram settes i gang når noe skal prøves ut, og er et forstadium til noe. Begrepet pilot benyttes fordi programmet ikke er ferdigstilt. De ansatte i barnehagen i denne undersøkelsen er med å prøve ut programmet Zero. Deltakelse i pilot-programmet innebærer at opplegget blir formet, testet, vurdert og endret underveis i prosessen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel en omhandler bakgrunnen for valg av tema, formålet med studien, samt en presisering av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her blir det også gjort en operasjonalisering av begrepene: *Mobbing, nytte, forebygge, håndtere, og pilotundersøkelse*.

I kapittel to presenteres det teoretiske grunnlaget for studien basert på forskning på feltet. Her utdypes mobbing som fenomen basert på begrepsoperasjonaliseringen i kapittel en. Videre blir de ulike aktørene som er involvert i mobbeepisoder presentert, herunder mobber, mobbeoffer og tilskuer. Begrepet aggressivitet blir forklart da det viser seg å være den viktigste årsaken til å plage andre (Roland, 2007). Mobbing i barnehagen utdypes ettersom dette er relevant for studiens fokus. Videre beskrives forebygging som avgjørende i arbeidet mot mobbing. Her presenteres ulike inndelinger av forebyggingsbegrepet, samt ulike nivåer en kan forebygge på. Utvikling av sosial kompetanse, autoritativ ledelse og observasjon løftes også frem som måter å forebygge mobbing. Videre beskrives konstruksjonen av Zero-programmet, hvor det først blir sett på Zero i skolen, og deretter pilotprogrammet Zero i barnehagen. Til slutt forklares implementering og innovasjon, hvor vi tar utgangspunkt i forutsetninger og barrierer som kan hemme eller fremme en implementeringsprosess. Dette mener vi er sentralt å ha med, da måten et program blir implementert på har betydning for hvordan programmet vil foregå i praksis, og om programmet overlever etter endt prosjektperiode.

I kapittel tre blir undersøkelsens vitenskapsteoretiske perspektiv presentert. Videre beskrives bakgrunn for valg av kvalitativt design, kvalitativt forskningsintervju, utformingen av

intervjuguiden og prøveintervju. Det redegjøres for fremgangsmåte i forbindelse med rekruttering av programmets utvalg av barnehage og informanter, datainnsamling, samt bearbeiding og analyseprosess. Videre blir undersøkelsens kvalitet drøftet med henblikk på reliabilitet, validitet og kvalitativ generalisering. Forskningsetiske vurderinger blir belyst i kapittelets siste avsnitt, hvor informert samtykke, konfidensialitet, forskerrollen og forforståelsen blir diskutert.

I kapittel fire presenteres og drøftes studiens resultater i lys av problemstillingen og studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme. Informantene blir presentert før vi videre presenterer funn og drøfting av; *personalets forståelse av mobbing, personalets erfaringer med Zero-programmet, personalets erfaringer med implementeringen, Zeros fokus og opplevelse av nytteverdi*. Til slutt i kapittel fire oppsummeres alle de fem områdene som ble presentert.

I det avsluttende kapittelet blir studiens hovedresultater og konklusjoner presentert. Studiens begrensninger, forforståelsens betydning for hovedresultatene, samt implikasjoner resultatene kan ha for videreutvikling av Zero for barnehager belyses.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

Valg av teoretisk og forskningsmessig referanseramme er vesentlig for hvordan studiens tema blir belyst. Teori og forskning vil være retningsgivende for hvordan undersøkelsens resultater tolkes og drøftes, og vil for en stor del styres av studiens formål, tematikk og problemstilling som er: *Hvordan opplever personalet pilotprogrammet Zero i barnehagen?* Programmet som undersøkes er et antimobbeprogram, hvor målet er å forebygge mobbing. Mobbing og forebygging vil derfor være viktige tema å utdype videre, ut fra begrepsavklaringen (se avsnitt 1.3).

I avsnitt 2.1 forklares fenomenet mobbing. Vi vil belyse direkte og indirekte mobbing, forekomst av mobbing, mobbeoffer, mobber, tilskuere og aggresivitet, ut fra teoretisk og forskningsmessig perspektiv. Avsnitt 2.2 tar for seg mobbing i barnehagen. Videre utdypes forebygging, under avsnitt 2.3. Innen forebygging tar vi for oss ulike inndelinger av forebyggingsbegrepet og beskrivelser av forebygging på ulike nivå. Sosial kompetanse, voksenledelse og observasjon blir belyst som viktige momenter innen forebygging. Dette fordi opplæring i sosial kompetanse, god voksenledelse og bruk av observasjon er vesentlige faktorer for å forebygge og håndtere mobbing i barnehagen, dersom det brukes på riktig måte (Martinsen & Nærland, 2009; Midtsand, Monstad, & Søbstad, 2004; Roland, 2007). I avsnitt 2.4 beskrives konstruksjonen av Zero. I den sammenheng presenteres Zero i skolen og utviklingen av pilotprogrammet Zero i barnehagen. I kapittelets siste avsnitt, 2.5, redegjøres det for kunnskap om implementering. Implementering og innovasjon er vesentlig å utdype, fordi måten et program blir implementert på, har betydning for hvordan programmet vil foregå i praksis. Vi beskriver forhold som bidrar til en vellykket implementering, innovasjon som bakgrunn for implementering, betydningen av eierforhold i innovativ sammenheng og motstand og barrierer som kan oppstå i en implementeringsprosess.

2.1 Mobbing

Mobbing er operasjonalisert under avsnitt 1.3.1, og vil være grunnlaget for dette avsnittet. Mobbing defineres som alvorlig problematferd, og tilhører kategorien antisosial atferd (Ross, Horner, Stiller, Arnesen, Hansen, Tvinnereim, & Kateraas, 2012). Problematferd er: ”atferd som bryter med regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2009, s. 18). Stortingsmelding nr. 30 deler problematferd i tre områder: lærings- og opplæringshemmende atferd, fysisk og verbal utagerende atferd, og antisosial atferd. Antisosial atferd anses som den alvorligste formen for problematferd, og kan forebygges gjennom reduksjon av de andre formene for problematferd (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Ogden (2009) definerer antisosial atferd som gjentatte brudd på sosiale normer, som er til skade for andre mennesker, for en selv eller materielle ting, som igjen får konsekvenser for andre.

2.1.1 Direkte og indirekte mobbing

Ulike kategorier brukes ofte for å klassifisere ulike mobbebehandlinger. Det kan være vanskelig å skille mellom ulike typer mobbebehandlinger, da de ofte overlapper hverandre (Midtsand, et al., 2004). I følge Olweus (1992) er det hensiktsmessig å skille mellom *direkte mobbing* og *indirekte mobbing*. Direkte mobbing dreier seg om åpne angrep på mobbeofferet, i form av slag, spark, dytting, holdning og lignende (Pettersen, 1997). Denne formen for mobbing kan sees i sammenheng med det Roland (2007) kaller fysisk form for mobbing, hvor fysiske virkemidler blir tatt i bruk under mobbingen. Fysisk mobbing er mest tatt i bruk av gutter, og er den mest dramatiske og synlige formen for mobbing, men ikke den vanligste. Verbal mobbing kan også plasseres under direkte mobbing. Verbal mobbing handler om truing, håning, trakassering, eller bruk av krenkende skildringer av mobbeofferet. Denne formen er den vanligste formen for mobbing, både blant gutter og jenter (Roland, 2007), og i følge Coloroso (2004) den formen som er mest effektiv. Indirekte mobbing er en mindre synlig form for mobbing, og dreier seg om sosial isolering og utestengning fra gruppen (Olweus, 1992). Indirekte mobbing kan for eksempel foregå ved bruk av ord, grimaser og gester (Midtsand, et al., 2004). En person som blir utsatt for dette, vil ofte handle om en som blir avvist (Pettersen, 1997), en som ikke får være med i kameratflokket, og som har vanskeligheter med å få venner i klassen (Olweus, 1992). Konsekvensen blir at barnet blir ensomt, og ensomme barn er spesielt utsatt for mobbing (Olweus, 2001, s. 50). Både jenter

og gutter er like utsatt for indirekte mobbing (Pettersen, 1997). Tove Flack ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger mener ”blikking” føyer seg inn i rekken av ulike teknikker som tas i bruk i skjulte former for mobbing. Blikking beskrives som å “se på noen andre med et stygt blikk” (Flack, 2013). Pettersen peker også på en mer subtil form for mobbing, under kategorien indirekte mobbing. Han har et eksempel der en sosialt svak gutt alltid må spille hund i dukkehjørnet. Gutten får bare lov til å bjeffe, og må forholde seg til det de andre barna sier. Han begynner plutselig å gråte, men forsvarer seg ikke (Pettersen, 1997, s. 35). Gutten blir avvist ved at han ikke får være med å bestemme i lek. Han blir gitt en ubetydelig og lite synlig rolle, og blir korrigert i utøvelsen av rollen. Coloroso (2004) forklarer sosial mobbing med at en systematisk trykker ned et barns selvfølelse ved ekskludering, avvisning og ignorering. Roland (2007) forklarer utfrysning som en form for mobbing, hvor mobbeofferet blir utsatt for sosial utfrysning, psykisk press, eller blir holdt utenfor og oversett. Begge disse formene kan sees på som underkategorier til indirekte mobbing.

Erting

Begrepet erting kan ofte forveksles med mobbing. Erting er langt mer utbredt blant de yngste barna enn hva mobbing er (Høiby & Trolle, 2012). Erting og mobbing henger sammen, men kan være to svært forskjellige handlinger, med ulike motivasjoner, mål og resultater (Mills & Carwile, 2009). Erting kan være sjenerende, men er ikke like ondskapsfullt og vedvarende som mobbing (Høiby & Trolle, 2012). Det behøver heller ikke være skadelig. Erting kan faktisk hjelpe barn å lære hvordan de kan takle konflikter og vise følelser. For at erting skal fungere på en positiv måte, må både den som ertet og den som blir ertet, frivillig være med på leken, slik at styrkeforholdet dem i mellom er balansert. Dersom den som blir ertet ikke føler det som en lek, vil det i praksis være mobbing (Mills & Carwile, 2009). Erting kan også risikere å bli grovere og grovere, og kan derfor utvikle seg til å bli mobbing på sikt. Det er derfor viktig å tidlig ta fatt i den negative ertingen, for å kunne forebygge mobbing. Dette kan gjøres ved at personalet i barnehagen snakker med barna om hvordan noen kan bli lei seg, når de opplever å ikke få være med i leken. De voksne må tydelig vise at erting gjennom ord, gester eller annet kroppsspråk, som bidrar til at andre blir lei seg, ikke tolereres (Høiby & Trolle, 2012). Det er viktig at dette gjøres på en god og ivaretagende måte slik at mobberen ikke opplever seg ekskludert.

2.1.2 Forekomst

En årlig norsk elevundersøkelse som rapporterer om mobbing, viser at det i 2012 var 6,8 prosent av elevene som opplevde mobbing to til tre ganger i måneden eller mer. 2,6 prosent av elevene oppgav at de selv hadde mobbet andre elever. Den viste i tillegg at 1/5 av elevene som opplevde at de ble mobbet også var med på å mobbe selv. Siden 2008 har dette tallet hatt en svak nedgang. Tallene fra elevundersøkelsen i 2013 viser en signifikant nedgang fra 2012, hvor det fremkommer at 4,2 prosent av elevene opplever mobbing to til tre ganger i måneden eller mer. I undersøkelsen deltok 400 000 norske elever fra 5. trinn til og med tredje trinn på videregående. Det skal likevel nevnes at elevundersøkelsen i 2013 har gjennomgått noen endringer som gjør at en direkte sammenligning med de andre årene er vanskelig (Wendelborg, 2014). Også tidligere studier gjort av Olweus på 1980-tallet viser til forekomst av mobbing. Det tas forebehold om at definisjonen på mobbebegrepet er endret siden 1980. Det fremkommer at ca. 15 prosent av elever i den norske grunnskolen var innblandet i mobbing ”av og til” eller ”oftere”. Dette tilsvarer en av syv elever. 9 prosent av disse var mobbeoffer, 7 prosent var mobbere og 1,6 prosent var både mobber og mobbeoffer. Omtrent 5 prosent av elevene i den norske grunnskolen var innblandet i mer alvorlig mobbing, som mobber eller mobbeoffer. Ut i fra dette kan vi konkludere med at mobbing angår et stort antall elever og er et omfattende problem i norsk grunnskole (Olweus, 1992). På bakgrunn av elevundersøkelsen og supplerende informasjon om mobbing, bidrar regjeringens handlingsplan til å redusere mobbingen på de skolene som har høy forekomst av mobbing over tid. Skoleeiere med høy forekomst av mobbing skal tilbys oppfølging, hvor formålet er å gi skreddersydde tiltak til de skolene som trenger det (Halvorsen, 2013).

I de følgende avsnittene vil vi beskrive både de som blir utsatt for mobbing, de som utøver mobbing og de som er tilskuere til mobbing, altså alle involverte.

2.1.3 Mobbeoffer

”Jeg trenger ingen å leke med. Jeg kan leke med skyggen min, mamma. De andre sier uansett bare nei og går sin vei” (Strømsnes, 2014).

Barn som blir utsatt for mobbing utvikler ofte en rekke psykiske, helse- og atferdsmessige tilpasningsproblemer. Det som kjennetegner mobbede barn er depressive følelser, selvmordstanker, lav selvtillit, høy angst, sterk ensomhetsfølelse og fysiske problemer som

magesmerter, søvnproblemer og hodepine (Juvonen & Graham, 2001; Olweus, 1992; Vatn & Lien, 2007, referert i Olweus, 2010). Skadene barn blir påført gjennom mobbing er noe som vil følge dem over lang tid, og ofte gjennom hele livet (Olweus, 2010). I en svensk undersøkelse, ble en gruppe elever som hadde blitt utsatt for systematisk mobbing gjennom ungdomstrinnet, sammenliknet med en gruppe elever som ikke hadde blitt mobbet. Resultatene viste at de som har blitt utsatt for mobbing, var mer deprimerte og hadde mer negativt selvbilde i 23-års alderen enn det kontrollgruppen hadde (Olweus, 2010; D. Olweus, 1992). Flere andre vitenskapelige studier av voksne som har vært utsatt for mobbing, viser også til påviste plager på forskjellige områder (Sandsleth, 2007). Det er åpenbart at det å bli mobbet er forbundet med både dårligere psykisk og fysisk helse i fremtiden (Olweus, 2010). Av den grunn er det svært viktig at mobbeproblematikken i barnehager og skoler blir tatt på alvor.

Det mest typiske for mobbeofrene er at de er mer usikre og engstelige enn barn flest. De er forsiktede og følsomme, ofte ensomme og har lite venner. Mobbeofferet har en negativ selvpoppfatning, ved at de ofte opplever seg selv som mislykket, dum, skamfull og lite attraktiv (Pettersen, 1997). Olweus og Roland (1983) viser til overbeskyttelse i hjemmet, som kan føre til økt sårbarhet og risiko for at barnet inntar offerrollen. Mobbeofrene blant gutter viser tendenser til liten fysisk styrke, mens hos jenter er ikke dette gjeldende. I forbindelse med skoleprestasjonene er det en tendens at mobbeofrene er noe svakere både faglig og verbalt, slik at de ikke like lett svarer eller tar igjen når de blir utsatt for mobbing. Mobbing ser derfor ut til å henge sammen med svake skoleprestasjoner. Et annet kjennetegn ved mobbeofrene er at de er mindre populære enn andre. En forklaring på det, kan være at selve statusen som mobbeoffer gjør eleven mindre attraktiv. Lav popularitet kan bety liten beskyttelse og færre å støtte seg til, og de er derfor lettere å gå til angrep på (Roland, 2007). Olweus (2001) deler mobbeofrene inn i de *passive mobbeofrene* og de *provoserende mobbeofrene*. De *passive mobbeofrene* kjennetegnes av et passivt og engstelig reaksjonsmønster og fysisk svakhet. Signaler de sender til omgivelsene, er at de er mislykkede og ikke våger å ta igjen dersom de blir angrepet. De *provoserende mobbeofrene* er langt mindre vanlig enn de passive. De *provoserende mobbeofrene* kjennetegnes ved at de er urolige og ukonsentrerte, og noen kan karakteriseres som hyperaktive. De har ofte et høyt temperament, og kommer stadig i konflikt med andre. Denne formen kan ses i sammenheng med mobbeofrene som responderer med aggresjon på andres aggressivitet. Denne typen

aggressivitet kalles reaktiv aggresjon, og kjennetegner ofte ofrene for mobbing (Kvelling & Wendelborg, 2005). Vi vil utdype reaktiv og proaktiv aggresjon i et senere avsnitt.

Pedagoger har et ansvar for å gjøre barn trygge på at de vil få hjelp, dersom de blir utsatt for mobbing. De må lære barn at alle har rett til å bli behandlet rettferdig. Barna må lære å si stopp, gi beskjed til voksne, i tillegg til at barna må forstå at han eller hun ikke har skyld i den dårlige behandlingen. De voksnes oppgave overfor mobbeofrene er også å være oppmerksom på barnets fremskritt, stigende mot, og anerkjenne de nye ferdighetene til barnet, ved å snakke om det sammen med barnet (Høiby & Trolle, 2012, s. 34-35).

2.1.4 Mobber

Mange mobbere får også betydelige problemer senere i livet, men på en annen måte enn mobbeofre. På grunn av mobbernes antisosiale og regelbrytende atferd, får de ofte problemer med sine nære omgivelser, og med samfunnet. Dette handler blant annet om alkohol og narkotikaproblemer, dårligere helse, ustabile arbeidsforhold, konfliktfylte partnerrelasjoner og overføring av antisosiale problemer til egne barn (Olweus, 2010). En finsk og en svensk oppfølgingsstudie, viser at en stor andel av gutter som mobber, er blitt dømt for gjentatte kriminelle handlinger før fylte 25 år. Det er tre til fire ganger høyere enn for de som ikke mobber (Sourander et.al, 2007; Olweus, 1992, referert i Olweus, 2010). I en spørreundersøkelse gjennomført blant norske 8. klassinger fremkommer det at elever som mobbet, skåret signifikant høyere på depressive symptomer, enn elever som ikke hadde vært involvert i mobbing (Roland, 2002). Resultatene viser at de som mobbet likevel hadde færre depressive symptomer enn elever som ble mobbet.

Det finnes ingen felles ytre kjennetegn ved mobbere, men spesielt guttene kan være litt fysisk sterkere enn gjennomsnittet (Olweus & Roland, 1983; Roland, 2007). Den største forskjellen på mobbingen til gutter og jenter er at jenter oftere bruker utstøting som metode, mens gutter oftere er fysiske (Roland, 2007). Roland viser til flere teoretikere (Bowers et al., 1992; Keenan, 2000; Olweus, 1980, referert i Roland, 2007) som mener familieforhold og antisosial atferd er en betydelig faktor for mobberne, spesielt i de tilfellene hvor mobberne kommer fra familier med mer interne problemer enn gjennomsnittet. Resultatene fra en kartlegging av sammenhengen mellom gutters aggresjon og familieforhold, viser at dårlige familieforhold

kan gi opplevelser som bidrar til aggressiv atferd. Spesielt den proaktive aggressiviteten kommer til uttrykk hos mobberne (Olweus, 1992, referert i Roland, 2007).

Mobberne ligger også under gjennomsnittet på popularitet (Roland, 2007). Det kan tenkes at plagingen blir en kompensatorisk atferd for andre mangler, for eksempel i sitt forhold til familien og jevnaldrende. William Glasser, viser i boken *Choice Theory* (1999) at all atferd er forsøk på å dekke menneskets grunnleggende behov; overlevelse, kjærlighet, tilhørighet, makt, frihet og å ha det gøy. Mobbing blir i dette bildet en atferd for å dekke et eller flere av behovene. Mobberen har større avstand mellom opplevd selvbilde og ønsket selvbilde, og dette gis utslag i at mobberen ofte er mer dominerende (Roland, 2007). I følge Roland handler mobberens avstand mellom opplevd selvbilde og ønsket selvbilde, om dominans eller makt. Avstanden minker ved mobbebehandlingen, da mobberen kjenner på å oppnå både respekt av, og fellesskap med andre mobbere eller tilskuere (Roland, 2007). Dette vil igjen kunne styrke mobberens selvbilde, og minke følelsen av mindreverdiget. På lang sikt trenger ikke handlingen ha noe å si for selvbildet eller følelsen av mindreverdiget, men etter den aktuelle handlingen vil mobberen kunne oppleve større makt, respekt og fellesskap (Glasser, 1999).

Pedagogene har ansvar for å gripe inn så tidlig som mulig i mobbeepisoder. I møte med de barna som mobber, er det viktig å gi dem hjelp til å forstå at det ikke er dem selv det er noe galt med, men handlingene som skal endres. Ved å alliere seg med barnet mot de negative handlingene, vil barnet merke at den voksne er på hans eller hennes side. De voksne bør også veilede og hjelpe barnet med hvordan man er sammen med andre uten å sjenere, dominere eller overskride deres grenser. Det er viktig å lære barn som mobber å stoppe når det blir sagt stopp, respektere, lytte og ta hensyn til andre barn, slutte å gi andre skylden og slutte å true andre barn og voksne. Når barnet mestrer dette må de voksne oppmuntre og anerkjenner det. Positiv forventning til barnet og tett oppfølging er nødvendig (Høiby & Trolle, 2012, s. 32-33).

2.1.5 Tilskuere

En sentral og vanlig del av mobbingen er tilskuere. Tilskuerne i en barnegruppe er de barna som ikke er aktive deltakere i mobbingen, men som ser på at andre barn blir mobbet (Høiby & Trolle, 2012). De kan betraktes som en taus majoritet, ved at de ofte er flere enn de som er aktive i selve mobbingen (Roland & Vaaland, 2006). Tilskuerne griper ikke inn i mobbingen, noe de kan ha ulike grunner til. Noen vet ikke hva de skal gjøre (Høiby & Trolle, 2012), noen er redde for risikoen for sosial straff (Roland, 2007), noen er redde for å bli mobberens nye offer, eller de er redde for at inngripen kan gjøre mobbingen verre (Coloroso, 2004). Å være vitne til at et annet barn blir dårlig behandlet uten at personalet griper inn, skaper utrygghet hos tilskuerne. De kan få svekket sin evne til medfølelse for andre, og dermed risikere å få skadet sin evne til å vise empati (Høiby & Trolle, 2012).

De fleste tilskuere er ofte mot mobbingen (Roland & Vaaland, 2006). Situasjonen er likevel at en tilskuer ofte tror at de andre tilskuerne aksepterer mobbingen. Slike misforståelser gjør at tilskuerne tror de er alene om å ta avstand til mobbingen, noe som hindrer dem i å støtte mobbeofferet og gjøre noe med det de ser (Roland, 2007). Dette fører til at mobberer også kan misforstå tilskuernes holdninger, og tro at tilskuerne støtter han (Roland & Vaaland, 2006). Tilskuerne kan gi positiv oppmuntring som forsterker og opprettholder mobbing. En forklaring på det kan være at tilskuerne opplever mobberne som attraktive modeller (Roland, 2007). Mobbeofferet kan derfor tenke at tilskuerne er med og ikke i mot handlingen til mobberer, og belastningen kan øke når de opplever at flere er med på plagingen (Roland & Vaaland, 2006).

Det er viktig for pedagogene å være observante på, og reagere adekvat i henhold til tilskuernes rolle. ”Tiltak for å forebygge og redusere mulighet for opprettholdelse av mobbing må derfor også inneholde tilnærminger som tar for seg tilskuernes rolle” (Ross et al., 2012, s.7). De voksne må lære tilskuerne hvordan de kan forholde seg til, og gripe inn når mobbing oppstår. Barna trenger å lære at man er en god venn, hvis man tør å være uenig og blande seg, eller hente hjelp hos en voksen. Når et barn tilkaller en voksen, slik at den voksne kan gripe inn i mobbingen, bør det gis ros og anerkjennelse for dette (Høiby & Trolle, 2012, s. 37).

2.1.6 Aggressivitet

Aggresjon er et viktig element i forståelsen av mobbing som fenomen. Aggresjonen hos barn viser seg å være den viktigste årsaken til å plage andre (Roland, 2007). Det vil derfor være nødvendig å vite hva slags aggressivitet en bør være observant overfor for å kunne forstå, håndtere og forebygge mobbing. Den avgjørende forskjellen mellom mobbeoffer og mobber ligger i aggressiviteten. Mobbeutøvere har generelt en sterkere grad av aggressivitet som personlighetstrekk, og de har en sterkere grad av den proaktive aggresjonsformen. En persons aggresjon sier noe om intensjonen som ligger bak en handling (Roland, 2007). Berkowitz (1993) viser til aggresjon som et av de mest alvorlige sosiale problemene i dagens samfunn. Det finnes to former for aggressivitet (Aronson, 1999; Roland, 2007), og vi vil i denne studien benytte oss av Rolands (2007) anvendte begreper, *proaktiv-* og *reaktiv aggresjon*.

Når negative handlinger utløses av frustrasjon, nedverdiggelse eller liknende, kalles det ofte for *reaktiv aggresjon*. Reaksjonen avhenger av hvordan personen tolker situasjonen, og det er tolkningen som kan utløse sinne og aggresjon. Tolkningsmønsteret er avhengig av hvor sårbar personen er, og hvor mye han eller hun tåler fra andre, eller fra omgivelsene. Reaktiv aggresjon utløses på grunn av opplevelsen av å bli hindret i å nå et mål, eller opplevelsen av å bli hindret i å få dekket sine behov. Den aggressive handlingen kan rettes mot den som skapte hindringen, eller mot en annen eller noe annet. Blir aggresjonen rettet mot noen andre enn den som hindret, kalles det forskjøvet aggresjon. Den negative handlingen kan også rettes mot personen selv. Rettes aggresjonen mot en selv, er det en bevisst eller ubevisst selvskading, som også er en form for forskjøvet aggresjon (Roland, 2007, s. 50). Den *proaktive aggressiviteten* er en stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon, for å oppnå sosiale eller materielle gevinster (Dodge, 1991, referert i Roland, 2007). Det er denne formen for aggressivitet som i stor grad predikerer mobbing av medelever. Belønningen mobberen får ved den proaktive aggressiviteten er makt over offeret og tilhørighet til gruppen som utøver overgrepet (Roland, 2007). Dette er i tråd med Berkowitz (1993) som sier at de fleste som utøver et overgrep er motivert av mer enn bare det å ville skade. De har oftest satt seg et annet og viktigere mål enn ønsket om å skade offeret, som eksempelvis å øke sin popularitet, eller utøve mer makt over en annen person.

Kunnskap om mobbing, mobbeoffer, mobber og aggressivitet, er viktig for å forstå og imøtekomme barnas behov på en bedre måte.

2.2 Mobbing i barnehagen

Rolands (2007) definisjon på mobbing som beskrevet tidligere, kan ikke uten videre benyttes på små barn (Midtsand et al., 2004). Alsaker (1997) konkluderer med at selv om definisjonen ikke kan overføres til små barns handlinger, kan likevel ikke mobbebegrepet forkastes i barnehagen. En vanlig oppfatning, er at små barn ikke har den modenheten som skal til for å systematisk plage andre (Høiby & Trolle, 2012), og at mobbebegrepet dermed ikke passer i barnehagen (Pettersen, 1997). Av den grunn settes mobbing i barnehagen sjeldent på dagsorden (Høiby & Trolle, 2012). Mange barnehagelærere og allmennlærere kan benekte eller bagatellisere mobbing, ofte fordi de føler et ubehag over at mobbing skjer i deres barnehage eller skole (Pettersen, 1997). Det vil føre til at mobbeepisoder bevisst eller ubevisst blir underrapportert (Kvillo & Wendelborg, 2005).

Det forekommer kamp om sosial tilhørighet i barnehagen (Midtsand et al., 2004). Roland forklarer at en barnehageavdeling med et nettverk av gode relasjoner, vil ha få relasjonelle spenninger. Kommer relasjonene på avdelingen i ubalanse, eksempelvis når noen ikke vil leke med andre, vil det kunne oppstå spenninger. I disse tilfellene stimuleres ønsket om tilhørighet, det kan oppstå relasjonelt stress mellom de gjeldende, og risikoen for mobbing øker (Roland, 2007). Høiby og Trolle (2012) hevder at barn ofte ikke er bevisst sine handlinger, men at konsekvensen og opplevelsen for den som utsettes for negative handlinger likevel er den samme. Alsaker (1997) mener at små barn kan se effekten av egen atferd, men likevel ikke forestille seg den langvarige konsekvensen for den som blir utsatt for aggressive handlinger. Alsaker (1997) diskuterte barnehagebarns aggressive atferd, knyttet til definisjonen av mobbing, som ondskapsfulle handlinger rettet mot andre. Definisjonen innebærer en intensjon om å skade, noe Alsaker mener ikke er spesielt for mobbing, men et kjennetegn for all aggressiv atferd, også for førskolebarn. ”Det er ingen som tviler på at barn i førskolealderen kan oppføre seg aggressivt” (Alsaker, 1997, s. 28). Dersom det er få positive relasjoner mellom barn i en gruppe, kan ønsket om makt stimuleres. Dette kan skje gjennom stimulering av proaktiv aggresjon, fordi det for mobberen kan oppleves tilfredsstillende og stimulerende å skape avmakt hos en man ikke liker (Roland, 2007).

De voksne har en betydelig rolle når det kommer til å forebygging og håndtere mobbing i barnehagen. Det er viktig at de setter grenser og veileder barna i godt samspill, og derved motkjemper relasjoner i ubalanse og spenning. Om personalet klarer dette, vil

sannsynligheten for at potensielle mobbeofre tilegner seg venner, økes. Sannsynligheten for at potensielle mobbere og mobbeofre går inn i samme positive nettverk øker også, noe som er med på å forebygge mobbing (Roland, 2007). Om personalet ikke klarer å bekjempe relasjoner i ubalanse og spenning, kan kampen om sosial tilhørighet føre til systematisk plaging, og risikoen for mobbing øker (Midtsand et al., 2004; Roland, 2007). Ved at de voksne arbeider med enkeltbarn, gjennom blant annet positiv bekreftelse på positiv atferd, vil det skape trygghet, og forebygge at barna rivaliserer om å bli oppdaget og sett. Ved å jobbe med enkeltbarn, hvor holdninger og atferd endres, vil det være med på å endre hele gruppas holdninger og atferd. Det vil da kunne dannes en barnegruppe som har tilhørighet og respekt for hverandre, noe som igjen vil være med på å forebygge mobbing (Roland, 2007).

2.2.1 Forekomst av mobbing

Studier fra Bergen og Bern i 1991 og 1996 viser til at mobbing eksisterer allerede i barnehagen (Pettersen, 1997). Forekomsten og omfanget av mobbingen i barnehagen er likevel et område det er blitt forsket lite på. Undersøkelser gjort av NOVA fra 2004, 2008 og 2012 har hatt et mål om å tallfeste kunnskap om mobbing i barnehager (Gulbrandsen & Eliassen, 2012). I den forbindelse har styrere i barnehager blitt spurt om forekomst av mobbing, samt hvilke arbeidsmetoder de benytter, for å motvirke mobbing. Gulbrandsen og Eliassen, forfatterne av undersøkelsen gjennomført i 2012, understreker at dette kun var et begrenset bidrag til forskningen om mobbing i barnehagen, og at det derfor ikke bør regnes som en egen mobbeundersøkelse. Det påpekes også at det er en begrensning at det kun er styrerne som er blitt spurt (Gulbrandsen & Eliassen, 2012). I denne datainnsamlingen viser det seg at 22 prosent av styrerne mener at mobbing aldri forekommer i barnehagen. 60 prosent svarer at det har forekommet, men svært sjeldent, 9 prosent sier at det forekommer jevnlig og 8 prosent har ikke svart. Det kan dermed konkluderes med at et klart flertall mener at mobbing har forekommet, men svært sjeldent. I undersøkelsen *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*, som ble gjennomført samme året, svarte ca. 10 prosent av de eldste barnehagebarna at de ble plaget ofte. Mellom 40 og 50 prosent av barna svarte at de ble plaget noen ganger (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Prosjektet *Den Norske barnehagekvaliteten* som ble gjennomført i 2002 og 2003, viser at 10 til 11 prosent av barnehagebarn opplever å bli plaget av andre daglig eller flere ganger i uka (Midtsand et al., 2004). Da undersøkelser slår fast at mobbing forekommer i barnehagen, vil tidlig innsats og forebygging av mobbing være svært nødvendig. Forebygging vi vil ta for oss i neste avsnitt.

2.3 Forebygging

Det snakkes varmt på foreldremøter om forebygging, inkludering og det sosiale. Hvor var forebyggingen da hun syklet alene i uker i strekk? Hvor var forebyggingen da de andre barna sa nei? Forventes det at en 3 åring selv løser problemene i barnehagen og må skyldes på seg selv når ting går galt? (Strømsnes, 2014).

Det er de ansatte i barnehagen sitt ansvar å forebygge mobbing, og ikke et ansvar som skal legges på barna. Forebygging er sentralt innen det spesialpedagogiske fagfelt, og på flere arenaer slik som skole, barnehage og hjem (Befring, 2012). I sammengeng med vår studie, handler forebygging om viktigheten av barnehagens arbeid *før* mobbing oppstår.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det som tidligere beskrevet, at barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing. Dette gjennom å fremme positive handlinger og sosial kompetanse, og sørge for at barn utvider sin forståelse om kulturelle likheter og forskjeller, og arbeide for et inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2011). I regjeringens hefte ”Mobbing i barnehagen”, blir det lagt vekt på forebygging som avgjørende i arbeidet mot mobbing; ”Primært skal vi forebygge, sekundært gripe inn så tidlig som mulig” (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 2). Innen spesialpedagogikk, vil forebygging si en ansvarlig helhetspedagogikk som handler om å redusere negative faktorer og i tillegg forsterke det allerede positive (Befring, 2012). Det dreier seg om å iverksette tiltak som kan redusere risikofaktorer, og forsterke beskyttelsesfaktorer i miljøet og hos enkeltindividet. En vil da kunne komme en uheldig utvikling i forkjøpet, samt forsterke betingelsene for de positive vekstfaktorene som finnes (Befring, 2012). Arnesen og Sørli (2010) forklarer med en metafor, at forebygging dreier seg både om å ”vanne roser”, altså å fremme positiv utvikling, og ”å luke ugress”, som vil si å eliminere eller begrense problemutvikling. Forebyggende arbeid krever at en tar risikofaktorer som finnes, i betraktning (Arnesen & Sørli, 2010). En risikofaktor er en faktor som øker risikoen for utvikling av problematferd (Overland, 2007). Dette kan blant annet være i barnet som individ, i barnets familie, blant venner, i barnehagen, skolen og på fritidsordninger (Befring, 2010; Frønes, 2010, referert i Befring, 2012). Beskyttelsesfaktorer vil si ressurser ved barnet eller miljøet. Når barn mestrer på ulike arenaer, og opplever trygg tilknytning til en eller flere viktige omsorgsgivere, vil dette være med på å påvirke barnets utvikling og dermed fungere som beskyttelsesfaktorer (Gjærum, 1998).

2.3.1 Ulike inndelinger av forebyggingsbegrepet

Ulike forskere benytter noe forskjellige begreper innen forebygging. I medisinsk fagtradisjon brukes begrepene *primær-*, *sekundær-* og *tertiær-*forebygging. *Primærforebygging* handler om å forhindre at problemer eller skader oppstår, *sekundærforebygging* handler om å motvirke utvikling eller utbredelse av problemtilstander hos identifiserte risikogrupper, og *tertiærforebygging* handler om å redusere ytterligere uheldige følger av manifesterte problemer (Caplan, 1964, referert i Befring, 2012, s. 132).

Arnesen og Sørli (2010) illustrerer en innsatspyramide, som består av en inndeling av tiltak på tre nivå, i samsvar med definisjonene over. Pyramiden bygger konsekvent på prinsippet om tidlig innsats, på lavest mulig nivå. Begrepene de benytter er *universelle primærforebyggende tiltak*, *selekterte sekundærforebyggende tiltak* og *indikerte terciærforebyggede tiltak*. Denne inndelingen handler om at skolen setter i gang og bruker ordinære allmenne tiltak, før det tas i bruk individuelle tiltak på selektert og indikert nivå. På *universelt tiltaksnivå*, blir elevene lært forventninger som gjelder for alle. Disse er utviklet i fellesskap, og kan for eksempel gå ut på at de skal vise respekt, ansvar og omsorg på alle skolens områder. For å skape motivasjon og mulighet til å etterleve forventningene, blir elevene fulgt opp gjennom positiv involvering og anerkjennelse. En viktig del av den tidlige universelle innsatsen handler også om at alle de voksne til en hver tid er oppmerksomme på å se etter barn som har behov for ekstra hjelp og støtte (Arnesen & Sørli, 2010, s. 96-97). På *selektert tiltaksnivå* blir elevene som har behov for mer støtte og oppfølging utover universelle innsatser gitt individuelle støttetiltak, eller avgrensede intervensjoner. “Når slik innsats settes inn tidlig i et utviklingsløp, forhindrer en ikke bare at problemene utvikler seg ytterligere, de blir også redusert” (Arnesen & Sørli, 2010, s. 94). På *indikert tiltaksnivå* blir det gitt individuelt tilpassede tiltak til de elevene som viser alvorlige atferdsmessige og/eller faglige problemer. Tiltakene er intensive, i form av daglig oppfølging, og det blir gjort en vurdering for å få tak i hva som utløser og opprettholder problemene. Det er her snakk om kombinerte skole- og familiebaserte intervensjoner. Arnesen og Sørli (2010) innsatspyramide er også i tråd med det Befring (2012) omtaler som *allmennforebygging* og *probleminnsiktet forebygging*.

I spesialpedagogisk sammenheng vil det i følge Befring (2012) være formålstjenlig å benytte begrepene *allmennforebygging*, og *probleminnsiktet forebygging*. *Tertiærforebygging* kan

også inngå her, men det sees gjerne på som rehabiliterende hjelpetiltak. Allmenn- og probleminnsiktet forebygging viser seg å være gjensidig utfyllende og forsterkende i praksis. Ved å arbeide med allmennforebygging for å fremme sosial kompetanse, vil det kunne bidra til å forebygge utestengning i lek, som er problemtilsiktet forebygging. For å kunne forebygge mobbing bør det altså også være fokus på de to typer forebygging. På det allmenne plan kan det arbeides mot at barn skal oppleve trygghet i hverdagen, som innen probleminnsiktet forebygging kan øke trygghetsfølelsen hos den enkelte (Befring, 2012). Det krever kompetanse å oppdage og forstå situasjoner som er risikopreget, som for eksempel et barn med aggressiv atferd eller innagerende atferd, for å kunne iverksette adekvate tiltak.

2.3.2 Forebygging på ulike nivå

Forebygging innen det psykososiale feltet krever tiltak innen det profesjonelle, det ikke-profesjonelle, innsatser fra enkeltmennesker, oppvekstinstanser, opplæringsinstanser og frivillige organisasjoner. I praksis vil det være behov for arbeid med forebygging på tre nivå; *individ- og gruppenivå, institusjons- eller skolenivå*, og på *samfunnsnivå* (Befring, 2012). På individ- og gruppenivå kan det for eksempel arbeides systematisk for å fremme positiv kommunikasjon, og dermed hemme aggressiv atferd blant barn. På institusjons- eller skolenivå kan det arbeides med å sørge for at barn beskyttes mot trakassering og gi alle et tilrettelagt opplæringstilbud. På samfunnsnivå, ved for eksempel at nærmiljøet eller staten setter i gang et program for å styrke et positivt fellesskap.

Tidlig innsats blir vektlagt i Stortingsmelding nr. 16 ”...og ingen stod igjen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Målet med meldingen er at en skal gripe fatt i de problemer den enkelte måtte ha eller er i risiko til å få, så tidlig som mulig. Tidlig innsats betyr blant annet at vi tar innover oss det forskning viser oss, at småbarnsalderen og de første skoleårene er svært viktige for læring og utvikling gjennom hele livet. Skolene og barnehagene må legge vekk ”vente og se” holdningen, som det har vært for mye av. Vi ser tidlig innsats i sammenheng med allmennforebygging og probleminnsiktet forebygging, samt universelle primærforebyggende tiltak. Som tidligere forklart går disse ut på tiltak som angår alle, med forsøk på å forebygge at forventede problemer oppstår, samt fokus på utsatte grupper (Befring, 2012).

Det er publisert flere enn 20 kunnskapssamlinger, basert på internasjonal forskning om forebyggende skoletiltak. Alle konkluderer med at noen former for forebyggende tiltak i skolen har vist seg å redusere både mer og mindre alvorlige former for problematferd (Greenberg m.fl, 2001, Ferrer- Wreder, Stattin, Lorente, Tubman & Adamson, 2005; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008; Sørli 2000 referert i Arnesen & Sørli, 2010, s. 89-90). De formene for forebyggende tiltak som viser seg å ha generelt positiv effekt på forstyrrende og aggressiv atferd, er forskningsbaserte skoleprogrammer. Det i følge en metaanalyse av 249 evalueringsstudier av psykososiale tiltaksprogrammer i skolen (Wilson & Lipsey, 2007, referert i Arnesen & Sørli, 2010). Kjennetegn ved de mest virksomme programmene er at de er systematiske, skoleomfattende, og primærforebyggende. Altså at de retter seg mot alle elever og involverer alle ansatte (Arnesen & Sørli, 2010, s. 90). Zero i skolen er et forebyggende skoletiltak. Under avsnitt 2.4.1 vil vi utdype Zero som program, samt effekten av programmet basert på ulike studier.

2.3.4 Sosial kompetanse som ressurs mot mobbing

Ogden forklarer sosial kompetanse som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som muliggjør etablering og vedlikehold av sosiale relasjoner. Å inneha sosial kompetanse, gir en realistisk forståelse av egen kompetanse, og er en forutsetning for å bli sosialt akseptert, for sosial mestring, og for å oppnå vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

Denne studien opererer med fem sosiale ferdighetsdimensjoner, som er: empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Disse vil til sammen kunne gi barnet kompetanse (Gresham & Elliott, 2002). Kari Lamer (2001) som bygger sitt arbeid på Gresham og Elliot, har selv satt opp ferdighetsdimensjonene: empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse, lek, glede og humor. Vi velger å ta utgangspunkt i Gresham og Elliots ferdighetsdimensjoner, som kan oppsummeres på følgende måte: *Empati* vil si evnen til å sette seg inn i andres situasjon, ha sosial sensitivitet samt vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Utvikling av empati er sentralt for å kunne danne nære relasjoner, som kan være en motvekt mot vold og mobbing. *Samarbeidsferdigheter* vil si samarbeid med jevnaldrende og voksne. Dette kan øves på i samarbeidssituasjoner med vekt på blant annet å følge regler og beskjeder, dele med andre og hjelpe andre. *Selvhevdelse* er å kunne uttrykke egne meninger, be om hjelp og markere seg

sosialt. *Selvkontroll* handler om å kunne ta hensyn til andre og fellesskapet, og man må kunne utsette egne behov. Det handler om å regulere forholdet mellom atferd og følelser.

Ansvarlighet vil si at en viser respekt for sine egne og andres arbeid og eiendeler, og det å kunne gjøre oppgaver på en ansvarsfull måte. Felles for ferdighetsdimensjonene er at de dreier seg om å utvikle prososiale handlinger.

Sosial kompetanse og forebygging

Ferdighetsdimensjonene er viktige for å forstå hva en kan ha fokus på sammen med barna, for å kunne håndtere og forebygge mobbing og annen negativ atferd (Gresham & Elliott, 2002). Barnas utvikling av sosial kompetanse er en viktig del av arbeidet i barnehagen, og ikke minst det forebyggende arbeidet (Barne- og Familiedepartementet, 2004). Nergaard (2008) trekker frem at bevisstgjøring av sosial kompetanse ikke er det samme som forebygging av mobbing, men en god start på veien. Utvikling av elevens sosiale kompetanse kan være med på å utjevne sosiale forskjeller, redusere omfanget av mobbing og styrke det flerkulturelle perspektivet (Barne- og familiedepartementet, 2004). Rammeplanen for barnehager har fokus på sosial kompetanse i kapittel 2.4,. Her blir det blant annet presisert ”barna må få trening i å medvirke til positive former for samhandling, opplevelser av egenverd og mestring, lek med jevnaldrende og tilhørighet i et positivt fellesskap skal prege barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 34). Utdanningsdirektoratet [Udir] har utarbeidet en egen veileder med navnet *Utvikling av sosial kompetanse* (Udir, 2009). Her står det at all opplæring skal gjennomføres av sosial kompetanse, noe som er i tråd med Kunnskapsløftet. Rammeplanen beskriver også at utvikling av sosial kompetanse er en viktig del av forståelsen omkring, og forebygging av fenomenet mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Undervisning i sosial kompetanse skal bidra til at barn kan fremme en positiv sosial utvikling og selvoppfatning (Lamer, 2001). Å fremme sosial utvikling vil dermed også kunne forebygge mentale, emosjonelle og atferdsmessige mangler (Lamer, 2001), og betraktes som en ressurs for å mestre stress og motgang (Barne- og Familiedepartementet, 2004). Sosial kompetanse er en kompleks ferdighet som må jobbes med, og som en har bruk for gjennom hele livet. Forskning og erfaring viser at sosiale roller og mønstre pleier å feste seg, og det vil derfor være lurt å starte tidlig med å trene på sosial kompetanse (Størksen, 2014).

I løpet av årene i barnehagen, går leken og tilværelsen fra å være stort sett voksenstyrt, til å være en selvstendig sosial arena. Barna styrer mer og mer av hva som skjer, hvem de skal leke med, og de blir flinkere til å koordinere leken og samspillet. Denne overgangen fra voksenstyrt til selvstendighet, innebærer store krav til sosial læring og i tillegg til dette også bedre språkferdigheter, motoriske ferdigheter, fysiske ferdigheter og kulturelle ferdigheter som sosiale normer og regler (Martinsen & Nærland, 2009). Utviklingen som skjer i barnehagen skal gjøre det lettere for barnet å sette seg inn i andres situasjoner, ta andres perspektiv og etter hvert kan samspillet være preget av samarbeid og gjensidighet (Martinsen & Nærland, 2009). “Sosialt kompetente barn og unge kan lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd, gjennom å tilpasse seg, eller ta initiativ for å ivareta egne behov eller interesser” (Ogden, 2009, s. 203). Utvikling av sosial kompetanse er også med på å avgjøre om barnet verdsettes av venner og integreres i barnehagens sosiale miljø. Barnehagens hverdag inneholder utallige ulike sosiale krav, og barnet utvikler handlingsmønstre for å mestre situasjonene. Om de mislykkes i disse sosiale kravene, kan det føre til tap av status, avvisning fra andre barn og irettesettelse fra voksne, noe som kan gi grunnlag for mobbing. Det vil også kunne gå ut over barnets motivasjon, selvoppfatning og selvbilde, og svekke skolefaglig mestring (Lamer, 2001) Dersom et barn kommer inn i en negativ sosial utvikling, er det nærmest umulig for barnet å bryte den negative utviklingen alene, eller å forstå årsakene til utviklingen. Her har voksne en viktig oppgave i å oppdage og hjelpe barnet med å bryte slik negativ utvikling, og kan med denne hjelpen, forebygge utvikling av mobbing (Barne- og familiedepartementet, 2004). Høiby og Trolle (2012) forklarer at for de yngste barna handler det om å støtte utviklingen av barnets evne til å fokusere på egne og andres grenser, og på stor avdeling vil det være hensiktsmessig å begynne å fremme oppmerksomheten på vennskap, medansvar og modig atferd. Dette vil kunne skape et omsorgsfullt og godt fellesskap, uten erting og mobbing.

Veilede barn til positiv atferd

Barns sosiale kompetanse utvikles i stor grad i det daglige samspillet med andre voksne og barn i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009). Det er gjennom disse relasjonene en kan forebygge mobbing, og det er derfor viktig å kvalitetssikre de ulike formene for formelle og uformelle aktiviteter, lek og omsorgssituasjoner i lys av målene for sosial kompetanse og nulltoleranse for mobbing (Barne- og Familiedepartementet, 2004). Barn kan altså ikke alene ha ansvaret for tilegnelse av sosial kompetanse gjennom egeninitierte aktiviteter. ”Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø” (Kunnskapsdepartementet, 2011,

s. 28). Forskning rundt barns sosiale utvikling vektlegger foreldres og læreres viktige rolle i henhold til å veilede barn til positiv atferd, til å lære barn om følelser og empati, og til å sette grenser for negativ atferd (Størksen, 2014). I det neste avsnittet vil voksenledelse av barnegrupper bli utdypt.

2.3.5 Voksenledelse av barnegrupper

Barnehageansatte er fokusgruppen i vår studie, og det vil derfor være vesentlig å se på deres rolle i det forebyggende arbeidet.

Forebyggende tiltak må settes i gang både mot enkeltindivider, grupper og hele miljøet. Det må også settes klare grenser for akseptabel oppførsel, gjennom en aktiv og tydelig voksen (Roland, 2007). Innen voksenledelse fremheves autoritativ ledelse, fordi denne stilen har vist seg å være den mest hensiktsmessige ledelsesstilen både for barns sosiale miljø og læringsutbytte. En autoritativ leder vil også virke forebyggende på mobbing, og den voksne vil ha lettere for å stoppe problemer. En autoritativ leder viser seg å være mer human, og har lettere for å oppnå et positivt godt læringsmiljø, enn eksempelvis en autoritær leder (Roland, 2007). En autoritativ leder kjennetegnes ved en som viser en kombinasjon av *kontroll* og *støtte* overfor barn (Roland & Vaaland, 2006). Dette betyr at den voksne kan korrigere elevene ved tydelig grensesetting, og samtidig ivareta det empatiske aspektet (Bergkastet & Andersen, 2013; Midthassel & Roland, 2011). Den voksne må stadig bevege seg i feltet mellom kontroll og støtte og finne den gode balansen (Roland & Vaaland 2010). De kan vise *støtte*, ved å tydelig demonstrere at han eller hun bryr seg om den enkelte elev, ved å respektere dem, gi dem oppmerksomhet, og ved å hjelpe elevene både sosialt og faglig. Det vil kunne bidra til å etablere og opprettholde gode relasjoner mellom eleven og den voksne, samt gode relasjoner elevene imellom. Den voksne kan vise *kontroll* gjennom evnen og viljen til å gripe inn effektivt ved mobbing og annen negativ atferd, og demonstrere at de kan og vil fatte beslutninger og håndheve de. Dersom de voksne ikke har kontroll kan det oppleves svært utrygt for mange elever. “Kombinasjonen mellom støtte og kontroll er svært virkningsfull. Den viser at kontrollen ikke utøves av hensyn til den voksne selv, men av omsorg for barnet og fellesskapet” (Roland & Vaaland, 2006, s. 24).

En autoritativ voksen er målrettet, baserer seg på rasjonelle argumenter, setter tydelige grenser, har et faglig fokus og god organisering. Samtidig vises omsorg til de som ledes, og lederen har et ekte ønske om bidra positivt (Roland & Vaaland, 2006; Roland, 2007). Dette bygger tillit, som er selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative lederen. Autoritativ

ledelse blir også ofte forbundet med evnen til å ta initiativer som tjener elevene, samt vise respekt og innlevelse for hver enkelt elev som person. En slik voksen blir betraktet som sterk, og er en voksenrolle som barn og unge trenger. Rollen virker forebyggende mot mobbing og annen antisosial atferd (Roland, 2007). I følge Killén (2012) bør personalet i barnehager få hjelp og veiledning til å reflektere over sin "stil" for å kunne få en trygg forankring i en autoritativ stil.

God voksenledelse av barn er av stor betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing, da pedagogens innsats eller mangel på innsats, kan ha direkte innvirkning på graden av mobbing i barnegruppen. Det er svært viktig at alle barn skal kunne føle seg trygge i barnehagen. For å få til det må pedagogene påta seg ansvaret for å lære barna atferdsnormer, samt passe på at de blir overholdt. En regel bør være at pedagogene heller skal blande seg en gang for mye enn en gang for lite (Høiby & Trolle, 2012).

2.3.6 Observasjon som ressurs mot mobbing

Å observere vil si å legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe (Løkken & Søbstad, 2013). Observasjon er en metode som kan brukes for å oppdage og forebygge eventuell utvikling av uheldige samspillsmønstre. Noen barn er flinkere til å leke enn andre, og mange leker krever øvelse og erfaring, noe de voksne skal kunne se og ta fatt i (Barne- og Familiedepartementet, 2004). Observasjon kan foregå ved å verbalt eller skriftlig gjengi både positive og negative handlinger, i tillegg til verbal og nonverbal kommunikasjon, som oppstår i en gruppe barn. Gjennom slike observasjoner kan den voksne fange opp mønstre i samhandling mellom barna som en ellers ikke ser så lett (Flack, 2010). Sandsleth (2007) påpeker at for å avdekke mobbing i skolen er det viktig at lærerne er observante, og følger med på hva som foregår i klassen. Dette vil også være av betydning for å kunne avdekke og jobbe forebyggede mot mobbing i barnehagen. "Ved å bli flinkere til å observere barna i det sosiale spillet og bistå dem med å tilpasse seg den sosiale situasjonen, kan mobbeatferd forhindres" (Midtsand, et al., 2004).

I barnehagevirksomheten er det viktig at barnet blir sett og hørt og at barneperspektivet blir tatt alvorlig. Observasjon vil være en viktig forutsetning for en god pedagogisk praksis, hvor barneperspektivet kommer frem (Løkken & Søbstad, 2013). For å forstå et barn, må man kunne skille det vesentlige fra det uvesentlige, gjennom kunnskap, innsikt og evne til å

observere og analysere. For å oppfatte det vi ser, må det som ses tolkes. Pedagogisk teori og intuisjon kan gi kunnskap og innsikt, som hjelp til å forstå og tolke sammenhenger. Gjennom aktiv bruk av observasjon i arbeidet i barnehagen, vil virksomheten i større grad bli en pedagogisk virksomhet, hvor de voksne ser og forstår barna. Løkken og Søbstad (2013) viser til viktigheten med at de voksne i barnehagen observerer seg selv og sine kolleger. Refleksjoner og drøftinger av observasjonene kan gi personalet større forståelse over egne væremåter og relasjoner i barnehagen.

Realisering av Barnehagelovens § 1 (2005), som handler om at ”barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang (...) og har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger”, kan virkeliggjøres gjennom en aktiv og systematisk bruk av observasjon som metode. De voksne kan innhente informasjon om barna på en måte som støtter barnas medvirkende selvstendighet, nysgjerrighet og kreativitet. Gjennom observasjon får de ansatte vite noe om barnas forutsetninger og interesser, og kan da være lydhøre, innlevende og støttende i barnas ønsker og væremåter (Løkken & Søbstad, 2013).

2.4 Zero, et mobbeforebyggende program

Det finnes flere mobbeforebyggende program i skolen, deriblant Olweus, Respekt og Zero. Vårt fokus er programmet Zero i barnehagen, det er et pilotprogram som bygger på Zero-programmet i skolen. Før vi beskriver programmets tilpassning for barnehagen vil vi beskrive programmet i skolen.

2.4.1 Zero i skolen

Zero er et skoleomfattende antimobbeprogram, utviklet av Læringsmiljøsentret, ved Universitetet i Stavanger. Zero ble lansert i 2003, men har vært i utvikling siden før senteret startet i 1989. Målet med programmet er å redusere mobbing ved å øke skolens evne til å oppdage, forebygge og stoppe mobbing. Zero bygger på tre hovedprinsipper; *nulltoleranse mot mobbing*, *kollektiv forpliktelse blant alle ansatte på skolen*, og *kontinuerlig arbeid*. Autoritative voksne og konsistens er også prinsipper Zero bygger sitt program på (Midthassel & Roland, 2011). Autoritativ ledelse er forklart i forrige avsnitt. Nulltoleranse, som programmets navn Zero assosieres til, betyr at mobbing ikke tillates på skolen i det hele tatt. Kollektiv forpliktelse blant alle ansatte på skolen, og kontinuerlig arbeid innebærer at hele skolens personale skal arbeide mot et mobbefritt miljø. Målet er at alle får et eierforhold til

programmet, ser viktigheten med programmet, og dermed blir involvert i vedvarende arbeid mot mobbing. Et eksempel som belyser eierforhold og involvering, er at alle ansatte skal være med å utarbeidelse av en handlingsplan mot mobbing, som tar for seg standarder og prosedyrer for forebygging, avdekking og problemløsning (Midthassel & Roland, 2011). Konsistens i arbeidet handler om at tiltakene som settes i gang sees i sammenheng, og at både tiltakene og det forebyggende arbeidet som pågår, blir en naturlig del av skolens totale virksomhet. Et eksempel på konsistens, er at det er sammenheng mellom de mobbingfokuserte tiltakene som blir satt inn overfor elevene og foreldrene deres (Roland & Vaaland, 2006).

Zero er ikke et detaljstyrt program, men det gir retning i arbeidet. Det er derfor slik at skolene selv, ut i fra Zero`s prinsipper, må finne egne ordninger for å utvikle sin kompetanse og holde fokus. Det er rektor og en etablert ressursgruppe bestående av personer fra skolens ledelse som har hovedansvaret for at Zero blir innført og at det blir fulgt opp. Til tross for at Zero ikke er et detaljstyrt program, finnes det tiltak som skal settes i gang når det oppdages mobbing. Disse tiltakene er både på skolenivå og klassenivå. På skolenivå handler tiltakene blant annet om fadderordninger, en miljøpatrulje hvor en gruppe elever driver miljøbyggende oppgaver i friminuttene, handlingsplan mot mobbing og en elevundersøkelse om mobbing. På klassenivå går tiltakene blant annet ut på personlige konferanser med de foresatte, og elevsamtaler, hvor læreren tar opp temaet mobbing. Problemløsning, gjennom samtaler som skal struktureres i en bestemt rekkefølge, ut i fra hvem av de involverte det skal snakkes med, er også en del av Zero-programmets innhold. Foreldrene blir også planmessig trukket inn i arbeidet (Roland & Vaaland, 2006, s. 54).

Skolene som deltar i Zero, får materiell og faglig støtte utenfra gjennom seminarer, kurs, veiledning og en materiellpakke. Læringsmiljøsenderet gjennomfører tre undersøkelser om mobbing blant elevene på skolen. Ut fra resultatene blir det laget strategier for det videre arbeidet etter at programmet er avsluttet. Programmet strekker seg over 16 måneder, og etter dette forventes det at Zero er integrert i skolens daglige virksomhet. Skolen skal ha etablert rutiner for å avdekke mobbing og løse mobbesaker. Skolen skal kunne forebygge mobbing og opprettholde et vedvarende arbeid mot mobbing (Midthassel & Roland, 2011).

I skoleåret 2003/2004 ble det gjort en studie for å undersøke effekten av Zero på barnetrinnet. 124 skoler deltok, og i overkant 20 000 elever. Resultatene fra studien viste en signifikant

nedgang i mobbing for Zero-skolene, noe som også var gjeldende for kontrollskolene. I 2004 arbeidet flere enn Zero-skolene systematisk mot mobbing, og innsatsen mot mobbing i Norge var derfor svært stor. Nedgangen i mobbing må derfor bli sett i sammenheng med denne nasjonale innsatsen, samt iverksettelse av § 9A i opplæringsloven i 2003 som omhandler elevenes arbeidsmiljø (Midthassel & Roland, 2011). En annen undersøkelse ble gjort på et stort antall barne- og ungdomsskoler, og tok for seg hvilken effekt Zero har hatt. Resultatene viste at programmet hadde stor effekt både på barne og ungdomsskolen, med spesielt positive resultater på barnetrinnet (Roland, 2012, s. 145) I en vurdering gjort av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, omkring helsefremmende og forebyggende programmer og undervisningsopplegg for bruk i skolen, omtales Zero som et av de beste. Programmene ble vurdert etter internasjonale standarder og delt inn i kategoriene: Program med dokumentert effekt, program med sannsynlig effekt og program med lav sannsynlig effekt. Zero ble vurdert til å tilhøre kategorien dokumentert effekt, og det ble anbefalt for videre bruk i skolen. I rapporten kom det frem at programmets sterke sider er at de kan vise til dokumenterte resultater, og at de har en solid teoretisk forankring (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen & Larsen, 2006).

2.4.2 Zero som pilotprogram i barnehagen

I desember 2012, startet Zero opp som et pilotprogram i noen barnehager i Norge, i samarbeid med Læringsmiljøseneteret i Stavanger. Da Zero i barnehagen er et prøveprosjekt under konstruksjon, har vi i søken etter forskning omkring programmet funnet svært lite skriftlig materiale. Vi har derfor tatt utgangspunkt i det skriftlige materiale som eksisterer om Zero i skolen, samt det vi har fått kjennskap til gjennom samtaler og skriftlige dokumenter fra en av programutviklerne for Zero i barnehagen. Da programutvikleren kan ha en egeninteresse av å fremstille Zero-programmet positivt, har vi lest informasjonen vi har fått med et kritisk blikk.

Gjennom Zero-programmet lærer de ansatte i barnehagen hvilke tegn de skal se etter og hvilke personlighetstrekk de bør være oppmerksomme på, uten at noen blir stemplet som "problembarn". Det er opprettet en støttegruppe, som består av to representanter fra helsestasjonen, og en person fra barnevernet. Disse kan kobles inn for å bistå foreldrene til barn som viser sosiale sårbarheter (Åkernes, 2013). Flack (2013) beskriver at systemrettet arbeid og helhetlig innsats er sentralt i Zero i barnehagen. Dette går ut på at personalet er

samstemte og utøver sitt ansvar på en helhetlig måte i samarbeid med foreldre og andre instanser. Til tross for fokuset på helhetlig innsats, har ikke pilotbarnehagene kommet skikkelig i gang med foreldresamarbeidet og foreldreveiledningen (Flack, 2013).

Zero har en eklektisk tilnærming og bygger sitt teorigrunnlag på forskningsbaserte strategier om god ledelse av barn (Flack, 2013). Eklektisk vil si at en velger ut elementer fra andre systemer, retninger eller ideologier som bearbeides og tilpasses til et mer eller mindre helhetlig og konsistent teorisystem (Bø & Helle, 2008). Zeros program for barnehager vektlegger autoritativ ledelse, observasjon, utviklingsstøttene dialog, kommunikasjon om følelser, teori om sosial kompetanse, kollegaveiledning, samt positiv kommunikasjon (Flack, 2013) Autoritativ ledelse, sosial kompetanse og observasjon er forklart tidligere i teoridelen under avsnitt 2.4. Kollegaveiledning vil bli beskrevet gjennom informantenes uttalelser senere i oppgaven. De øvrige strategiene Zero vektlegger, vil kort bli forklart under. I og med at Zero-programmet har en eklektisk tilnærming, har pilotbarnehagene også hatt mulighet til å velge andre teoretiske innfallsvinkler enn de som er nevnt over. Det har imidlertid vært et krav at de teoretiske innfallsvinklene skal være basert på forskning om hva som virker (Flack, 2013).

Utviklingsstøttene dialog

Voksne må utvikle en praksis der de utøver utviklingsstøttene ledelse overfor barn (Flack, 2013). Øvreeide (2009) beskriver fem prinsipper som kjennetegner utviklingsstøttene dialog. Den voksne må følge barnets initiativ og oppmerksomhetstilstand og ut fra det få kjennskap til hva barnet trenger av støtte, ledelse og informasjon for å komme videre. Den voksne må tilføre samtalen noe relevant og nyttig for barnet, noe som danner grunnlag for gjensidighet og nysgjerrighet. Den voksne må gi rom for barnet så det kan organisere seg på sin måte. Den voksne må skape rytme og turtaking i samtalen og ta utgangspunkt i hvor barnet er og vil. Til slutt må den voksne ta tydelig ledelse og struktur for samtalen, men samtidig gi rom for at barnet også skal kunne regulere og påvirke den. Slike prinsipper kan Zero-barnehagene arbeide ut i fra.

Kommunikasjon om følelser

“Gjennom oppdragelsen og det sosiale samværet med andre mennesker lærer barnet hvordan det er tillatt eller ønskelig at det oppfører seg og viser følelser” (Fossen, 2013, s. 30).

Kommunikasjon om barnas følelser er viktig for det sosiale samspillet og utvikling av sosial

kompetanse. Barn trenger å forstå at alle har følelser, at følelser er knyttet til det som skjer, at det er ulike måter å vise følelser på, og at andre nødvendigvis ikke har de samme følelsene som en selv. Videre trenger de å forstå at de også kan gjøre noe for å forandre egne og andres følelser (Flack, 2013).

Kommunikasjon og formidling av følelser skjer gjennom bevegelser, kroppsholdning, blikk, stemmekvalitet, ordvalg, og gjennom ansiktsuttrykk. Måten personalet møter disse ulike uttrykksmåtene hos barnet på, har betydning for barnets læring (Fossen, 2013). Flack (2013) beskriver ulike strategier for å hjelpe små barn med å utvikle seg følelsesmessig. Deriblant at barnehagene kan gjennomføre daglige aktiviteter, som får barna til å tenke på følelser. De voksne kan vise egne følelser, sette ord på barnas følelser, respondere på barnas følelser og snakke om årsakene til følelsene. En forutsetning for å kunne møte barnet på dets følelser, er at den voksne er i stand til å romme disse følelsene. Voksne som har lært seg å undertrykke for eksempel frykt og skam kan ha vansker med å forholde seg til de samme følelsene. Dersom den voksne ikke møter barnet på dets følelser, vil barnet tolke at disse følelsene må skjules (Cooper, Hoffman & Powelt, 2009). Det er viktig at det er bevissthet rundt, og at det jobbes med dette gjennom eksempelvis kollegaveiledning.

Positiv kommunikasjon

Det vi sier og det vi gjør i en samhandlingssituasjon, spiller en avgjørende rolle for det barnet sier og gjør (Flack, 2013). Fokus på positiv kommunikasjon i møte med barn vil derfor være betydningsfullt. Flack (2013) beskriver prinsipper for positiv ledelse, som kan legge føringer for arbeidet med positiv kommunikasjon i Zero-barnehagene. Prinsippene tar, i følge Flack, utgangspunkt i metoder som er godt dokumentert. De går ut på at de voksne i barnehagen skal gripe fatt i, rette oppmerksomhet mot og rose de positive tingene barnet gjør. De voksne skal også snakke positivt om barnet i voksenmiljøet og i andre barns nærvær, ved for eksempel å fortelle hva barnet kan. Samtidig skal det alltid gis minst fem ganger så mange positive-, som korrigerende tilbakemeldinger (Flack, 2013). Det handler om å snu kommunikasjonsstrømmen til å være dominert av positive tilbakemeldinger på ønsket atferd (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006 s. 24). Ros og oppmuntring er en del av den positive kommunikasjonen. Det blir ofte brukt til å lede oppmerksomheten mot det positive, som igjen blir brukt til å lære barn prososial atferd. Det kan for eksempel gis ros og oppmuntring gjennom gode beskjeder til barnet, en tilbakemelding, et ansiktsuttrykk, kroppsspråk, eller en materiell gode. Det å beskrive spesifikt det barnet gjør når man gir en positiv tilbakemelding

vil fungere best (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dette kalles beskrivende kommentarer. Barnet vil da bli mer bevisst på akkurat det som er bra, og de positive tilbakemeldingene øker sannsynligheten for gjentakelse av det vi gir positiv oppmerksomhet på. Ved å ignorere en atferd, reduseres sannsynligheten for gjentakelse (Arnesen & Sørli, 2010, s. 97; Ogden, 2009). Man roser det man vil ha mer av, og derfor er det betydningsfullt at barnet vet hva han eller hun har gjort som er positivt. For at rosen skal virke er det også avgjørende at avsenderen er oppriktig (Ogden, 2009). I følge Arnesen og Sørli (2010) vil oppmuntring, bekreftelse og ros på positive handlinger, virke bevisstgjørende på elever. Samtidig vil det opprettholde motivasjonen til de elevene som alltid gjør som forventet, og øke motivasjonen til elever som vanligvis får lite anerkjennelse. Når barn blir møtt med positive reaksjoner vil de utvikle sine læringsmuligheter, lettere anerkjenne hverandre, og barn og voksne vil utvikle gjensidige positive relasjoner (Arnesen & Sørli, 2010, s. 97).

2.5 Kunnskap om implementering

Som forskningsspørsmål to viser, ønsker studien å belyse personalets opplevelser med implementeringen av pilotprogrammet Zero i barnehagen. Implementeringskunnskap er derfor relevant for denne studien. Hvordan programmet implementeres vil ha betydning for virkningen av programmet, og dermed den opplevde nytten av det. Hvor godt et program virker, henger også sammen med hvor komplekst det er, hvor brukervennlig det er og hvor god støtte det har i teori og forskning (Arnesen, et al., 2006).

Implementering betyr gjennomføring, iverksetting eller anvendelse (Skogen, 2004; Arnesen, et al., 2006). Implementering handler om en sammensatt prosess hvor en driver et målrettet arbeid for å praktisk iverksette eller gjennomføre planer, beslutninger og tiltak. Disse kan være vedtatt enten av politikere, ledelsen i en organisasjon, eller av praktikere i fellesskap eller enkeltvis. Det kan også være direktoratet eller departementet som skal gjennomføre en reform, en kommune som skal drive praksisendringer, eller en organisasjon som skal sette i gang et behandlingsprogram eller en handlingsplan. Implementering kan derfor gjelde alle former for prosjekt, planer og vedtak. Implementering består av tre hovedelementer: en *intervensjon*, *endringsagenter* og *en kontekst*. Hovedelementene handler om en virksom intervensjon, formidlet av kompetente endringsagenter. Ved bruk av mellommenneskelige og pedagogiske ferdigheter, til endingsmotiverte og mottakelige praksismiljøer, kan de som

jobber der klare å engasjere og aktivisere målgruppen til å gjennomføre et tiltak (Ogden, 2012, s. 104-105).

I en implementeringsprosess deltar ulike aktører. Ogden (2012) beskriver tre typer aktører som vi vil ta utgangspunkt i; *mottakere, sendere og endringsagenter*. *Mottakerne* vil være de som anvender et nytt program, slik som for eksempel praksismiljøer som kommuner, skoler og barnehager. Videre kan *senderne* for eksempel være en programutvikler eller en statlig eller kommunal myndighet som har besluttet å ta i bruk en ny intervensjon. Til slutt har vi *endringsagentene*. Disse er bindeleddet mellom mottakerne og senderne, og blir også kalt for fasilitatorer og implementeringsteam, da de fremmer implementeringen på ulike måter. Endringsagentene skal både ha metodekompetanse og implementeringskompetanse, og fordelene er at de samler erfaringer over tid, slik at de kan forutse problemer som kan oppstå, samt vite hva de skal gjøre dersom det oppstår problemer. Som nevnt over er endringsagentene også formidlere av pedagogiske ferdigheter. I vår studie vil mottakerne være pilotbarnehagen som har implementert og anvendt Zero som et nytt program. Senderen vil være kommunen som har besluttet at barnehagene skal ta i bruk Zero-programmet. Til slutt vil endringsagentene være programutviklerne av Zero i barnehagen, som jobber på Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Disse er bindeleddet mellom pilotbarnehagen og kommunen.

2.5.1 Forhold som bidrar til vellykket implementering

Ogden (2012) peker på flere forhold som bidrar til en vellykket implementering. Blant disse er viktigheten av at det arbeides på flere plan og over tid for å skape resultater. Det er også viktig at det er stabilitet i praksisorganisasjonen, og støtte i nærmiljøet. Teknisk støtte blir også trukket frem. Det handler om hva slags innhold, struktur, timing og kvalitet opplæringen har, og hvor regelmessig veiledningen ble gitt. Videre omfatter det blant annet håndbøker og annet materiell som er relevant, attraktivt og brukervennlig.

Gode samarbeidsevner mellom de implementeringsansvarlige og utøverne, beskrives som grunnleggende viktig for en vellykket implementering. Samtidig er det viktig at implementørene har kunnskap om det de skal formidle, er vennlige, erfarne og tilgjengelige som effektive problemløsere og gode lyttere. For brukerne er det sentralt at tiltaket er taltalende, akseptabelt og at det er enkelt å bruke, og at det samsvarer med deres verdier,

normer og behov. Videre at de har høy endringsmotivasjon, og at de setter av tilstrekkelig med ressurser i form av tid, penger og personale. Det må altså skapes rom og gis rammer for en ny praksis. Andre viktige forutsetninger for endring som blir nevnt, er en sterk ledelse med klare strategiske mål og visjoner. Det må også tas høyde for at det kan være utskiftninger både i ledelsen og blant andre som har med prosjektet å gjøre. Det er viktig å være bevisst på at utskiftninger kan være en trussel mot implementeringen (Ogden, 2012, s. 123-124). En kan ikke forvente at en endring forblir i en organisasjon, derfor er fokus på vedlikehold også av betydning for en vellykket implementering (Skogen, 2012).

2.5.2 Innovasjon som bakgrunn for implementering

Skogen (2004) og Skogen og Buli-Holmberg (2002) definerer innovasjon med at en setter i gang en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. Vi skal nå se nærmere på denne definisjonen. Nøkkelordet i innovasjonsarbeid er *endring*, og det dreier seg om endringer i tilknytning til alle nivåer og sektorer innenfor området som fokuseres på. En endringer kan selvfølgelig skje helt usystematisk eller tilfeldig, men for at det skal kunne kalles en innovasjon, er det nødvendig at endringen er bevisste og reflekterte, altså at de er *planlagte*. Det innebærer derfor at en vet hva en vil endre, hvordan og hvorfor, og at en har et klart mål for endringen. For at endringen skal ha en hensikt, må den relateres til en *forbedring*. Forbedringen må ha en referanseramme, den må sees opp mot en målsetting og en ideologi, samt ha fokus på en brukergruppe. *Praksis* er enda et element som er lagt inn i definisjonen. Grunnen for til at praksis vektlegges, er at det representerer et svært kritisk ledd i en forandringsprosess. Dette fordi overgangen fra en idé eller plan til praksis, kan være vanskelig. Planer ser ofte bedre ut på tegnebrettet enn når de skal settes ut i praksis. “Alle kan tenke ut og beskrive en forbedring, men det er atskillig vanskeligere og krever større genialitet å få ideen til å bli en praktisk realitet” (Skogen & Buli-Holmberg, 2002, s. 92). I vår studie er Zero satt i gang i en pilotbarnehage, med en hensikt om å forbedre de ansattes praksis innenfor området mobbing. Det handler altså om at det er blitt planlagt en endring ved å ta i bruk et program, slik at alle de ansatte i barnehagen skal få styrket sin kompetanse, samt øke sin bevissthet i arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing.

Betydningen av eierforhold i innovativ sammenheng

Å ha et eierforhold til den innovative ideen, vil ha stor betydning for om den blir gjennomført og vedlikeholdt (Skogen, 2004). Eierforhold innebærer at brukeren har tro på og tillit til at endringen fører til en løsning, og medfører en forbedring, og derfor føler et ansvar for gjennomføringen av den. Dersom eierforhold mangler, kan det ofte oppstå motstand mot den innovative ideen, og den kan bli oversett eller sabotert. Eierforhold utvikles best gjennom aktiv deltakelse og medbestemmelse blant brukerne. Det at de får uttale seg, blir spurt, hørt og får komme med forslag, øker sjansene for endring og spredning. Det som synes avgjørende, er at eierforholdet utvikles på et tidlig tidspunkt, at det vedvarer over tid og gjennom hele prosessen (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Ut i fra dette er det nødvendig med deltakelse i beslutningsprosessen frem mot det aktuelle tiltaket, noe som kan være både arbeidskrevende og tidskrevende (Skogen, 2008).

2.5.3 Motstand og barrierer

I arbeidet med innovasjoner er det viktig å tenke helhetlig, tenke fremover og ha en beredskap for det uforutsette. Selv om startfasen i en implementeringsprosess fungerer godt, kan barrierer gjøre seg gjeldende (Skogen, 2012). Kunnskaper om motstand og barrierer er en av de viktige innfallsportene til innovasjonsarbeid, fordi det bortimot alltid vil være noen i en organisasjon som viser motstand mot endring av praksis (Skogen & Buli-Holmberg, 2002, s. 93). Det kan for eksempel komme av selvbevaring, at en vil holde på det en er vant til, selvtilfredshet, eller engstelse og aggresjon for endringen. En vanlig tankegang kan eksempelvis være «Det fungerer jo bra slik vi gjør det» (Skogen, 2004; Skogen, 2012, s. 214). Motstand og barrierer kan vises på ulike måter, for eksempel kan noen prøve å sabotere, motarbeide eller trenere arbeidet med forandring (Skogen & Buli-Holmberg, 2002, s. 94). Skogen og Buli-Holmberg (2002) beskriver en enkel barrieremodell med fire ulike kategorier av barrierer en kan støte på i innovasjonssammenhenger. Disse er som følger: *Psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer*. Under vil vi kort gjøre rede for disse barrierene, samt andre barrierer og problemer ved innovasjon som blir beskrevet i Ogden (2012).

Psykologiske barrierer er en type barriere som oppstår når fenomener i enkeltpersoners psyke opptrer som motstandsfaktor. Et eksempel kan være menneskers opplevelse av sikkerhet og trygghet eller motsatt, usikkerhet og utrygghet. Hvis et menneske opplever høy grad av

sikkerhet og trygghet er det ofte lettere å takle endringer som oppstår. Hvis et menneske derimot er usikker og utrygg, kan vedkommende takle endringer på en negativ måte, ved å bli mindre fleksibel, oppleve angst i nye situasjoner, og dermed lettere gjøre motstand mot endringer. Psykologiske barrierer kan være tabubelagte, og kan være svært utfordrende å jobbe med, fordi det krever at individet bearbeider indre prosesser og tankemåter (Skogen, 2004 s, 76).

Praktiske barrierer er den mest kjente og vanligste av de fire barrierekategoriene. Den er i større grad konkret, og manglende ressurser er i fokus. Faktorer som tid, penger, relevante fagkunnskaper, uklare mål og system kan nevnes (Skogen, 2004; Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Dette er faktorer som har vist seg å bremse eller hindre forandringer i organisasjoner og sosiale systemer. Det er for eksempel svært viktig å være klar over tidsfaktoren i forbindelse med endringer. Ting tar ofte tid, og dette gjelder i stor grad i innovasjonsarbeid. Ofte oppstår det uforutsette problemer som en ikke hadde mulighet til å ta hensyn til under planleggingen. Det kan derfor være lurt å forberede seg selv og andre på at endringene ikke nødvendigvis vil skje så raskt som en kanskje ønsker. Den tiden det tar å endre noe, er avhengig av flere faktorer. Deriblant hvor godt informasjonen spres, hvor god tilgang en har på ekspertise, hvor mye motstand som oppstår, og hvor mye endringene påvirker enkeltpersoner eller gruppers rutiner, posisjoner eller makt (Skogen, 2004, s. 78).

Faglige og økonomiske ressurser kan også være praktiske barrierer. Det kan være snakk om at en trenger tilleggsressurser av både faglig og økonomisk art, som for eksempel penger til ulik kompetanseheving, nytt utstyr, hjelp utenfra, fagbøker og lignende. Når en skal planlegge og gjennomføre en innovasjon må det tas hensyn til dette. Uklare mål, eller mål som ikke forstås likt av alle på arbeidsplassen, vil også kunne bidra til en barriere. Det er derfor vel anvendt tid å arbeide med å utvikle en konkret og felles forståelse fra starten av i et hvert prosjekt (Skogen, 2004, s. 79-80). Systembarrierer er også en type praktisk barriere og går ut på at organisasjonsstrukturen tidvis kan innebære en hindring når det gjelder å møte og løse nye oppgaver (Skogen, 2004, s. 80).

De to siste barrierene Skogen (2004) beskriver er *makt - og verdibarrierer*. De henger nøye sammen, og vil derfor også bli forklart sammen. En innovasjon kan enten sammenfalle med noens verdier, tradisjoner, eller kulturbakgrunn, eller støte imot noens verdistandpunkter. Når innovasjonen støter imot noen verdistandpunkter vil det oppstå verdibarrierer. Dersom en

innovasjon kommer på tvers av verdiforankringen hos noen av de innblandede, blir det en verdikollisjon, og motstand mot forandring oppstår. For å ta vare på og forsvare verdier brukes ofte makt og posisjoner. Hva som er verdi- og maktbarrierer kan derfor vanskelig skilles fra hverandre. Å kjenne til maktfaktorer i sosiale systemer og organisasjoner er viktig for å ha muligheten til å kjempe i mot, når makten blir brukt på en uakseptabel måte.. Problemet er at de som står i en maktposisjon, har store muligheter til manipulering for å oppnå egen vinning, og for å opprettholde strukturer, tradisjoner og posisjoner. Makthaverne kan bli barrierer i en innovasjon dersom deres personlige, faglige eller økonomiske fordeler trues eller reduseres ved endringer av gjeldende praksis (Skogen, 2004, s. 83 -84).

Ogden (2012) peker også på barrierer for en vellykket implementering, og trekker blant annet frem tidspress og konkurransen fra andre prioriterte oppgaver som hemmende faktorer. Ofte er det slik at nye programmer og metoder skal implementeres samtidig som den ordinære virksomheten pågår, og det kan bli vanskelig å arbeide med nye intervensjoner. En annen barriere kan oppstå dersom det viser seg vanskelig å integrere ny og gammel praksis, fordi de bygger på ulike forutsetninger, arbeidsmåter og begreper. Videre kan det også oppstå problemer dersom en får lite opplæring, støtte og praktisk oppfølging av eksterne formidlere. Det kan føre til at tiltaket over tid avviker fra det som var planlagt. Til slutt blir det trukket frem et problem eller en barriere som går på assimilasjon, det vil si at praktikerne hevder at innovasjonen ikke representerer noe nytt, men noe de har holdt på med hele tiden. Kort forklart vil det bety at praksis ikke endrer seg, bare måten de omtaler den på.

2.6 Oppsummering

Studiens teoretiske og forskningsmessige referanseramme danner bakteppe for undersøkelsen av personalets opplevelse av pilotprogrammet Zero i barnehagen. Kapittelet er delt inn i fem avsnitt, som vi har forsøkt å knytte sammen, da termene virker inn på hverandre, og er tett knyttet til studiens problemstilling som er: *Hvordan opplever personalet pilotprogrammet Zero i barnehagen?*

Mobbing er Zero-programmets fokusområde, og dermed grunnlaget for kjernen i studien. Mobbing ble først beskrevet ut fra et teoretisk og forskningsmessig perspektiv, før det ble spisset til å gjelde mobbing i barnehagen. Det ble også gjort rede for forebygging, som er et av Zero-programmets mål og fokus. Her ble det trukket frem vesentlige faktorer i

forebyggende arbeid, som vi har forsøkt å forklare viktigheten av. Faktorene handler om sosial kompetanse, voksenledelse av barnegrupper og observasjon. Det er pekt på ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for å få frem hva som fremmer positiv utvikling, og hva som kan eliminere eller begrense problemutvikling (Arnesen & Sørli, 2010). Videre tok vi for oss konstruksjonen av programmet Zero, hvor vi først presenterte Zero i skolen og deretter utviklingen av pilotprogrammet Zero i barnehagen. Her fremkommer det at pilotprogrammet Zero i barnehagen bygger sitt teorigrunnlag på forskningsbaserte strategier om god ledelse av barn, gjennom en eklektisk tilnærming (Flack, 2013). I tilknytning til Flacks (2013) beskrivelse av Zero i barnehagen, utdypet vi autoritativ ledelse, sosial kompetanse og observasjon. I det siste avsnittet ble implementering og innovasjon belyst da forskningsspørsmål to handler om erfaringer med implementeringen av pilotprogrammet Zero. I det neste kapitlet beskrives studiens metodiske tilnærming.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for, og begrunner valg av metode for å belyse problemstillingen i undersøkelsen: *Hvordan opplever personalet pilotprosjektet Zero i barnehagen?*

I kapitlets første avsnitt, 3.1, presenteres undersøkelsens vitenskapsteoretiske perspektiv, hvor fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming blir utdypet. I avsnitt 3.2 beskrives bakgrunnen for valget av kvalitativt design. Her forklares kvalitativt forskningsintervju, samt utforming og prøving av intervjuguiden. Fremgangsmåte i forbindelse med rekruttering av prosjektets utvalg blir forklart i avsnitt 3.3. Avsnitt 3.4 tar for seg datainnsamlingen. Avsnitt 3.5 handler om databearbeiding, hvor vi forklarer prosessen med transkripsjon av intervjuene, samt analyseprosessen. I denne studien var formålet å utvikle kunnskap om barnehageansattes opplevelser og erfaringer knyttet til pilotprogrammet Zero. Vi valgte av den grunn å benytte Giorgis fenomenologiske modell for analyse, slik den er beskrevet i Giorgi (1985), Giorgi og Giorgi (2008) og Kvale og Brinkmann (2009). Modellen har som formål å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innen et bestemt felt (Giorgi, 1985). I avsnitt 3.6 drøftes studiens kvalitet gjennom reliabilitet og validitet, og mulighet for generalisering. Videre i avsnitt 3.7 redegjøres det for forskningsetiske vurderinger før det avsluttes med en oppsummering av kapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Kvalitativt arbeid blir ofte referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier (Befring, 2007). *Fenomenologi* betyr ”læren om det som viser seg”, det vil si hendelser eller fenomener slik de viser seg eller framtones for oss. Innen kvalitativt design vil en fenomenologisk tilnærming bety at en utforsker og beskriver menneskers erfaringer med, og deres forståelse av et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Gall, Gall & Borg, 2007; Postholm, 2010). Det handler om å få tak i informantenes subjektive opplevelse (Dalen, 2011). Når en forsker forsøker å forstå et annet menneske, vil han forsøke å se det samme som denne andre gjør. For å få til dette må forskeren sette seg godt inn i det andre menneskets situasjon eller “verden” (Dalen, 2011). Vi valgte det fenomenologiske perspektivet, fordi vi ønsket å belyse informantenes opplevelser og erfaringer med

pilotprogrammet Zero i barnehagen. Spørsmålene vi stilte under intervjuene søkte å få frem nettopp dette, og det fenomenologiske perspektivet sto derfor sentralt.

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning” og er et fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det handler om å finne dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2011, s. 18; Thagaard, 2013). Den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå gjennom å studere det i lys av den sammenheng det studerte er en del av (Thagaard, 2013). I tolkningen settes den enkelte delen, her et *utsagn*, i en større kontekst, og forskeren forsøker å forstå utsagnet i lys av denne konteksten. Det er ikke bare den enkelte delen som settes inn i helhet, men også helheten som forsøkes tilpasset den enkelte delen med påvirkning av forskers forforståelse. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse kalles ”den hermeneutiske sirkel”. Den hermeneutiske tolkningen er uten bestemt start- eller slutt punkt da den stadig videreutvikles gjennom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens forforståelse. “Dette bildet beskrives som den hermeneutiske spiral” (Dalen, 2011, s. 18). Det hermeneutiske perspektivet har stått sentralt under tolkningen og analysen av det innhentede datamaterialet i vår studie.

3.2 Kvalitativt design

Samfunnsfaglig forskning skiller mellom to hovedformer for metodisk tilnærming; kvantitativ og kvalitativ forskning. Disse to tilnærmingene vil ofte ha en flytende overgang. I kvantitativ metode forsøker en å forklare, beskrive, kartlegge og analysere gjennom strukturerte, formelle og standardiserte tilnærminger (Befring, 2007). Det som er viktig er å undersøke *hvor mye* som finnes av noe (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I kvalitativ metode forsøker en å få kjennskap til personers erfaringer, meninger og intensjoner (Dalen, 2011). En interesserer seg vanligvis for hvordan noe gjøres, sies, fremstår, oppleves eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2011). Vår studie tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming fordi dette anses som den mest hensiktsmessige metoden for å besvare vår problemstilling, da vårt fokus er barnehagepersonalets subjektive opplevelser omkring pilotprosjektet Zero i barnehagen.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativ forskning er intervjuet den mest utbredte tilnærmingen, og i enkelte fagområder også den viktigste empiriske metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I et forskningsintervju er forskerens ønske å få belyst det temaet og de problemstillingene som på forhånd er valgt ut til prosjektet (Dalen, 2011). Et forskningsintervju er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. Det er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et emne begge er opptatt av, og i samspillet mellom intervjueren og den som blir intervjuet konstrueres det kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Når vi benytter et kvalitativt design med intervju som metode, er vi i direkte kontakt og nær våre informanter og deres livsverden, noe som gir oss en unik mulighet til å få tak i deres virkelighet knyttet til fenomenet vi vil undersøke.

Intervjuundersøkelser består av syv stadier, hvor formålet er å sette intervjuforskeren i stand til å gjøre gjennomtenkte beslutninger om metode. Dette basert på kunnskap om temaet, de foreliggende metodologiske valgmulighetene, etiske følger, og valgenes forventede konsekvenser for prosjektet som helhet (Kvale og Brinkmann, 2009). *Tematisering og planlegging* er stadiene en og to. Formålet med undersøkelsen blir beskrevet, og studien blir planlagt med tanke på å innhente ønsket informasjon, med hensyn til alle de syv stadiene. *Tematisering og planlegging* fant sted på forhånd. *Intervju*, som er det tredje stadiet, blir gjennomført på grunnlag av en intervjuguide. Gjennom vårt prosjekt ønsker vi å belyse de ansattes subjektive opplevelser omkring pilotprosjektet Zero i barnehagen. Dette gjør vi ved å benytte oss av forskningsintervjuer av barnehageansatte som jobber i den ene pilotbarnehagen hvor Zero-programmet er implementert. Videre *transkriberes* lydopptakene til en skriftlig tekst, slik at intervjumaterialet blir klargjort til analyse. Vår fremgangsmåte for transkribering er beskrevet under avsnitt 3.5.1. *Analysering* er det neste stadiet. Den best egnede analysemetoden for intervjuene blir bestemt på grunnlag av studiets formål og emneområde. Vi valgte her å benytte oss av Giorgis fenomenologiske modell for analyse, som vil bli forklart under avsnitt 3.6.2. Det sjette stadiet er *verifisering*. Intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og pålitelighet blir undersøkt. Dette kommer frem under avsnitt 3.6, *Vurdering av kvalitet*. Det siste stadiet, *Rapportering* skjer gjennom at intervjufunnene og metodebruken formidles i et lesbart produkt, som overholder vitenskapelige kriterier av undersøkelsens etiske sider. Videre beskriver vi hvordan vi har arbeidet med vår studie i tilknytning til stadiene til Kvale og Brinkmann (2009).

3.2.2 Utforming av intervjuguiden

En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal ta for seg de viktigste områdene i studien. Temaene og spørsmålene skal også ha relevans for de problemstillingene som ønskes belyst (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden ble utarbeidet som et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju søker å innhente beskrivelser fra livsverdenen til intervjupersonen, og fortolkninger av meningene med det som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Et semistrukturert intervju befinner seg mellom ytterpunktene, det åpne og det mer strukturerte intervjuet, og er i følge Dalen (2011) den mest brukte intervjuformen. Det semistrukturerte intervjuet åpner også opp for fleksibilitet og spontanitet i samtalen, og det gir også den som intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål av den intervjuedes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på dem bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge fortellingen til informantene, og samtidig sørge for å få informasjon om temaene, som i utgangspunktet er fastlagt (Thagaard, 2013, s. 98).

Arbeidet med intervjuguiden startet tidlig. Utdanningsdirektoratets veileder "*Barns trivsel – voksnes ansvar*", tidligere masteroppgaver, og faglitteratur om intervju ble lest for å hente ideer til spørsmål. På forhånd hadde vi også flere samtaler med en av programutviklerne av Zero i barnehagen, slik at spørsmålene i intervjuguiden skulle være mest mulig i tråd med teorigrunnet som blir lagt til grunn i programmet. Dette var en utfordring da programmets teoretiske forankring ikke er ferdig konstruert og nedskrevet, og fortsatt under utarbeidelse. "Traktprinsippet" ble benyttet i intervjuguiden (Dalen, 2011). Det betyr at de innledende spørsmålene som ble stilt, handlet om mer generelle forhold, hvor målet var at informantene skulle føle seg trygge og komfortable. I følge Patton (2012) kan det være lurt å innlede intervjuet med ukontroversielle spørsmål om erfaringer, aktiviteter og atferd i nåtiden. Dette fordi det er spørsmål det er lett å svare på, og dermed oppmuntrer en informantene til å snakke deskriptivt. Intervjuene ble derfor åpnet med enkle spørsmål, som for eksempel; "Hvilke arbeidserfaring har du?" Etter hvert ble spørsmålene styrt mer inn på de sentrale temaene for studien. Mot slutten ble det avrundet med mer generelle spørsmål, som i de innledende spørsmålene. En kan derfor si at "trakten" ble åpnet igjen (Dalen, 2011, s. 27).

For å få et så fylldig og rikt datamateriale som mulig, utarbeidet vi oppfølgingsspørsmål og stikkord til oss selv i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene og stikkordene ble benyttet i et

forsøk på å få informantene til å utdype svarene sine, noe som kan ha økt resultatenes troverdighet, da informantenes meninger og opplevelser kommer bedre frem. Dette ser vi i sammenheng med hva Dalen (2011) kaller ”thick descriptions”. Hun forklarer at reliabiliteten vil bedres ved bruk av innsamling av fyldig dokumentasjon for å finne frem til viktige kjennetegn og forklaringer. En vil da kunne fange opp informantenes meninger og forståelse i forbindelse med bestemte episoder eller handlinger. Det ble også forsøkt å stille åpne spørsmål i form av; “Hvis du i dag skulle beskrive Zero-programmet til en som ikke kjenner programmet, hva ville du si da”? Hensikten med åpne spørsmål var å gi informantene mulighet til å beskrive og forklare mest mulig fritt. I ettertid ser vi at noen av spørsmålene i intervjuguiden med fordel kunne vært mer åpne. Vi ser også at vi kunne oppnådd å få mer informasjon ved å stille flere oppfølgingsspørsmål. I følge Kvale og Brinkamnn (2009) er det avgjørende at spørsmålene i intervjuguiden er korte, enkle å forstå og frie for akademisk språk, noe som ble tatt hensyn til under utarbeidelse av intervjuguiden. Etter det første intervjuet fant vi ut at noen av spørsmålene var lange og muligens noe uforståelig, da vi måtte gjenta spørsmålet for informanten. Dette resulterte i forandring i noen spørsmålsformuleringer.

3.2.3 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjustudie bør det alltid gjennomføres prøveintervjuer. Dette er svært hensiktsmessig av flere grunner. En får testet seg selv som intervjuer, testet ut egen intervjuguide, og testet det tekniske utstyret en skal bruke. I tillegg har en også mulighet til å få verdifulle og nyttige tilbakemeldinger på både spørsmålene i intervjuguiden, og på egen væremåte under intervjuet (Dalen, 2011). Erfaringene man gjør seg og tilbakemeldingene en får, kan igjen danne grunnlag for eventuelle endringer som bidrar til å sikre kvaliteten på intervjuene. Prøving og feiling kan derfor være svært verdifullt i denne sammenhengen. Thagaard (2013) forklarer at det er viktig å gjennomføre prøveintervjuer i enhver ny undersøkelsessituasjon, uansett erfaring, slik at en kan forbedre seg på å intervjuer innenfor nye områder. Videre sier hun at det viktigste med øvelsen er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen, slik at en ikke er bekymret for hvordan en presterer. En tabbe mange intervjuere gjør, er at de konsentrerer seg så mye om det neste spørsmålet de skal stille at de ikke lytter godt nok til det informanten sier. “Dermed retter intervjueren oppmerksomheten mot seg selv, og ikke mot informanten” (Repstad 2002, referert i Thagaard, 2013, s. 100).

Før vi skulle gjennomføre intervjuene, gikk vi selv inn i rollen som intervjuer og intervjuobjekt for å sikre kvaliteten i intervjuet. Dette gav oss en fin erfaring da vi fikk sett hvor det var behov for endringer og justeringer. Noen spørsmål ble tatt bort da de spurte om noenlunde det samme, andre spørsmål var utydelige og ble rettet på, og nye ideer bidro til nye spørsmål. Etter disse endringene gjennomførte vi prøveintervju på en barnehagelærer og en allmennlærer som kjente til Zero i skolen. Også etter disse prøveintervjuene var det enkelte spørsmål som ble tatt bort, lagt til og omformulert. Vi opplevde tilbakemeldingene fra informantene som nyttige, både med tanke på selve guiden og oss som intervjuere. Under prøveintervjuene ble også det tekniske utstyret testet, og vi fant ut at det fungerte som det skulle. Som en siste sjekk gjennomførte vi prøveintervju på hverandre enda en gang. Da det ikke ble sett behov for ytterligere endringer og justeringer, sa vi oss fornøyde med resultatet.

3.3 Utvalg

Når det skal velges informanter i en undersøkelse er noe av det mest essensielle at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010). I kvalitative studier baserer en seg på strategiske utvalg, som vil si at en velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Utvelgelsen av deltakere til vår undersøkelse ble gjort blant medarbeidere i en av pilotbarnehagene som er med å prøver ut Zero. Vi ønsket å ha både pedagogiske ledere og assistenter som informanter. Videre valgte vi å utelate styrer i barnehagen, da styreren ikke er i direkte arbeid med barn.

Utvelgelsen av deltakere var strategisk i forhold til følgende kriterier:

- Alle deltakere skal jobbe i den ene valgte pilotbarnehagen som er med i Zero-programmet,
- Alle barnehagemedarbeiderne skal ha deltatt på samtlige kurs, samlinger, veiledninger etc. i regi av Zero.

Videre ønsket vi å ha:

- Tre assistenter og tre pedagogiske ledere fra ulike avdelinger i barnehagen,
- Et utvalg basert på frivillighet.

De to første kriteriene ble lagt til grunn fordi vi ønsket å ha informanter som kunne gi utfyllende informasjon i forbindelse med studiets formål. Våre informanter består av seks ansatte fra en av pilotbarnehagene som har implementert Zero, noe som kan ha bidratt til en skjevhet i vårt utvalg. Vi ser at et viktig supplement til studien kunne være å gjennomføre intervju med en eller flere av de andre pilotbarnehagene i tillegg til pilotbarnehagen vi valgte. Dette for å undersøke hvorvidt programmet virker forskjellig blant pilotbarnehagene, samt for å skape et større og mer reliabelt utvalg. Det ville gitt oss mer inngående informasjon om Zero som pilotprogram. Imidlertid vurderte vi dette underveis, men det ble ansett som for omfattende for prosjektets rammer. I følge Hammersely og Atkinson (2004) har man kanskje ikke tid eller ressurser til å intervju alle som innehar en bestemt rolle, når en stor organisasjon studeres. Derfor forsøker man å lage et representativt utvalg. Kriteriet vi satte om å ha tre assistenter, og tre pedagogiske ledere fra ulike avdelinger i barnehagen, ble lagt til grunn nettopp fordi vi forsøkte å lage et representativt utvalg. Vi ønsket også variasjon og bredde i utvalgets bakgrunn og utdanning. Det var spesielt viktig for oss å understreke at deltakelse var basert på frivillighet, i og med at vårt utvalg besto av seks informanter fra denne ene barnehagen. Dette fordi det muligens kunne oppleves som et slags "press" blant de ansatte å stille til intervju nettopp fordi de visste at vi ønsket seks personer fra deres arbeidsplass.

I fenomenologiske studier må det være et begrenset antall informanter slik at studien er håndterbar, og kan bli ordentlig analysert. En pekepinn er at det er viktigere å jobbe grundig med få informanter, enn overfladisk med mange. Dybdeinformasjon fra et lite antall mennesker kan være veldig verdifullt, spesielt hvis intervjuene og datene er informasjonsrike (Gall, Gall & Borg, 2007). Likevel må antall informanter være stort nok for å få variasjon i responsene som blir gitt (Lincoln & Guba, 1985 referert i Postholm, 2010, s. 164). I forbindelse med antall informanter skriver Kvale og Brinkmann (2009) at man skal intervju så mange en trenger for å få vite det man ønsker å finne ut av. Vi ønsket å intervju seks ansatte i den ene pilotbarnehagen som hadde implementert Zero, dette fordi vi anså det som et passende antall for å skaffe oss tilstrekkelig informasjonen, og samtidig nok til å få variasjon i dataene.

3.4 Datainnsamling

I forkant av intervjuene fikk barnehagen tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg nr 1). Dette inneholdt informasjon om studiens tema, informasjon om anonymisering og taushetsplikt, samt en forespørsel om å delta i intervju. Vedlagt lå det også en samtykkeerklæring som skulle underskrives og returneres av de som ønsket å stille som informanter. Vi valgte å ikke sende informantene intervjuguiden på forhånd, i et forsøk på å få til en naturlig samtale, hvor svarene ikke var planlagt eller kommet frem til, i samarbeid med hverandre.

Alle intervjuene ble gjennomført i februar 2014, på arbeidsplassen til informantene. Knyttet til sted for å avholde intervjuene, forklarer Hammersley og Atkinson (2004) at å bli intervjuet på eget område hvor en får organisere konteksten slik en selv vil, fungerer best for mange. På forhånd diskuterte vi om vi skulle være en eller to intervjuere i intervjusituasjonen, og besluttet at det bare skulle være en fordi vi mente det kanskje kunne ufarliggjøre situasjonen noe, og gjøre situasjonen tryggere for informantene. I og med at intervjuene skulle foregå i arbeidstiden til informantene, tilbød vi at en av oss kunne jobbe på avdelingen, hvor det da forsvant en ansatt. Dette gjorde vi fordi vi fra tidligere erfaring med arbeid i barnehage, vet at det kan være problematisk når en ansatt må gå fra avdelingen for møter osv. Vi ønsket også å være på tilbudssiden, fordi de hjalp oss med å få gjennomført vår studie. Dette takket de ja til.

Intervju er det tredje stadiet i en intervjuundersøkelse, og blir gjennomført på grunnlag av intervjuguiden (Kvale & Brikmann, 2009). I følge Hammersley og Atkinson (2004) kan de første minuttene av et intervju være spesielt viktige for tonen og atmosfæren. Her foregår det gjerne en implisitt og muligens også en eksplisitt forhandling om intervjuets form. Vanligvis informerer intervjueren om årsaken til intervjuet, at innholdet er konfidensielt, samt at det ikke må svares på spørsmål dersom de ikke ønsker det. I tråd med dette innledet vi intervjuene med å repetere informasjonen informantene hadde fått skriftlig om anonymisering og taushetsplikt, samt en kort gjennomgang av intervjuets innhold. Alle intervjuene varte i underkant av en time, og ble gjort ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide som er nærmere beskrevet under avsnitt 3.4. *Prober* ble også benyttet under samtlige intervjuer. *Prober* vil si spørsmål eller kommentarer som bidrar til å skape flyt i samtalen, slik som en kort respons som “ja” eller “hm” eller et nikk fra intervjueren (Thagaard, 2013, s. 102). Det at vi benyttet oss av *prober* mener vi bidro til at vi signaliserte interesse til det informantene fortalte under intervjuene.

3.5 Databearbeiding

I dette avsnittet redegjøres det for hvordan den innsamlede dataen har blitt bearbeidet og håndtert i denne undersøkelsen. Transkripsjon av intervjuene fra tekst til tale, samt analyse av intervju gjennom bruk av Giorgis fenomenologiske modell vil bli forklart.

3.5.1 Transkripsjon av intervju

Etter å ha intervjuet informantene startet arbeidet med å transkribere intervjuene. Å transkribere vil si å ”oversette” det informantene sier fra muntlig til skriftlig språk, og er det fjerde stadiet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å gjøre dette vil intervjusamtalene bli strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, og det vil bli lettere å skaffe seg oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Å foreta transkripsjoner kan sees på som “en forskningsaktivitet”, fordi en stadig må lytte til opptakene på ny, noe som bidrar til at en ofte oppdager forhold en tidligere kanskje ikke hadde fått med seg (Atkinson & Heritage referet i Postholm, 2010). Ved transkripsjon fra tale til tekst dukker det ofte opp en rekke fortolkningsmessige og tekniske problemstillinger forskeren må ta stilling til. Blant annet spørsmålet om en skal benytte ordrett talespråksstil eller skriftspråksstil når en transkriberer. Dette spørsmålet, og en rekke andre finnes det ingen standardregler for, og forskeren må derfor treffe en del valg. Derimot finnes det én grunnregel, som sier at det skal skrives klart i rapporten hvordan transkripsjonen er utført (Kvale & Brinkmann, 2009). Under vil det derfor bli beskrevet så nøyaktig som mulig hvordan vi valgte å gjøre dette.

Under intervjusamtalene ble det benyttet lydopptaker, og lydfilen ble i etterkant transkribert fra muntlig til skriftlig form. Kvaliteten på lydopptakene var god, noe som gjorde det enkelt å transkribere. Det ble naturlig å transkribere de intervjuene vi selv hadde gjennomført.

Gjennom å transkribere intervjusamtalene selv, ble vi bedre kjent med eget datamateriale, og fikk allerede da startet meningsanalysen, ved å gjøre oss noen tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011; Brinkmann & Tanggaard, 2012). På en annen side bidro det at vi fordelte transkriberingsarbeidet mellom oss, til et manglende eierforhold til alle intervjuene, i og med at vi ikke ble like godt kjent med dataene i de intervjuene vi ikke transkriberte. Dette var vi bevisst på, og satte derfor av rikelig med tid til en grundig gjennomgang av samtlige intervju. Barnehagemedarbeiderne ble anonymisert, og deres egentlige navn og kjønn ble erstattet med de fiktive navnene: Amalie, Mia, Petter, Beate, Ellen og Tuva, for å kunne skille dem fra

hverandre. Samme skriveprosedyre ble brukt av begge forfattere, slik at det skulle bli lettere å foreta språklige sammenlikninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Når en skal foreta en transkripsjon må det bestemmes hvor detaljert det skal gjøres (Hammersley & Atkinson, 2004). Det ble forsøkt å transkribere intervjuene så ordrette som mulig, men med utelating av ord som “ehh”, “hmm”, og følelsesuttrykk som latter og sukk, da vi ikke anså det som relevant for videre analyse. Vi prøvde likevel å gjengi pauser og gjentakelser i transkripsjonene. For at anonymiteten skulle sikres ytterligere, og for å gjøre bearbeidingen av intervjuene enklere, ble det transkribert i bokmålsform. For å fremstille på en ryddig måte hvem som sa hva, valgte vi å bytte linje for hver gang ordet skiftet fra oss til informanten. Alt informantene sa, ble skrevet i kursiv, og det intervjueren sa i uthevet skrift. For å øke transkripsjonenes validitet og reliabilitet kan man få informantene til å lese gjennom transkripsjonene. Da dette er en tidkrevende prosess, valgte vi å ikke gjøre det. Vi valgte heller å kontrollere transkripsjonene ved å sjekke utskriftene grundig mot lydfilene. Dette gjorde vi ved at begge leste samtidig som vi spilte igjennom opptakene. På den måten kunne vi styrke en viss intersubjektivitet.

3.5.2 Analyse

En kvalitativ analyse kan gjennomføres på mange forskjellige måter, men hovedoppgaven er at en skal beskrive det man har funnet ut. Dataanalysen er en prosess der forskeren får mening ut av sine data, og avdekker typiske mønstre i materialet (Befring, 2007). Koding av datamaterialet er også et viktig ledd i analyseprosessen. “Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Når en koder kan en finne hovedtyngden i materialet og uttalelser. Tema med mange eller få uttalelser vil være viktig å identifisere og kan legge grunnlag for tyngden i analysen (Dalen, 2011, Hammersley & Atkinson, 2004). Kort forklart handler databearbeidelse om å stille spørsmål til materiale en har, utforske det som er felles og ulikt, og se under overflaten for å oppdage “skjulte skatter” (Corbin & Strauss, 2008). Analyse i kvalitativ forskning pågår gjennom hele datainnsamlingen, og består derfor av gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010, Gall, Gall & Borg, 2007).

Som Kvale og Brinkmann (2009) forklarer innebærer intervjuundersøkelsens femte stadiet, *Analysering*, å velge den best egnede analysemetoden for intervjuene. I denne studien har vi som forklart innledningsvis, benyttet oss av Giorgis fenomenologiske modell for analyse.

Modellen består av fem steg, og er en modell for meningsfortetting (Giorgi, 1985; Giorgi & Giorgi, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Meningsfortetting innebærer at man trekker ut meningen i respondentenes uttalelser, og gjør dem om til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi gjennomførte analysen i fem trinn, inspirert av Giorgis fenomenologiske modell. Siden modellen bare er brukt som inspirasjon, er den anvendt i modifisert form. Modellen, og beskrivelse av vår fremgangsmåte vil nå bli redegjort for.

Det *første trinnet* i modellen innebærer å lese gjennom hele intervjuet for å få tak i helheten. I det *andre trinnet* leses intervjuet på nytt for å markere viktige utsagn, og trekke frem de meningsbærende elementene, «meaning units», med fokus på fenomenet som blir undersøkt (Giorgi, 1985). I det *tredje trinnet* tar forskeren for seg de meningsbærende elementene og ser på hva de kan fortelle. De meningsbærende elementene blir forenklet, og deretter forsøkt tematisert så nært opp til det informanten har prøvd å formidle som mulig. Dette blir omtalt som en oversettelse av informantenes hverdagslige beretning «lived experience» til psykologiske utsagn (Giorgi 1985; Giorgi & Giorgi 2008). Det *fjerde trinnet* innebærer at de meningsbærende elementene undersøkes i lys av studiens formål. Til slutt, i det *femte trinnet* blir de viktigste emnene bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009 s 212) Forskeren må altså bygge opp, og sette sammen meningsenheter som representerer informantenes opplevelser. Det vil si å syntetisere, eller det Giorgi (1985) kaller «the structure of the experience».

I tråd med modellens *første trinn* leste vi gjennom samtlige intervjuer for å få en generell forståelse og oversikt over hva de handlet om. Deretter ble intervjuene lest på nytt, og mer nøyaktig slik at vi kunne trekke ut meningsbærende elementer. Vi brukte temaene fra intervjuguiden til å finne frem til de meningsbærende elementene, og markerte også tekst som fortalte om ulike sider ved problemstillingen. Dette var i tråd med modellens *andre trinn*. I analysemodellens *tredje trinn* forsøkte vi å gjøre om informantenes beskrivelser innenfor hvert tema til psykologiske utsagn. Utfordringen var å finne beskrivende benevnelse på temaene, så de gjenspeilet det informantene hadde formidlet om egen opplevelse. I det *fjerde trinnet* ble de meningsbærende elementene tolket og drøftet i forhold til studiens formål som er å finne ut hvordan personalet opplever pilotprosjektet Zero i barnehagen. I modellens *femte og siste trinn* ble de meningsbærende elementene bundet sammen, og vi forsøkte å lage en overordnet struktur i datamaterialet som representerte barnehagepersonalets opplevelser av Zero.

3.6 Vurdering av kvalitet

I dette avsnittet vil studiens kvalitet bli vurdert i lys av reliabilitet, validitet og kvalitativ generalisering. Disse aspektene gjenspeiler Kvale og Brinkmanns (2009) sjette stadiet, *Verifisering*. Reliabilitet, validitet og generalisering, er begreper som hovedsaklig er knyttet til kvantitative studier, men ettersom det ikke er nedfelt noen alternative begreper for å vurdere forskningens legitimitet i kvalitativ forskning benyttes disse (Thagaard, 2013, s. 23).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet i undersøkelsen, dreier seg om forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om hvilke data som benyttes, hvordan de er samlet inn, hvordan disse bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010), og hvorvidt en annen forsker kan etterprøve nøyaktig samme forskningsprosjekt (Dalen, 2011). Studien forsøker å ivareta kravet om reliabilitet gjennom klare redegjørelser for fremgangsmåter og ledd i prosessen. I tråd med Dalens (2011) beskrivelse av god reliabilitet er dette forsøkt gjort på en tydelig og oversiktlig måte, slik at det skal bli så transparent som mulig for leseren.

Krav til reliabilitet i intervjustuasjonen vil i intervjustudier som denne, være av avgjørende betydning. Måten spørsmål blir stilt på vil ha innvirkning på troverdigheten ved resultatene (Dalen, 2011). Prøveintervjuene vi gjennomførte gjorde det mulig å justere spørsmål og måten de var formulert på. Dette mener vi bidro til at spørsmålene ble mer konkrete og lettere for informantene å forstå, og vi kan dermed ha unngått misforståelser og oppnådd en bedre reliabilitet. Som forklart i avsnitt 3.2.2, kan innsamling av fylldig informasjon også øke resultatene reliabilitet (Dalen, 2011). I intervjuene forsøkte vi å unngå å stille ledende spørsmål, slik at svarene i størst mulig grad ble informantens ord og opplevelse. Dette punktet var noe utfordrende da vi gikk ut i fra temaene vi vet de lærer om i Zero-programmet, noe som da kan ha blitt førende for spørsmålene.

I følge Thagaard (2013) kan reliabiliteten styrkes, ved at flere forskere deltar i prosjektet. Dette fordi en kan samarbeide, samt diskutere avgjørende beslutninger i forskningsprosessen. I sammenheng med dette ser vi at det har vært en styrke for reliabiliteten i dette prosjektet, at vi har kunnet være kritiske til hverandres arbeid og fremgangsmåter gjennom hele forskningsprosessen. Vi gjennomførte tre intervjuer hver, hvor vi i etterkant vurderte

intervjusituasjonen, samt informantenes svar uavhengig av hverandre. Det kan også ha vært en styrke for reliabiliteten, da intervjusituasjonen og den videre tolkingen kan ha blitt mer nøyaktig. Å ha fokus på reliabilitet, vil være sentralt for å sikre at undersøkelsens resultater ikke blir preget av vilkårlig subjektivitet, samtidig kan et for stort fokus på reliabilitet begrense kreativ tenkning i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette forsøkte vi å ta hensyn til ved å benytte oss av semistrukturert intervju, hvor spørsmålene i mer eller mindre grad blir til underveis. Transkripsjonsprosessen er også viktig for å sikre reliabilitet i undersøkelsen. Under transkripsjonene forsøkte vi å ivareta reliabiliteten, ved å transkribere intervjuene så ordrette som mulig. Ved intervjusituasjonene ble det også benyttet gode lydopptakere, noe som skaper lite rom for usikkerhet eller feil i transkribering, som igjen fremmer reliabiliteten.

Et av kriteriene for utvelgelsen av deltakere til undersøkelsen, var at vi ønsket tre assistenter og tre barnehagelærere fra ulike avdelinger i barnehagen. Kriteriet ble overholdt, men i og med at utvelgelsen av informanter ble utført av barnehagens ledelse, ser vi at det kan ha svekket reliabiliteten noe. Dette fordi vi ikke vet om utvelgelsen skjedde på et tilfeldig grunnlag, eller om nettopp disse informantene ble valgt, for å kunne representere barnehagen og Zero-programmet på best mulig måte.

3.6.2 Validitet

Data som kommer frem ved forskning er ikke selve virkeligheten, men presentasjoner av den. Eksempelvis er tegningen du ser av en sau således ikke sauen, men tegnerens presentasjon av den synlige delen av objektet sau. Baksiden, eller for den saks skyld innsiden, sier presentasjonen ingenting om. Datas relevans eller validitet er da spørsmålet om hvor godt, eller relevant data representerer fenomenet som forskes på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, et al., 2010). Maxwell (1992) beskriver validitet som en integrert del av et forskningsprosjekt og må vurderes i relasjon til de fenomener man har som formål å forske på. Han anvender fem kategorier i sin drøfting av validitet; *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generaliserings-* og *evaluerings validitet*. Vi vil ta utgangspunkt i disse kategoriene i vår drøfting av studiens validitet.

Deskriptiv validitet handler om hvordan en gjengir informantenes beretninger. Husker vi riktig? Var det dette de faktisk sa? Har vi vært nøyaktige nok, eller er noen beretninger blitt forvrengt? (Maxwell, 2012). Undersøkelsen har forsøkt å ivareta den deskriptive validiteten ved å gjøre transkripsjonsprosessen svært nøyaktig. Vi transkriberte intervjuene samme dag eller dagen etter intervjuene, hvor informantenes uttalelser ble transkribert direkte. Dette kan ha minnet feiltranskribering, fordi vi fortsatt hadde intervjusituasjonen klart for oss. Dette er også hensigtsmessig for få best mulig kjennskap til eget datamateriale, og for å sikre at noe ikke ble glemt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Vi har gått tilbake til lydopptakene flere ganger for å sikre at det som ble transkribert var riktig. Dalen (2011) forklarer *deskriptiv validitet* som en beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse. Datamaterialet i denne studien ble innhentet ved intervjusamtaler. Under alle intervjusamtalene ble det benyttet lydopptaker. I et forsøk på å unngå misforståelser i forbindelse med det informantene sa, ble det stilt oppklarende spørsmål der vi opplevde det nødvendig. Lydopptakene tok vi vare på etter transkriberingen, slik at vi kunne gå tilbake til dem dersom det ble hensiktsmessig under analyseringen. En lydopptaker registrerer ikke nonverbal kommunikasjon eller ikke-verbal atferd, det vil derfor være hensiktsmessig å supplere opptaket med korte nedtegnelser (Hammersley & Atkinson, 2004). Disse nedtegnelsene kalles feltnotater og analytiske notater eller memos (Corbin & Strauss, 2008; Hammersley & Atkinson, 2004). Koding og fortolkning av disse notatene inngår som en del av den kvalitative analysen (Dalen, 2011, s.42). Vi skrev ned slike nedtegnelser, og de ble tatt hensyn til i transkripsjon av intervjuene. Samtidig så vi og at lydopptaket bidro til at vi kunne lytte aktivt til det informantene sa, og konsentrere oss om den nonverbale kommunikasjonen og ikke-verbale atferden. Ingen av nedtegnelsene hadde avgjørende relevans for resultatene, og ble derfor ikke tatt med videre i analysen.

Dalen (2011) hevder at bruk av flere intervjuere vil kunne svekke kvaliteten i et prosjekt hvis disse ikke har en felles forståelse, samt fått en felles opplæring som grunnlag for gjennomføringen av intervjuene og tolkningene av dem. Dette har vi forsøkt å være bevisst på gjennom hele prosessen ved nøye gjennomgang av for eksempel hvordan intervjuene og tolkningsprosessen skulle foregå. Det innsamlede materialet vårt ble samlet gjenstand for kategorisering og analyse.

Tolkningsvaliditet handler om forskeren klarer få tak i hva informantene faktisk mener med sine uttalelser (Maxwell, 1992). Samtidig går det ut på å finne indre sammenhenger i

datamaterialet. En forutsetning for å klare dette er at det finnes valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen 2011). Fyldige beskrivelser ble forklart under avsnitt 3.2.2. Vi to som gjennomførte intervjuene, har forsøkt å arbeide på samme måte, og regelmessig kontrollert og justert om vi transkriberte og kodet likt ut i fra hvor stor sammenfall vi hadde i kodingen. Hvis vi koder og transkriberer omtrent likt vil det gjøre studien mer troverdig, og dermed styrke den deskriptive og tolkende validiteten. Gjennom prosjektet har vi funnet flere samsvar i informantenes beskrivelser som har dannet et solid grunnlag for fortolkning. Vi har også forsøkt å være bevisst vår egen forforståelse, og klar over at denne kan ha hatt innvirkning på tolkningen av studien. Forforståelsen omfatter de meninger og oppfatninger vi på forhånd har om det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Forforståelse blir utdypet i avsnitt 3.7.3, *Forskerrollen*.

Teoretisk validitet handler om sammenhengen mellom teori og informantenes perspektiv (Maxwell, 1992). Vi har forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten gjennom bredde i det teoretiske kapittelet, for å skape et grunnlag for drøfting av informantenes utsagn. Teoretisk validitet handler også om hvorvidt begrepene, mønstrene og modellene forskeren benytter, gir en forståelse av det fenomenet studien omfatter (Dalen, 2011). Her kan vi ha støtt på en begrensning, da det har vært utfordrende å få oversikt over hele teorigrunnlaget til Zero i barnehagen. Vi mener at intervjuguiden i undersøkelsen har bidratt til å måle det den var ment å måle, og mye av teorien vi anvender kommer til syne i intervjuguiden. Vi ser sammenhenger i datamaterialet, og en logisk sammenheng mellom teorien, kategoriseringen og analyseringen i studien. I vurderingen om intervjuguiden hadde en hensiktsmessig utforming, har vi konkludert med at formen gjorde at vi fikk en god oversikt og struktur på intervjusamtalene, samt at vi fikk fyldige og gode beskrivelser fra informantene. Likevel ser vi at vi kunne gitt informantene mer spillrom ved å ha et mindre strukturert intervju og mindre førende spørsmål.

Generaliseringsvaliditet går ut på i hvor stor grad funnene i undersøkelsen kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Dette vil bli nærmere beskrevet under avsnitt 3.6.3 om kvalitativ generalisering.

Den siste typen validitet kalles *evalueringsvaliditet*. Evalueringsvaliditet innebærer en vurdering av informantenes uttalelser og det som kommer fram i intervjuet. Mye forskning utføres med formål å evaluere noe (Gall, Gall & Borg, 2007). Maxwell (1992) fremhever at

mange derimot ikke ønsker å evaluere det de studerer, og denne type validitet velges derfor bort. Vårt mål var ikke å evaluere informantens uttalelser og beskrivelser, men heller å belyse deres erfaringer og opplevelser med Zero. I følge Maxwell (1992) er ingen forskning immun mot spørsmålet om evalueringsvaliditet, og underveis kan det dukke opp ubevisste og implisitte vurderinger av måten vi presenterer, drøfter og beskriver materialet på. For å styrke evalueringsvaliditeten må leseren derfor få tilstrekkelig med informasjon om hvordan datamaterialet er samlet, tolket og behandlet, slik at han selv kan vurdere undersøkelsen.

3.6.3 Kvalitativ generalisering

Å generalisere i kvalitativ forskning er et omdiskutert tema. Kvalitative studier er vanligvis ikke laget for å tillate systematisk generalisering til populasjonen (Maxwell, 1992). Kvale og Brinkmann (2009) forklarer dette med at en vanlig innvendig er at informantene utgjør for få personer til at resultatene kan generaliseres. I kvalitative studier sier resultatene bare noe om dette spesielle utvalget, og hvordan de opplever sin situasjon (Vedeler, 2000). Det kan derfor være vanskelig å generalisere resultatene fra utvalg til en større populasjon. I vårt prosjekt har vi seks informanter fra én barnehage. Noe som kan virke som for få personer for at det skal kunne generaliseres. Det interessante i denne sammenhengen vil derfor være om kunnskapen som produseres kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dersom forskeren er nøyaktig i arbeidet med å frembringe relevant og tilstrekkelig informasjon, og fortolkninger av fenomenene i studien, vil mottaker kunne avgjøre hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner (Andenæs, referert i Dalen, 2011). Vi har forsøkt å være tydelige i våre beskrivelser om fremgangsmåter i studien, slik at den som mottar informasjonen lettere skal kunne ta stilling til overførbarheten. Gjennom hele studien har vi etter beste evne frembrakt tilstrekkelig med informasjon, og presentert og fortolket informantenes utsagn nøyaktig. Flere av informantenes opplevelser og erfaringer med Zero peker i samme retning, og selv om utvalget er lite kan det tyde på en viss generaliserbarhet. En mottaker som er i direkte kontakt med programmet og har interesse for det, vil om ønskelig kunne anvende deler av resultatene. Dette kan være programutviklerne, kursholdere, barnehager som er med eller skal være med i programmet, eller barnehager som vurderer å være med og ønsker å finne ut om dette er et program som er verdt å satse på.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

I forskning må det tas flere etiske hensyn (Gall et al., 2007; Hammersley & Atkinson, 2004). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har innenfor disse fagene utarbeidet nasjonale retningslinjer omkring forskerens etiske ansvar ved forskning. Disse retningslinjene er laget som en hjelp til forskere og forskersamfunnet, slik at de skal reflektere over sine holdninger og etiske oppfatninger, bli bevisst normkonflikter og styrke godt skjønn, samt treffe begrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2006, s. 5). Nesh understreker at det må gjøres etiske overveielser i forbindelse med alle fasene i forskningsprosessen (NESH, 2006). Blant annet er det viktig at forskeren har en grunnleggende respekt for menneskeverdet, ved å vise respekt til de som deltar i studien, i valg av tema og i formidlingen av forskningsresultatene. Under vil vi utdype krav om *informert samtykke*, og krav om *konfidensialitet*, da vi anser disse prinsippene som særs viktige med tanke på forskerens etiske ansvar i kvalitative studier. Til slutt vil vi ta for oss forskerrollen og forforståelsen.

3.7.1 Informert samtykke

Et forskningsprosjekt skal bare settes i gang etter deltakerens informerte og frie samtykke, og informantene har rett til å avbryte sin deltakelse til en hver tid uten å måtte begrunne hvorfor, og uten at det skal få negative konsekvenser for dem. At samtykket er fritt vil bety at informantene ikke blir presset til å delta (NESH, 2006; Thagaard, 2013). Dette er viktig for å sikre deres frihet og selvbestemmelse. At samtykket er informert betyr at intervjupersonene blir orientert, og får informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer, slik som for eksempel formål, design og mulig risiko (Thagaard, 2013; Kvale, 1997). Informasjonen er nødvendig å gi slik at informantene kan danne seg en rimelig forståelse av forskningsprosjektet, av følgene ved å delta i forskningsprosjektet, og hensikten med forskningsprosjektet. På den måten får de selv mulighet til å vurdere fordeler og ulemper ved å delta, før de gir sitt samtykke (Thagaard, 2013). På en annen side kan ikke informantenes samtykke være basert på fullstendig informasjon om studien, fordi kvalitative studier innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis. Det skal også nevnes at informert samtykke i kvalitativ forskning kan by på en utfordring, dersom informantene får for detaljert informasjon, da det kan påvirke hans eller hennes atferd (Thagaard, 2013).

Da vi hadde bestemt oss for tema for studien, tok vi først kontakt med en av programutviklerne av Zero i barnehagen. Hun viste engasjement og interesse for at vi ville skrive om programmet og tilbød seg å ta kontakt med en av pilotbarnehagene, for å spørre om de ønsket å stille som informanter til vårt prosjekt. Da vi fikk klarsignal om at pilotbarnehagen var interessert i å være informanter tok vi selv kontakt med barnehagen. Vi takket for at de ville være med å gjøre studien vår mulig å gjennomføre og gav dem informasjon om masteroppgavens hensikt og formål.

Noen uker før vi skulle gjennomføre intervjuene sendte vi som tidligere forklart et informasjonsskriv til barnehagen som inneholdt informasjon om undersøkelsen og dens formål. Vi opplyste om at deltakelsen var frivillig, og at alle kunne trekke seg fra intervjuet når som helst uten å oppgi noen begrunnelse. I skrivet kom det også frem at vi ønsket å benytte lydopptaker under intervjuene, at opptakene ville bli slettet når studien var ferdig, og at all innsamlet data ville anonymiseres og behandles konfidensielt. Vedlagt lå det også et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som skulle underskrives og returneres (se vedlegg nr 1). På bakgrunn av dette mener vi å ha tilfredsstillt kravet om informert samtykke.

3.7.2 Konfidensialitet

Personer som er med i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de gir, blir behandlet konfidensielt av forskeren (Dalen, 2011). I forskning vil konfidensialitet innebære at data av privat karakter som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Vanligvis må forskningsmaterialet anonymiseres, og samtidig må det "stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres" (NESH, 2006, s.18). Konfidensialitet handler altså om å sikre informantenes rett på privatliv (NESH, 2006; Kvale, 1997), hvor målet er at bruk og formidling av informasjon ikke skal være til skade for dem (Befring, 2007).

Informantene må kunne føle seg trygge på at opplysningene de gir fra seg blir behandlet fortrolig av forskeren, og at de ikke skal kunne føres tilbake til dem ved et senere tidspunkt (Dalen, 2011). Anonymitet kan likevel være utfordrende å håndtere i små kvalitative studier som vår, da forskeren står mellom hensynet til deltakerne, og hensynet til å fremstille resultatene slik at kravene til pålitelighet blir oppfylt. Metodisk er det riktig at informanten presenteres slik han eller hun fremstår for forskeren, mens etisk er det viktig at hans eller hennes identitet blitt skjult. Å skjule en persons identitet kan være vanskelig for forskeren når

forskningen foregår i små og gjennomsiktede miljøer (Thagaard, 2013). Våre informanter var seks ansatte fra en barnehage, det var derfor et lite miljø som lett kunne bli gjennomiktig. Dette forsøkte vi etter beste evne å ta hensyn til slik at ingen skulle bli gjenkjent. Vi reflekterte også rundt å velge en barnehage til, men falt på å velge denne ene (se avsnitt 3.3).

I studien måtte vi ta hensyn til informantenes anonymitet både under transkriberingen, analyseringen og presentasjonen av datamaterialet. For at informantene skulle føle seg trygge på at opplysningene de gav ble behandlet fortrolig, åpnet vi alle intervjuene med å forklare at vi ville ivareta anonymiteten. Videre ivaretok vi anonymiseringen ved å transkribere alle intervjuene selv, samt gi informantene fiktive navn. Det skriftlige datamaterialet vi oppbevarte inneholdt derfor ingen navn som kunne kobles til informant. Spørsmålene var rettet mot informantenes meninger og erfaringer om temaet, og ikke mot sensitive opplysninger. Det var derfor heller ikke nødvendig å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

3.7.3 Forskerrollen og forforståelsen

Malterud (2011) skriver at spørsmålet ikke er hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan. Forskeren vil altså uansett påvirke forskerprosessen den ene eller andre veien. Spørsmålet blir da hvordan forskeren velger å forme sitt prosjekt, og om det gjøres på en etisk forsvarlig måte. "Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Maxwell (1996) hevder imidlertid at det er viktig å være oppmerksom på at det ikke finnes bare én objektiv sannhet, og at validiteten ses i lys av dette forholdet. I og med at vi er to studenter knyttet til samme prosjekt, mener vi at dette kan sikre en bedre validitet. To forskere kan forstå samme situasjon på forskjellige måter, noe som kan danne grunnlag for meningsfulle diskusjoner, samt bidra til at forskerne evner å se det aktuelle temaet fra ulike vinkler (Løkken & Søbstad, 2013).

Etiske krav som stilles forskerrollen er krav om moralsk ansvarlig forskningsatferd, men omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på data som brukes. Å ha en moralsk ansvarlig forskningsatferd innebærer moralsk integritet, sensitivitet og engasjement rundt moralske spørsmål og moralsk handling. Integritet betyr forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). For at studiet skulle være så troverdig

som mulig har vi fra starten av prosjektet forsøkt å være selvkritiske og reflekterende. Som ”forskere” har vi stadig spurt oss selv om vi er på rett spor, om spørsmålene våre har gitt svar på problemstillingen, forskningsspørsmålene, og om vi måler det vi faktisk ønsker å måle.

Det utvikles et forhold og et samspill mellom forsker og informant blant annet gjennom intervju (Maxwell, 1996). Intervjueren kan lett la seg påvirke av informanten, på grunn av det interpersonlige samspillet. Ved for stor identifisering til informanten, kan den profesjonelle avstanden mellom forsker og informant brytes, og fortolkningen kan skje bare ut i fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Før og gjennom intervjusituasjonene har vi på dette grunnlag forsøkt å opptre på en intersubjektiv måte ovenfor våre informanter, ved å forsøke å forholde oss så likt som mulig til alle informantene. Dalen (2011) forklarer at det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant i en intervjusituasjon, og at denne intersubjektiviteten vil styrke validiteten i fortolkningen av informantens uttalelser. Intersubjektivitet handler om når opplevelser og situasjonstolkninger blir noe felles mellom de involverte partene. Dette forholdet mellom forsker og informant vil prege forskerens fortolkninger av informantens uttalelser som kommer frem. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det er maktbalanse mellom intervjuer og respondent. Knyttet til dette har vi forsøkt å være ydmyke overfor informantens erfaringer, og formidlet at vi var ute etter deres erfaringer og beskrivelser, uten å bidra til prestasjonsangst ved å spørre etter kunnskap om programmet.

Når det gjelder krav til den vitenskapelige kvaliteten på data, må det som brukes være så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig, gjennom kontroll og validering. Dette kravet er både et etisk og et epistemisk krav (Kvale & Brinkmann, 2009). Validering av studien har under hele perioden vært en kontinuerlig prosess. Vi har vært kritiske til datamaterialet, valg av teori og analyse av funn. Vi har også dobbeltsjekket hverandres arbeid, og samarbeidet og veiledet hverandre til å hele tiden forbedre oss selv, samt teksten vi skriver. Gjennom vår veiledning har vi fått gode tips om relevant forskning og teori, som burde leses og benyttes i studien.

I fortolkningen av resultatene i undersøkelsen, handler det om å finne dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2011). Det handler om å forstå, og det handler om å forstå med utgangspunkt i det man allerede har forstått (Wormnæs, 2005). All forståelse fremstår dermed på bakgrunn av en forforståelse. Forforståelsen omfatter de meninger og oppfatninger vi på forhånd har om fenomenet som studeres. Det er viktig at vi som ”forskere”

er bevisste, og tydeliggjør vår forforståelse av- og tilknytning til fenomenet som studeres, for å unngå kritikk om subjektivitet i tolkningen (Dalen, 2011). Vår forforståelse og aktuell teori om fenomenet, vil påvirke vår tolkning. Som for eksempel ved tolkningen av hva som egentlig menes med enkelte av informantens utsagn i et intervju. Vi begge er barnehagelærere og har derfor en forforståelse av og erfaring med hvordan det arbeides i barnehager, og gangen i implementering av nye program og endringer. Vi har forsøkt å være bevisst vår forforståelse på feltet og vært åpne for at denne forforståelsen kunne være feil. Vi har forsøkt å redusere effektene av vår forforståelse i utarbeidelsen av intervjuguiden, i møtet med informantene og ved presentasjonen og drøftningen av det innsamlede datamaterialet. I intervjusamtalene har vi vært oppmerksom på at vår forforståelse og kunnskap om temaet kunne påvirke samtalens gang. Vi var bevisst på at intervjusamtalen var et møte mellom mennesker, og som Wormnæs (2005) forklarer det, vil situasjonen uansett være preget av begge parters forforståelse.

I begynnelsen av prosjektet hadde vi en forforståelse om at programmet hadde et klart teoretisk utgangspunkt med førende retningslinjer for barnehagens arbeid med mobbing. Etterhvert i prosessen ble denne oppfattelsen noe endret da vi så at Zero-programmet for barnehager ikke hadde noe tydelig konstruert teorigrunnlag. Vi hadde også en forforståelse som var preget av at de ansatte lærte mye om mobbing generelt, samt mobbing som tema i barnehagen, da programmet er et antimobbeprogram. Samtidig hadde vi en oppfattelse av at Zero-programmet var et godt verktøy å benytte som hjelp i det forebyggende og håndterende arbeidet mot mobbing i barnehagen. Vi hadde ikke gjort oss opp noen spesielle tanker om personalet i barnehagen var med på å gjøre endringer i programmet underveis i prosessen, og tenkte at det var naturlig at de var det, da pilotprogrammet er et samarbeid mellom barnehagen og Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger. I avsnitt 5.5 vil undersøkelsens resultater kommenteres i lys av vår forforståelse.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for undersøkelsens metodiske tilnærming, hvor vi har forsøkt å gi beskrivende forklaringer for hvordan vi har gått frem under forskningsarbeidet vårt. Studiens vitenskapsteoretiske perspektiver; fenomenologi og hermeneutikk er blitt presentert, og valg av disse er forklart. Bakgrunnen for valg av kvalitativt design med intervju som metode, har blant annet blitt begrunnet med at det anses som den mest

hensiktsmessige metoden for å besvare vår problemstilling. Videre har vi redegjort for semistrukturert intervju og hvordan utformelsen av vår intervjuguide foregikk. Her fremkommer det at vi med fordel kunne stilt flere åpne spørsmål i intervjuguiden, i og med at det virket som enkelte spørsmål ble oppfattet som noe uforståelig for informantene. Gjennomføringen av prøveintervjuene er forklart, og ble vurdert som svært hensiktsmessig å utføre da de sikret kvalitet i intervjuet, og bidro til at vi fikk øvd oss som intervjuere. Fremgangsmåte og kriterier i henhold til utvalget er presentert, og valg av disse ble begrunnet.

Arbeidet med å innhente og bearbeide datamaterialet er detaljert beskrevet. Under bearbeidelsen av datamaterialet ble det gjort rede for transkripsjon og analyseprosessen. Giorgis fenomenologiske modell for analyse er blitt presentert trinn for trinn, samt en forklaring på hvordan vi gikk frem da vi benyttet modellen. Undersøkelsens troverdighet og kvalitet er blitt drøftet og sett opp mot reliabilitet, validitet og kvalitativ generalisering. Til slutt har forskningsetiske betraktninger blitt løftet frem, hvor informert samtykke, konfidensialitet, forskerrollen og forforståelsen har vært fokus. I neste kapittel vil vi presentere og drøfte resultatene som er kommet frem i undersøkelsen.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil studiens resultater som har kommet frem gjennom intervjuene med de seks informantene bli presentert og drøftet i lys av Giorgis fenomenologiske analysemodell, (se avsnitt 3.5.2). Studiens problemstilling, *Hvordan opplever personalet pilotprogrammet Zero i barnehagen?*, og dens forskningsspørsmål er ledende for hvordan vi har strukturert dette kapittelet.

De utarbeidede forskningsspørsmålene er:

1. Hvilken forståelse har personalet av begrepet mobbing?
2. Hvordan beskriver personalet sine erfaringer med implementeringen av pilotprogrammet Zero i barnehagen?
3. Hvordan oppleves nytten av å delta i pilotprogrammet Zero i barnehagen?

Innledningsvis presenteres informantene i undersøkelsen. Videre følger fremstillingen av det innhentede datamaterialet. Det første forskningsspørsmålet blir presentert under avsnitt 4.2, *Personalets forståelse av mobbing*. Det andre forskningsspørsmålet blir presentert under avsnitt 4.3, *Personalets erfaringer med Zero-programmet*, 4.4, *Personalets erfaringer med implementeringen* og 4.5, *Zeros fokus*. Det tredje forskningsspørsmålet blir presentert under avsnitt 4.6, *Opplevelse av nytteverdi*. Under hvert avsnitt er det satt opp underkategorier som forklarer hva vi vil utdype. Disse underkategoriene følger delvis spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålsformuleringene fra intervjuguiden er forandret til mer beskrivende overskrifter, noe som er mer eller mindre gjennomgående i alle avsnitt. Under avsnitt 4.3 presenteres to ekstra temabokser som kalles *Kollegaveiledning* og *Parent Management Training – Oregon*, da disse temaene er gjennomgående i informantenes beskrivelser. I noen avsnitt har vi slått sammen flere spørsmål fra intervjuguiden under en temaboks, fordi det er stor sammenheng mellom informantenes svar på de ulike spørsmålene. Dette vil bli videre forklart under hvert avsnitt. Det vil følge en kort oppsummering etter hvert avsnitt, samt en hovedoppsummering i slutten av kapittelet.

4.1 Presentasjon av informantene

Samtlige seks informanter har jobbet i barnehage over en tidsperiode fra 9 til 27 år. Alle med arbeidserfaring fra andre barnehager. I nåværende stilling har to av informantene arbeidet i fem år eller mindre, mens resten har arbeidet der i 14 år eller mer. Fordelingen gjeldende informantenes utdanning er: Tre ufaglærte, to barnehagelærere og en allmennlærer med videreutdanning i småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk. Barnehagelærerne og allmennlæreren er ansatt som pedagogiske ledere, og de andre er ansatt som assistenter. Informantene består av fem kvinner og en mann, alle over 30 år. Vi benytter fiktive navn og kjønn på informantene. Sigrid, Ellen og Amalie er barnehagelærere, og Tuva, Petter og Mia er assistenter.

4.2 Personalets forståelse av mobbing

I dette avsnittet presenteres informantenes beskrivelser av mobbing. Dette med underkategoriene *Begrepet mobbing* og *Erfaringer med hvordan mobbing kommer til uttrykk i barnehagen*. Underkategoriene er gjort delvis i tråd med spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene om hvordan informantene mener mobbing kommer til uttrykk i barnehagen og om informantene har opplevd at det er, eller har vært mobbing blant barna i barnehagen, er slått sammen til en underkategori. Dette fordi svarene på disse spørsmålene inneholder flere av de samme momentene.

4.2.1 Begrepet mobbing

Informantene nevner enkeltmomenter som samsvarer med Rolands (2007) definisjon på mobbing. De trekker for eksempel frem at det er et negativt begrep, at mobbing er vedvarende og at det skjer mot noens vilje. Sigrid forklarer: *“Jeg mener mobbing skjer når et barn har en planlagt handling. Gjør en planlagt handling over tid, med en hensikt i å gjøre det andre barnet utilpass, eller redd eller lei seg”*. Fire informanter ser ut til å blande begrepene mobbing og erting. Hvorav Amalie også trekker inn begrepet trakassering i en og samme uttalelse, og viser at hun ikke skiller mellom dem; *“Mobbing da tenker jeg at det er noe som vedvarer. Det er ikke vanlig erting da, men noe som går over tid, når en blir utsatt for erting eller trakassering”*. En av barnehagelærerne leser en definisjon fra et ark hun har med seg, det er derfor vanskelig å vite om hun kan forklare begrepet med egne ord.

4.2.2 Erfaringer med hvordan mobbing kommer til uttrykk i barnehagen

På spørsmål om hvordan informantene mener mobbing kommer til uttrykk i barnehagen, svarer flere at det skjer gjennom utestenging. De utdyper at det ofte er utestenging fra lek eller fellesskapet. Amalie og Mia sier at det som regel er rettet mot et bestemt barn. Ellen mener mobbing i barnehagen kommer til uttrykk gjennom samhandling og kommunikasjon mellom barna, ved at de for eksempel kaller hverandre ord med negativ betegnelse. Amalie sier at de ikke snakker så mye om mobbing i barnehagen, men at de sikkert bruker begrepet mobbing mer i skolen. Hun uttrykker videre at selv om de ikke ser mobbing i barnehagen, jobber de med å forebygge, slik at det ikke skal bli mobbing.

Da vi spør informantene om de har opplevd at det er, eller har vært mobbing blant barna i barnehagen, beskriver fire at de ikke har opplevd mobbing i barnehagen, men kanskje heller et forstadium til mobbing. Opplevde eksempler på begynnende mobbing er at noen barn ikke vil sitte ved siden av barn fra andre kulturer, eller ved siden av barn de synes lukter vondt. Selv om de fleste ikke har sett mobbing i barnehagen, gir de forslag til hvilke situasjoner det kan oppstå i, som eksempelvis samlingsstunder og måltidsituasjoner. En barnehagelærer sier at det ikke er lett å tenke at det er mobbing i barnehagen. Hun hevder at hun ikke har sett det, men at det vil bli lettere å oppdage mobbing nå som de har begynt med Zero. Flere uttalelser viser at informantene mener at det heller vil være snakk om erting fremfor mobbing blant de yngste barna i barnehagen. Det påpekes at det ikke kan kalles mobbing i barnehagen, spesielt ikke på småbarnsavdeling. Sigrid sier at hun først og fremst tenker at de på småbarnsavdeling ertter og utprøver mer enn de mobber. Petter forteller om de ansattes første tanker omkring mobbing i barnehagen:

Det begynte vi å tenke på når vi skulle være en pilotbarnehage. Hva skulle vi lære om mobbing? (...) Mobbing i barnehagen! mobber vi her da? Vi har jo opplevd det også, når vi tenker tilbake. Også har det jo vært litt erting og litt i det skjulte kanskje. Jeg syntes det er veldig nødvendig at det kommer fra barnehagen. Det er jo forskjellige ting her og (...)

4.2.3 Kort oppsummering og drøfting av personalets forståelse av mobbing

Informantene forklarer at mobbing er et negativt begrep, at mobbing er vedvarende og at det skjer mot noens vilje. Et moment som går igjen i de fleste besvarelsene, er at informantene

snakker om mobbing og erting som samme fenomen. Mobbing og erting er to negative uttrykk med svært ulik mening. Erting er som informantenes videre utsagn også tyder på, mer utbredt blant de yngste barna enn det mobbing er (Høiby & Trolle, 2012). Sigrid viser at hun skiller begrepene erting og mobbing ved å si at hun ser på det som erting i barnehagen og ikke mobbing. Det kan være vanskelig å tolke om de andre informantene er klar over forskjellen på begrepene, ettersom fire av seks forveksler dem, eller snakker om dem som et og samme fenomen. Dette sammenfaller med at begrepet erting ofte kan forveksles med mobbing (Høiby og Trolle, 2012). En av barnehagelærerne sier at de jobber for å forebygge mobbing selv om de ikke ser mobbingen. Dette kan sees i sammenheng med at ansatte må ta fatt i erting i barnehagen for å kunne forebygge mobbing (Høiby & Trolle, 2012).

Barnehagepersonalets beretninger tyder på at de ser at det *kan* skje mobbing i barnehagen, og at mobbingen *kan* komme til uttrykk gjennom utestenging fra lek eller fellesskapet, og gjennom samhandling og kommunikasjon mellom barna. Dette er i tråd med hvordan Midtsand et al. (2004) beskriver relasjonelle spenninger i kampen om sosial tilhørighet i barnehagen. De ansattes skildringer gir likevel en forståelse av at de fleste er usikre på om de *har* opplevd mobbing i sin barnehage, eller om det bare er erting og en begynnelse på noe som kan utvikle seg til å bli mobbing. Flere beskriver at de ikke har opplevd mobbing i barnehagen, men heller et forstadium til mobbing. Vi forstår det som at informantene har vanskeligheter med å forestille seg at små barn mobber, da de fleste sier at de ikke har opplevd mobbing i barnehagen. Som beskrevet under avsnitt 2.2, er det en vanlig oppfatning at små barn ikke har den modenheten som skal til for systematisk plaging av andre (Høiby & Trolle, 2012).

4.3 Personalets erfaringer med Zero-programmet

I dette avsnittet presenteres informantenes besvarelser i følgende underkategorier; *Beskrivelse av Zero, Zero for å forebygge og håndtere mobbeatferd, Kollegaveiledning og "Parent Management Training – Oregon"* modellen. Inndelingen er gjort delvis i tråd med spørsmålene fra temaboksen *Zero* i intervjuguiden. Det var stor sammenheng mellom informantenes besvarelser om *Zero for å forebygge* og *Zero for å håndtere mobbing*. Besvarelsene er derfor satt sammen til en underkategori. Underkategoriene *Kollegaveiledning* og *Parent Management Training – Oregon (PMTO)* har blitt tilført kapittelet, da disse kategoriene trer fram som meningsbærende elementer i informantenes beskrivelser.

4.3.1 Beskrivelse av Zero

På spørsmål om hvordan informantene vil beskrive Zero til en som ikke kjenner programmet, uttrykker flere at det handler om voksenrollen og de voksnes måte å være sammen med barn på. Amalie mener det handler om at de voksne skal bli mer bevisst på det som skjer i barnehagen og på barn med utfordrende atferd. Hun forteller også at Zero går mest ut på ulike typer ledelse, kartlegging og observasjon, samt målsetting for enkeltbarn. Hvis barna skal endre atferd må de voksne også endre sin måte å være sammen med barna på sier hun. Hun peker her på bruk av ros som en viktig del av Zero-programmet. Sigrid viser likheter med Amalie i sin beskrivelse:

Det er en måte å være med barn på, snakke til barn eller vise dem hva som er akseptert å gjøre og hva som ikke er akseptert å gjøre (...) det er et verktøy, det er en måte å jobbe på, en måte å formulere seg på og være bevisst på sin egen rolle i forhold til barn.

Mia knytter Zero til mobbing og sier det er et redskap for å fange opp barn som er i faresonen for å bli en mobber eller et mobbeoffer. Sigrid og Mia refererer altså til at Zero er et *verktøy* i arbeidet med mobbing. Petter forklarer at det er et mobbeprogram hvor man legger til rette for- og hjelper barn, hvor de voksne skal gripe fatt i konflikter umiddelbart. Han mener at følelser og empati også er vesentlige begreper i Zeros program. Ellen forteller at hun ikke er komfortabel med begrepet Zero, og er usikker på om hun kan alt:

Jeg vil jo si helt ærlig at Zero er nesten litt sånn "uuu", jeg vil ikke si at jeg føler meg helt komfortabel med ordet enda. Det er litt sånn... hva er det egentlig? Altså jeg tror ikke vi føler oss sånn skikkelig trygge på at vi kan alt. Fremdeles så føler jeg kanskje at vi er litt sånn at vi vet hva det er, men sånn veldig stø forklaring vil ikke jeg påstå at jeg gjerne (pause). Jeg føler meg ikke helt kjempe trygg på akkurat hva er det egentlig er som er bra.

4.3.2 Zero for å forebygge og håndtere mobbing

På spørsmål om hvordan personalet opplever at de ved hjelp av Zero kan forebygge og håndtere mobbing, trekker de fleste informantene frem arbeidsmåter som ble brukt før de begynte med Zero. Både Ellen og Amalie mener de jobbet godt forebyggende før implementering av Zero, gjennom arbeid med positiv kommunikasjon. En av strategiene Zero vektlegger er positiv kommunikasjon. Denne vektlegges også i Parent Management Training – Oregon (PMTO), som de har arbeidet med i noen år. PMTO vil bli beskrevet i et senere avsnitt (4.3.4).

Når vi ber informantene om å fokusere spesifikt på Zero, og hva Zero har tilført arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing, viser det seg at det er kartlegging og observasjon av barn. Dersom personalet oppdager et barn med en form for utfordring, velger de å kartlegge dette barnet. De velger ut punkter i kartleggingskjemaet de har fått av Zero, som passer det spesifikke barnet. Gjennom kartleggingen blir personalet bedre kjent med barnet og barnets utfordringer, og hva som må til for at han eller hun skal ha det bra. Ut i fra kartleggingen settes det mål for det videre arbeidet med barnet. Noen av informantene uttrykker at Zero har bidratt til å arbeide med å forebygge og håndtere mobbing først og fremst gjennom de voksnes holdninger. De trekker frem et helhetlig arbeid, felles forståelse, autoritativ ledelse, kollegaveiledning, ros, anerkjennelse og veiledning av barnet. Dette mener de kan føre til at barna opplever forutsigbarhet i hverdagen. Kollegaveiledning er et tema som kommer frem under fire av intervjuene og er gjennomgående i flere av svarene på hvordan de ansatte opplever at Zero kan bidra til å forebygge og håndtere mobbing. Da det ikke finnes noen instruksjon eller beskrivelse på hva kollegaveiledning i Zero handler om, velger vi å oppsummere informantenes beskrivelser av det i neste avsnitt (4.3.3). Tuva sier at det er lettere å arbeide med å forebygge etter at de begynte med Zero, fordi det de har lært om ulike typer barn har bidratt til at de kan være i forkant av vanskelige situasjoner. Hun forklarer også at de ikke har opplevd å måtte ta fatt i mobbing, men hun antar de bruker samme metode ved håndtering som ved forebygging, noe hun forklarer ved at man skal vite hva man skal se etter, og være observante overfor i barnegruppen. Hun uttaler videre at barnehagepersonalet må inkludere foreldrene i hele prosessen. Sigrid, som ikke mener det er mobbing på småbarnsavdeling, forklarer at en ved hjelp av Zero som verktøy, på en positiv måte kan være med å forme barns relasjon til hverandre.

4.3.3 Kollegaveiledning

Dersom personalet er bekymret for et barn, starter de med å kartlegge barnet ut fra et kartleggingsskjema de har fått fra programutviklerne av Zero. De skal da velge ut noen av kartleggingspunktene som de mener passer det enkelte barnet, og deretter kartlegge og observere over en periode på ca. 14 dager. Informantene forklarer at kollegaveiledning skjer annen hver uke på de tidene som er satt opp til arbeid med Zero. På kollegaveiledning kan hver enkelt ansatt si hvordan de opplever barnet og komme med forslag til hva de kan gjøre i knyttet til den spesifikke situasjonen. Når kartlegging og observasjon er gjort, skal det settes opp konkrete mål for arbeidsmåter rundt det enkelte barnet. På neste møte reflekteres det i plenum over hva som har fungert og ikke, av det som har blitt prøvd ut. Sigrid beskriver at hun gjennom kollegaveiledning også blir mer bevisst på sine kollegers refleksjoner:

Vi får ikke alltid tid til å snakke sammen og får ikke dele positive praksisfortellinger med hverandre. Men nå får vi diskutere barnet, og jeg får via kollegaer se barnet med andre øyne og bli positivt overrasket mange ganger. Det er rett og slett kun en måte å snakke positivt om barnet på. Det syntes jeg er konkret og oversiktlig.

4.3.4 Parent Management Training – Oregon

Samtlige informanter trekker frem programmet PMTO i intervjuene. Vi velger å utdype det her, da informantene i sine besvarelser ofte blander og sammenligner PMTO og Zero. Det kan også se ut til at de velger å bruke enkelte elementer fra PMTO fremfor elementer fra Zero. Personalet beskriver PMTO som et program de har brukt i barnehagen over flere år, og som er godt forankret i barnehagevirksomheten. Gjennom PMTO har enkelte i personalgruppen blitt lært opp til å bli foreldreveiledere og sosiale ferdighetstrenerne. Ferdighetstrenerne jobber direkte med barna som trenger ekstra støtte, mens foreldreveilederne har ansvar for å veilede foreldrene til disse barna.

Positiv kommunikasjon er i følge informantene en stor del av PMTO. Ellen forklarer at grunntanken til PMTO går ut på å rose og oppmuntre det positive barna gjør, og overse og gi minst mulig fokus til den negative atferden. Hun sier det er påvist at den atferden barn får tilbakemelding på, er den atferden de produserer mer av. *“Så hvis de får negativ tilbakemelding på negativ atferd så er det den de produserer mer av. Får de positiv tilbakemelding på det positive de gjør så vil de gjøre mer av det positive”*.

Gjennom Zero har barnehagen også lært om positiv kommunikasjon. I følge informantene innebærer dette flere av de samme arbeidsmetodene som i PMTO. Ellen og Amalies uttalelser kan beskrives med følgende sitat; *“Det er rett og slett PMTO”*. De forklarer videre at de ser det som en styrke i arbeidet med Zero at de allerede er trent i å bruke positiv kommunikasjon. Ellen forklarer at hun heller benytter seg av PMTO's arbeidsmåter: *“PMTOèn ligger i bunn hos meg uansett. Jeg har lært noe nytt, men positive kommunikasjon som jeg allerede kunne fra før, er en utrolig god måte å jobbe forebyggende på. Jeg ser nok at det er den jeg bruker mest”*.

4.3.5 Kort oppsummering og drøfting av personalets erfaringer med Zero

Zero blir beskrevet som et nyttig verktøy å benytte i barnehagen. Kartlegging og observasjon blir trukket frem som to verktøy de har lært å ta i bruk. Dette er i tråd med intensjonen med programmet, slik det er teoretisk beskrevet. I følge programutviklerne handler Zero om at de ansatte i barnehagen skal lære hvilke tegn de skal se etter og hvilke personlighetstrekk de bør være oppmerksomme på (se avsnitt 2.4.2). For Ellen og Petter fremstår Zero-programmet som noe de foreløpig er svært usikre på, og som de har vanskeligheter med å definere. Dette kan ses i sammenheng med at de er med i et pilotprosjekt hvor de prøver ut formen og innholdet underveis (Bø og Helle, 2008), noe som kan ha bidratt til uklarheter og forvirring for deltakerne.

Et overraskende funn er at ingen av informantene bringer frem forebyggingsbegrepet i sine beskrivelser av Zero. Siden Zero som navnet tilsier er et mobbeforebyggende program. Senere i intervjuet kom det likevel frem svar som tyder på at informantene ser på Zero som et forebyggende program. De viser til forebyggende arbeidsmetoder som kan redusere risikofaktorer og forsterke beskyttelsesfaktorer (Befring, 2012; Arnesen & Sørli, 2010). Som Midthassel og Roland (2011) beskriver, er målet med Zero å redusere mobbing ved å øke skolens evne til å forebygge, oppdage og stoppe mobbing. Dette er et mål vi forstår også er gjeldende for Zero i barnehagen.

Informantene gir som tidligere nevnt inntrykk av å ha jobbet godt med det forebyggende og håndterende arbeidet også før implementeringen av Zero. De anser arbeidet med PMTO som et betydningsfullt grunnlag for det arbeidet de gjør gjennom Zero, og at Zero blir en slags videreføring eller forsterkning av PMTO. Det kan se ut som det spesielt gjelder bruk av

positiv kommunikasjon, som også Flack (2013) beskriver som en av strategiene til Zero (se avsnitt 2.4.2). De ulike beskrivelsene blir noe generelle på hvordan de ansatte arbeider både med forebygging og håndtering av mobbing i barnehagen, uten at det pekes spesielt på hva Zero har bidratt med i denne sammenhengen.

Personalets beskrivelser av betydningen av voksenrollen i Zero-programmet viser seg å være i tråd med Zeros teorigrunnlag, hvor blant annet autoritativ ledelse vektlegges (Flack, 2013). Personalet mener de voksne i barnehagen har en nøkkelrolle i arbeidet med å forebygge mobbing, i samsvar med blant annet Roland (2007), Midtsand med fler (2004) og Høiby og Trolle (2012). Noen vektlegger at Zero bidrar til at personalet får en felles forståelse av hvordan de bør møte barn, mens andre peker på opplæringen har bidratt til de forstår ulike barnetyper og bruken av positiv kommunikasjon med barn. Disse faktorene er viktige når en skal forebygge mobbing. Spesielt kan måtene de arbeider med forebygging på ses i sammenheng med *universelt tiltaksnivå* (Arnesen og Sørli, 2010) og *allmennforebygging* (Befring, 2012). *Universelt tiltaksnivå* og *allmennforebygging* handler som tidligere forklart om forebyggende tiltak som angår alle. Rammeplanen kan trekkes inn i denne sammenhengen, fordi den legger vekt på at barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing, gjennom å fremme positive handlinger og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

4.4 Personalets erfaringer med implementeringen

I dette avsnittet presenteres informantenes beskrivelser rundt implementeringen av Zero. Disse beskrivelsene er inndelt i temaene *Oppstarten*, *Motivasjon og verdsettelse av initiativ til endring*, *Fremmende og hemmende faktorer for å arbeide med Zero* og til slutt *Opplæringen*. Overskriftene er gjort noe om på, i forhold til intervjuguiden, men er i tråd med intervjuguidens punkter. Dette er gjort for å forenkle fremstillingen av materialet.

4.4.1 Oppstarten

På spørsmål om hvordan de ansatte fikk høre om Zero-programmet for barnehager, svarer Amalie, Petter og Mia at det kom en forespørsel fra kommunen om de ønsket å være en av pilotbarnehagene til programmet. De tre andre sier at det var gjennom styreren i barnehagen. Da informantene blir spurt om hvem som har ansvaret for at Zero skal følges, gir deres skildringer en forståelse av at det er styrerne som først og fremst har hovedansvaret for dette.

Tre av informantene trekker også frem at barnehagelærerne har ansvar, men at det likevel er noe alle involverte skal bidra med, ut i fra sine ansvarsoppgaver.

4.4.2 Motivasjon og verdsettelse av initiativ til endring

Informantene beskriver på ulik måte hva som var motivasjonen for at barnehagen valgte å implementere Zero-programmet. Amalie er noe usikker, men trekker frem en initiativtakende og engasjert assisterende styrer, som en mulig grunn. Sigrid og Tuva er også usikre, men Sigrid tror det handler om at barnehagen ville prøve noe nytt. Hun understreker at det ikke var mye mobbing i barnehagen som var grunnen. Mia uttaler at motivasjonen var tidlig innsats, samt et vedvarende arbeid mot mobbing. Hun sier at programmet er noe mer enn å fokusere på mobbing som et prosjekt over en mindre periode: “(...), *det er noe som du har hele tiden, helt fra ungene er små*”. Ellen beskriver at det handlet om barnehagens positive personalgruppe som liker å begi seg ut på nye ting. Hun forteller at de mente Zero hørt spennende ut, men at de likevel ikke var helt klar over hva de sa ja til å være med på, og uttaler følgende:

Også “yes” sa jo vi da, for vi er jo litt sånn, egentlig litt positive da (...). Altså pilot, det var lissom noe som kun vi i hele landet, det skjønte ikke jeg helt før vi var i gang med prosessen. Så jeg vet ikke, jeg hadde ikke helt oppfattet omfanget av det før vi var i gang. Men det har i hvert fall vært veldig kjekt å være pilot, fordi da har vi fått veldig gode forelesere (...) vi har vært heldige. Fått masse påfyll.

Informantenes svar på motivasjonen til å implementere programmet og hvordan de opplevde at initiativet til endring ble verdsatt, viser at samtlige i personalgruppen var positive til pilotprosjektet. Dette kan beskrives med følgende utsagn: “*Alle har jo lyst å gjøre noe (...)* *Det er veldig positive folk, og vi har godt arbeidsmiljø. Og det tror jeg er veldig viktig om du skal få til noe slik*”.

4.4.3 Fremmende og hemmende faktorer for å arbeide med Zero

På spørsmål om hvordan de opplever at forhold ved deres arbeidsplass fremmer muligheten til å arbeide med Zero, beskriver informantene at Zero bygger videre på gode arbeidsmåter og tankeganger de har hatt i mange år. Dette, som tidligere nevnt, gjennom arbeidet med PMTO. Petter sier at en faglig engasjert styrer som er opptatt av utvikling og innovasjon, er noe av

det som har vært med på å fremme arbeidet med Zero. Mia forklarer at det har med at alle ser betydningen av å jobbe med Zero, og at alle er engasjerte. Hun uttaler følgende: *“Jeg synes hele tiden at alle har vært, vi har synes dette her er kjekt, og dette vil vi, og dette er viktig. Alle ser hvor viktig det er”*. Sigrid, Ellen og Tuva beskriver betydningen av at det er avsatt tid til Zero, blant annet gjennom avdelingsmøter annenhver uke og på personalmøter.

Når informantene deretter blir spurt om det er noe som virker hemmende for muligheten til å arbeide med Zero, sier tre av de at de ikke opplever noe som hemmende. To barnehagelærere og en assistent peker på tidsfaktoren. De sier at det har krevd mer av planleggingstiden deres, fordi de trenger tid på å trene seg på kartlegging, observasjon og det en ellers skal gjøre i Zero. På et annet spørsmål viser Amalie til en faktor som kan virke hemmende for arbeidet med Zero. Hun sier at det ofte har gått litt for lang tid mellom kurs, noe som har bidratt til at personalet til tider var usikre på hvordan de skulle jobbe med Zero: *“Vi visste ikke helt hvordan vi skulle jobbe. Først var det informasjon og teorier, så gikk det litt lang tid, også jobber du med annet innimellom. Men det er jo det som er pilot, at du ikke vet helt”*. Hun legger også til at når de først fikk kursing, fikk de en ny giv i arbeidet.

4.4.4 Opplæringen

På spørsmål om hvordan opplæringen i Zero har foregått, beskriver samtlige at de har hatt kurs, planleggingsdager, møter og foredrag om Zero. En forklarer at disse av og til har foregått sammen med de andre pilotbarnehagene, gjerne med gruppeaktiviteter. Petter og Amalie forteller at barnehagelærerne har hatt egne nettverkskurs, hvor de i etterkant har overført den nye kunnskapen til resten av personalet i barnehagen. Amalie nevner vanskelige foreldresamtaler som et tema de har tatt opp på nettverkskurs. Alle utenom én, fremhever kollegaveiledning som en vesentlig del av opplæringen. De forklarer at kollegaveiledningen har funnet sted på personalmøter og avdelingsmøter, både med og uten programutviklerne til stede. To viser til eksempel på kollegaveiledning hvor de har hatt rollespill på ulike kasus fra barnehagen. Her ledet en av programutviklerne gruppen, ved å stille spørsmål og gi innspill underveis. De forteller at PPT (pedagogisk-psykologisk-tjeneste) også har deltatt på kollegaveiledningen. Amalie forteller at de også har prøvd seg på Zeros arbeidsmåter på egenhånd: *“Vi har prøvd det ut avdelingsvis, dette med kartlegging også satt opp mål, også kollegaveiledning og nye mål og trekke inn teorier..”*.

Tre informanter forteller at de på kursene har fått utdelt materiell i form av foilere og “power points” fra programutviklerne. De forteller at de har fått det de selv har etterspurt, og at de setter materialet inn i en perm som skal stå i barnehagen. Permen inneholder blant annet kartleggingsskjemaer og observasjonsskjemaer, og blir kalt “Zero-permen”. Petter uttaler følgende: *“Vi tar ut noe da, det som er viktigst for oss og setter inn i permen. Er det noe vi lurer på, så går vi i permen og kikker”*. Amalie beskriver observasjonsskjemaene som ligger i Zero-permen på denne måten: *“Men disse her var litt sånn, de synes vi kanskje ikke var så veldig gode da, og de passer hvert fall ikke for de yngste. For her skal du egentlig igjennom i løpet av 5-10 minutter tror jeg det var”*. Amalie tar frem Zero-permen og forklarer intervjueren hvordan de bruker materialet. Hun beskriver at de starter med å sette opp en plan for kartleggingen, hvor de velger ut noen kartleggingspunkter slik at det ikke blir for omfattende. Når de har gjort observasjonene settes det opp mål for det videre arbeidet med barnet.

Flere fremhever det første kurset som gripende og bra. De ble presentert kasus og ulike typer barn i faresonen som en må være ekstra observante overfor. En forteller at kursholderne stort sett tok for seg mobbing i skolen, men at barnehagen likevel ble trukket noe inn. Mia syntes det er vanskelig å peke ut ett viktig kurs fordi arbeidet med Zero har vært en prosess, men hun nevner likevel viktigheten av kollegaveiledning og inkluderingen av foreldrene. Ellen uttrykker at et møte de hadde for barnehagelærerne og foreldrene var svært bra, men hun synes det var synd at assistentene ikke fikk være med på det. Hun forklarer at møtet blant annet handlet om å ufarliggjøre Zero overfor foreldrene. Sigrid forteller at det beste kurset var en planleggingsdag de egentlig skulle ha med programutviklerne av Zero, men som ble avlyst. Kurset endte opp med opplæring i kollegaveiledning, med hjelp fra PPT. Videre beretninger tyder på at de mellom kursene har øvd seg på Zeros arbeidsmåter, og jobbet for å innarbeide rutine. Amalie uttrykker at de har øvd seg på kartlegging, observasjon og kollegaveiledning avdelingsvis, samt satt opp mål de skal jobbe ut i fra. Mia og Amalie forklarer at de av og til på forhånd av et kurs har sendt programutviklerne det de har jobbet med. De sier også at det alltid har vært mulighet til å kontakte programutviklerne dersom de lurte på noe. Vedrørende om informantene fortsatt har kurs og veiledning viser det seg at de nå er ferdige med opplæringen. Amalie uttaler: *“Så veien videre er jeg ikke sikker på om det blir noe oppfriskning, eller om vi får noe mer papir på at sånn. Det er jeg ikke helt sikker på, men på en måte så er jo vi litt utlært kanskje”*.

4.4.4 Kort oppsummering og drøfting av personalets erfaringer med implementeringen

Flere informanter er usikre på hva som var motivasjonen for å implementerte Zero. Det som berettes om motivasjonen til endringen ser vi går igjen i beskrivelsene av hvordan de opplevde initiativet til endring. Samtlige sier at personalgruppen var positive til endringen. De forteller at det som har bidratt til å fremme muligheten til å arbeide med Zero, er at de ser betydningen av programmet og er engasjerte i å jobbe med det. Disse svarene sammenfaller med deler av Ogdens (2012) forklaringer på hva som kan bidra til en vellykket implementering, (se avsnitt 2.5.1).

Beskrivelsene rundt hvem som har ansvar for at Zero-programmet følges, samsvarer med et av Zeros tre hovedprinsipper som går ut på en kollektiv forpliktelse blant alle ansatte. Målet er at alle får et eierforhold til programmet, ser viktigheten av programmet, og dermed blir involvert i vedvarende arbeid mot mobbing (Midthassel & Roland, 2011). Dette prinsippet anser vi å gjelde for både barnehage og skole. Eierforhold utvikles best gjennom aktiv deltakelse og medbestemmelse blant brukerne (Skogen, 2004). Da programmet fortsatt er under utarbeidelse, kan det tenkes at manglende informasjon og kunnskaper kan ha ført til at informantene ikke har fått skikkelig eierforhold til programmet. På en annen side kan det være positivt at prosjektet er under utarbeidelse, da det fører til at personalet kan uttale seg, og komme med forslag til hvordan programmet skal utvikles videre.

I følge Skogen, (2008) kan det å være med i et pilotprosjekt være en arbeidskrevende og tidkrevende prosess, noe vi opplever at informantene uttrykker gjennom deres beskrivelser av både fremmende og hemmende faktorer i arbeidet med Zero. Noen beskriver at de har avsatt tid til å arbeide med Zero, men flere nevner likevel at mangel på tid er en hemmende faktor. Ut i fra disse motstridene svarene tolker vi at informantene opplever Zero som et tidkrevende program, og at tiden ofte ikke strekker til, til tross for at barnehagen har fått tilrettelagt tid til arbeidet. Ogden (2012) peker også på tidspresset som en barriere for en vellykket implementering, og trekker frem tidspress og konkurranse fra andre prioriterte oppgaver som hemmende faktorer (se avsnitt 2.5.3). Det kan se ut som om barnehagen opplever et tidspress da de også arbeider med andre programmer. Her stiller vi spørsmål ved hvor godt barnehagen klarer å implementere Zero, når de allerede har implementert programmet PMTO. Dersom det viser seg vanskelig å integrere ny og gammel praksis, fordi de bygger på ulike

forutsetninger, arbeidsmåter og begreper kan det oppstå en barriere (Ogden 2012). I sammenheng med dette får vi inntrykk av at flere i personalet mestrer å samkjøre ny og gammel teori og praksis, da de bygger på noen lunde lik arbeidsmåte og fokus. Vi opplever likevel at noen har valgt å gå bort fra elementer Zero vektlegger, til fordel for elementer fra PMTO, som de synes fungerte godt som det var. Det kan tyde på at de ansatte ikke har fått tilstrekkelig informasjon om hvordan arbeidet med Zero skal utføres på disse områdene, samt teorien bak det de skal gjøre. De kan derfor ha valgt å forholde seg til det de allerede kan og har lært mer om. Dette samsvarer med en annen barriere for en vellykket implementering, som handler om at en får for lite opplæring, støtte og praktisk oppfølging av eksterne formidlere. Det kan føre til at tiltaket over tid vil avvike fra originalen (Ogden, 2012). Fra vårt ståsted kan det se ut til at de ansatte har gjort det beste ut av denne mulige barrieren. Dersom de ikke hadde opprettholdt elementer fra tidligere praksis, ville de stått uten gode nok verktøy og forutsetninger til å arbeide med elementene i den “nye praksisen”.

Materiellet barnehagen har fått gjennom Zero er blant annet kartleggingsskjema og observasjonsskjema. Det kan virke som de ansatte ikke er helt fornøyde med hvordan skjemaene er utformet og tilrettelagt for alle aldersgrupper. Teknisk støtte er som nevnt en viktig del av en vellykket implementering (Ogden, 2012), men da noen av de ansatte ikke opplever materiellet som godt nok tilpasset, kan dette bidra til at implementeringen ikke blir så bra som den kunne eller burde ha blitt. Flere beskriver at det ofte har gått lang tid mellom de ulike kursene og at de ikke alltid har visst hva de skal gjøre videre. Det kan derfor se ut til at implementørene har vært for lite tilgjengelig, og at samarbeidet dermed ikke har vært godt nok. Gode samarbeidsevner mellom implementeringsansvarlige og utøvere beskrives som grunnleggende viktig for en vellykket implementering, samt at implementørene er tilgjengelige som effektive problemløsere (Ogden, 2012).

Tuva beskriver at det tok litt tid før personalet forstod formålet med, og hva kurset om de ulike barnetyperne egentlig handlet om. Dette sees i sammenheng med at mål som ikke forstås likt av alle på arbeidsplassen, kan bidra til en hindring eller barriere når en skal utføre noe (Skogen, 2004). Det er derfor vel anvendt tid å arbeide med å utvikle en konkret og felles forståelse helt fra starten av i et hvert prosjekt (Skogen, 2004, s. 80). Basert på svarene fra informantene kan det derfor stilles spørsmål ved hvorvidt opplæringen i Zero har tatt tilstrekkelig hensyn til at alle skal forstå hva det handler om, og hvordan det som læres kan

benyttes. Her kan også utdanning, tidligere praksis og opplæring ha en betydning for hvor mottakelige de ansatte er for læring.

4.5 Zeros fokus

I dette avsnittet omtales spørsmål knyttet til fokusområdene i Zero. Disse beskrivelsene er inndelt i følgende underkategorier; *Autoritativ ledelse*, *Observasjon*, *Sosial kompetanse* og *Samarbeid med foreldre*. Disse underkategoriene samsvarer med underpunktene til Zeros fokus i intervjuguiden.

4.5.1 Autoritativ ledelse

Vi spør informantene om hva de mener er viktig med den autoritative ledelsesstilen. Svarene er noe uklare, og autoritativ ledelse forveksles med positiv kommunikasjon som de har hatt mye fokus på. Ellen sier at positiv kommunikasjon er den lederstilen hun bruker mest. Hun forklarer at de har lært mye om de forskjellige lederstilene, men ikke lagt vekt på noen spesiell stil. Amalie trekker frem at det er viktig å anerkjenne barna ved å respektere dem, gi dem ros, fokusere på positiv kommunikasjon, og være en trygghet for dem, samtidig som man har kontroll og tar ansvar. Sigrid gir et mer utfyllende svar om hva hun mener er viktig med autoritativ lederstil:

Det viktigste er at voksne har funnet sin egen plattform. Så kan du bedre sette ord på hva du ønsker å jobbe videre med i forhold til om du trenger å være mer tydelig på grenser, eller om du trenger gi mer positivt.

På spørsmål om hvordan informantene ser at den autoritative lederstilen blir brukt i barnehagen, beskriver assistentene hvordan de arbeider med positiv kommunikasjon, og hvordan de arbeider med sosial kompetanse og atferd. En av barnehagelærerne sier at hun opplever at de ansatte bruker den autoritative lederstilen i den forstand at de er tydelige på hvilken oppførsel og hvilken handling som er akseptert, og at de er gode på ros og oppmuntring. Hun opplever at de ansatte er blitt bedre på å gi ros i form av beskrivende kommentarer. Vi spør videre om informantene mener opplæringen i autoritativ ledelse har endret deres og andres lederstil. Dette spørsmålet blir stilt til de som har vist forståelse for begrepet. Tuva mener hun automatisk endret seg når hun lærte om lederstilen. I motsetning til Tuva mener Amalie at det kan være lett å falle inn i gamle og vante rutiner igjen. Hun sier

likevel at personalet har endret seg ved at de har blitt mer bevisst i bruken av ros og oppmuntring til barna. Hun forklarer at de nå forsøker å undersøke og løse det som foregår i samspillet mellom barna, istedenfor at barna “bare” må si unnskyld til hverandre. Dette mener også Sigrid at de har blitt flinkere til i barnehagen, og forklarer videre:

Det som jeg gjør annerledes er vel det at jeg har bedre tid. Jeg har mer tid til å se en konflikt og til å bare la den være der uten å måtte gripe inn. (...) Jeg er ikke fysisk inne i alle situasjoner. Jeg kan se på barna, jeg kan beskrive at ”Dette er dere ikke helt enige om”. At jeg er bedre til å beskrive konflikten og det de faktisk krangler om.

4.5.2 Observasjon

Med tanke på observasjon spør vi informantene om de kan trekke frem noe de syntes er viktig av det de har lært om observasjon gjennom Zero. Mia sier det handler om å få med seg helheten i det som skjer. Sigrid sier at det viktigste hun har lært er å ikke tillegge situasjonen noe mer enn hva det faktisk er, eller å bli farget av det som skjer. Petter og Tuva beskriver viktigheten med å få automatikk i å drive observasjon, for at den voksne skal kunne se med litt andre øyne og ikke bli forutinntatt. Tuva legger til: *“Det rare er jo at når vi setter fokus på det, så løser ting seg omtrent uten at vi har begynt å jobbe. Det har vi fått erfart ofte”*. De uttrykker likevel at observasjon kan være utfordrende, da det oppleves noe usikkert om de driver med det på riktig måte. To av barnehagelærerne sier at de lærte mye om observasjon på førskolelærerstudiet, men at de ikke har lært så mye teoretisk om det gjennom Zero.

Vi spør videre hvordan informantene bruker observasjon for å forebygge og håndtere mobbing. En assistent svarer at hun gjennom observasjon får mulighet til finne ut av det som skjer istedenfor å anta. En annen assistent uttaler at for å forebygge og håndtere mobbing må de voksne være observante overfor hva som skjer i barnegruppa slik Zero gir retningslinjer for. Tuva nevner et eksempel på en tilbaketrukket gutt, som kanskje kan bli et mobbeoffer etterhvert. Hun forklarer at de voksne da må jobbe med han for at han skal kunne fronte og fremheve seg selv mer, og at en dermed kan unngå at han blir mobbet. Hun forklarer at de barna som er utadvendte er de som er lettest å se, og at de ansatte som regel fokuserer på dem. En informant tilføyer at for å kunne forebygge og håndtere mobbing må de voksne benytte observasjon for å finne ut hva barn trenger støtte til.

4.5.3 Sosial kompetanse

Vi går videre til fokusområdet sosial kompetanse. Vi spør informantene hva de mener er viktig at barn lærer innen sosial kompetanse, og hvordan de ser at fokus på sosial kompetanse kan være et bidrag i å forebygge og håndtere mobbing. Amalie svarer at sosial kompetanse er et stort og omfattende område. Hun sier blant annet at noe av det viktigste handler om å lære barna empati, respekt for hverandre, å kunne gi og ta i leken, ta andres perspektiv og hjelpe å kontrollere følelsesreaksjoner. Ellen sier at de lærer barna om vennskap og hva og hvordan en venn er. Hun trekker frem eksempelet om fadderordningen de har i barnehagen, og at barna gjennom fadderordningen kan lære sosial kompetanse. De har også fokus på at de voksne fremhever og roser positive og gode ting som blir gjort og sagt. Sigrid sier at det viktigste er at barna lærer at de får lov å være seg selv. Hun utdyper at det er viktig å vise barna at det de er akseptert, men ikke alltid det de gjør. Hun mener at opplæring i sosial kompetanse kan være med på å forebygge og håndtere mobbing, og med småbarnsavdelingen i tankene forklarer hun:

De er i den fasen der de leker ved siden av hverandre, grabber til seg det første og beste de finner, og så når de begynner å skjønne at den andre også vil ha, så må de tenke over at det er andre der. Når de er små lærer de først og fremst at det finnes noen utenfor seg selv, som de faktisk må dele med. Og så finnes det mange måter å dele på og krangle på og løse konflikter på og være sosiale med hverandre på (...).

Assistentene viser til mye av det samme som barnehagelærerne. De mener det er viktig at barna kan uttrykke egne følelser ved at de klarer å kjenne på og sette ord på følelsene sine. Det er viktig at barna tør og klarer å gi beskjed dersom de blir frustrert eller krenket, istedenfor å være fysiske eller aggressive. Videre at barna viser empati, tar hensyn, hjelper og gir omsorg til hverandre. For å klare dette er det viktig at voksne er med og lærer dem å leke og dele. De forklarer at det er lurt å fremheve barna, ved å gi dem tilpassede oppgaver hvor de føler at de lykkes. Mia trekker også frem det hun mener er den «gyldne regel» i arbeidet med sosial kompetanse: “Slik du vil at andre skal være mot deg skal du være mot de”. Assistentene forteller at de ser at sosial kompetanse kan være med på å forebygge og håndtere mobbing. De utdyper at det å ha omsorg for de rundt er avgjørende. Samtidig påpeker de at det er viktig å snakke med barna om følelser, og det at mennesker er forskjellige.

Informantene beskriver på ulik måte hvordan de tilrettelegger lek og aktiviteter for å fremme barns sosiale kompetanse. Flere forteller at de tilrettelegger ved å dele avdelingene inn i mindre grupper, ofte etter alder. To barnehagelærere beskriver at det å ha en primærkontakt med hovedansvaret for et barn kan hjelpe dette barnet med å styrke sin sosiale kompetanse. De utdyper at primærkontakten på en måte er “bufferen”, som hjelper barnet å sortere følelser og sette ord på ting. Barnet har dermed en tydelig voksen som de vet er “sin”, noe som vil skape forutsigbarhet og trygghet. Flere andre trekker også frem viktigheten med voksnes tilgjengelighet og tilstedeværelse, og at de er der og fremhever barnas positive handlinger. Petter legger til at tydelige planer for hvordan de ansatte ønsker å arbeide kan være en hjelp.

4.5.4 Samarbeid med foreldre

På spørsmål om hvordan foreldre blir trukket med i Zero-programmet, forklarer informantene at det har vært ett foreldremøte for alle foreldrene, samt ett kurs for de barnehageansatte som handlet om foreldresamarbeid. På foreldremøtet var det med to helsesøstre. Petter og Ellen sier at foreldrene som møtte opp på foreldremøtet var veldig positive til Zero. Mia beskriver foreldresamarbeidet på denne måten: *“De har blitt tatt med helt i fra begynnelsen ganske bra. Det er jo det, vi må ha foreldrene med på dette her. Vi kan ikke klare dette her alene. For det er jo de som er de viktigste i barnas liv”*. Programutviklere i Zero hadde kurset som handlet om foreldresamarbeid. Her ble viktigheten av å inkludere foreldrene når barn skal kartlegges og observeres fremhevet. I tillegg ble det vektlagt at foreldrene til det barnet det gjelder skal spørres, før gjennomføringen av kartlegging og observasjon. Barnehagen skal også gi foreldrene fortløpende informasjon om det som skal skje videre. Sigrid og Tuva beskriver at foreldrene virker positive til samarbeidet. Amalie er usikker på hvor mye foreldrene egentlig vet om Zero, og sier at det kan tenkes at foreldrene kan oppleve dette litt skremmende, i og med at de skal involveres fra første stund.

I henhold til hvordan informantene opplever foreldresamarbeidet i forbindelse med barn som viser sårbarheter, viser to informanter igjen til arbeidet med PMTO. Ettersom de har drevet med dette en stund og opplever at det fungerer bra, sier en at de heller bruker foreldrekontakt i form av PMTO’s retningslinjer. Mens en annen sier at han ser på erfaringene fra foreldrekontakten i PMTO som noe de kan dra nytte av videre i arbeidet med Zero. Sigrid mener hun opplever en lettelse fra foreldrenes side når de tar kontakt i forbindelse med de sårbare barna, og forklarer med følgende utsagn:

Når jeg presenterer det for foreldrene sier jeg at det handler ikke om mobbing. (...) ”det er rett og slett fordi at det er noe ditt barn ikke helt har funnet ut av enda, og som vi ved hjelp at den kartleggingen og observasjonen ønsker å finne mer ut av, og hva kan vi støtte barnet på. Hva må vi gjøre for å legge til rette for at barnet skal bli trygg på, eller å få til det sosiale samspillet med andre?”. Da opplever jeg at foreldrene er veldig takknemlige.

En barnehagelærer sier at de i starten opplevde misforståelser knyttet til når og hvordan foreldrene skulle involveres. Etterhvert forstod de at foreldrene skulle være med helt fra begynnelsen av. Hun sier videre at hun opplever at de ikke er helt i gang med å involvere foreldrene ordentlig. Mia sier derimot at de gjennom å være en pilotbarnehage har forsøkt seg på foreldresamarbeidet gjennom prøving og feiling. Hun sier videre at det nå skal komme klarere retningslinjer for hvordan arbeidet skal foregå, i og med at pilotprosjektet er avsluttet og alle barnehagene i kommunen skal implementere Zero-programmet.

4.5.5 Kort oppsummering og drøfting av Zeros fokus

Gjennom uttalelsene om Zero, viser informantene til flere strategier enn de vi vektla i vår intervjuguide. De gir også ulike svar på hva de opplever som viktig. Dette gir mening i og med at Zero arbeider ut fra en eklektisk tilnærming (se avsnitt 2.4.2). Dette kom ikke tydelig nok frem gjennom samtaler og skriftlige dokumenter fra en av programutviklerne for Zero.

Noen av utsagnene gir inntrykk av at autoritativ ledelse forveksles med positiv kommunikasjon, som de også har lært en del om i forbindelse med lederstiler. Likevel ser vi at positiv kommunikasjon kan være en god arbeidsmåte innen autoritativ ledelse, da autoritativ ledelse handler om å skape positive relasjoner (se avsnitt 2.3.5). Dette kan tolkes som at informantene har forstått grunntanken med autoritativ ledelse, uten at de benytter seg av selve begrepet. Barnehagelærerne Amalie og Sigrid beskriver autoritativ ledelse på måter som samsvarer med Roland og Vaalands (2006) definisjon, altså en som viser en kombinasjon av *kontroll* og *støtte* overfor barn. Momenter fra det de andre informantene beretter er også i tråd med beskrivelsene av autoritativ ledelse. Blant annet at den voksne skal basere seg på rasjonelle argumenter og sette tydelige grenser (Roland & Vaaland, 2006; Roland, 2007).

Personalet mener at observasjon er viktig fordi det bidrar til at de kan se helheten i det som skjer i barnehagen. Observasjon er en viktig forutsetning for en god pedagogisk praksis, hvor barneperspektivet kommer frem. Når personalet gjennom observasjon av barna klarer å se helheten i det som skjer, blir barneperspektivet tatt på alvor (Løkken & Søbstad, 2013). For å forebygge og håndtere mobbing beskriver de ansatte at de voksne daglig må være observante overfor hva som skjer i barnegruppen slik Zero gir retningslinjer for. De voksne må finne ut hva barna trenger støtte på, og la barna finne mer ut av seg selv og sin plass. Dette sammenfaller med Barne- og familiedepartementets (2004) beskrivelse av at observasjon er en metode som kan brukes for å oppdage eventuell utvikling av uheldige samspillsmønstre. En av informantene forklarer at en gjennom observasjon kan oppdage barns mobbe- eller offer- atferd. Dette ved å ha et ekstra øye med de barna som er fremtredende på en negativ måte og kan havne i mobberollen, eller de som er tilbaketrukket og kan falle inn i offerrollen. Dette er i tråd med Flack (2010) som beskriver at de voksne kan benytte seg av observasjoner for å starte det forebyggende arbeidet for å bedre atferdsmønsteret.

De ansatte beskriver ulike områder det må arbeides med for at barn skal utvikle sosial kompetanse. Flere av disse områdene er i tråd med ferdighetsdimensjonene innen sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 2002; Lamer, 1997). Dette er vesentlige områder en bør ha fokus på sammen med barna for å forebygge og håndtere mobbing og annen negativ atferd (Gresham & Elliott, 2002). Informantene beskriver videre at de voksne må fremheve og rose det positive som blir gjort og sagt, og vise barnet at *de* er akseptert, men ikke alltid det de *gjør*. Barna må lære å ta hensyn til andre, og ved hjelp av voksne finne den rette veien å gå når det gjelder å løse konflikter og være sosiale på. Sosial kompetanse utvikles i stor grad i det daglige samspillet med andre barn og voksne, og det er de voksne som har ansvaret for at sosial kompetanse skal utvikles. Gjennom samspillet mellom barnet og den voksne kan en forebygge og stoppe mobbing, og det er derfor viktig å kvalitetssikre de ulike formene for formelle og uformelle aktiviteter (Martinsen og Nærland, 2004). I samsvar med dette beskriver informantene at de på ulik måte tilrettelegger lek og aktiviteter for å fremme barns sosiale kompetanse, som igjen forebygger mobbing. De omtaler også det å fremheve og rose positive ting som blir gjort og sagt, noe som er i tråd med Zeros fokus på positiv kommunikasjon (Flack, 2013). Deres beretninger kan tyde på at dette er arbeidsmåter som ikke er spesielle for Zero, men i stedet generelle arbeidsmåter å jobbe med sosial kompetanse på.

En av retningslinjene til Zero er at foreldrene skal involveres og gi sitt samtykke før barnehagen går i gang med kartlegging og observasjon av barnet. Foreldrene skal også gis fortløpende informasjon underveis i prosessen. De ansatte gir inntrykk av å ha mange gode tanker om hvorfor det er viktig å inkludere foreldrene, noe som kan ses i sammenheng med Zero's vektleggelse av systemrettet arbeid og helhetlig innsats (Flack, 2013). Det fremstår også her som essensielt for informantene at de har drevet med PMTO før de implementerte Zero, og at de kan dra nytte av det de har lært tidligere. Beskrivelsene gir inntrykk av at informasjonen om foreldresamarbeidet kan ha vært noe utydelig, da det var en del misforståelser rundt dette i starten av prosessen. Dette kan ses i sammenheng med en av programutviklernes uttalelser om at pilotbarnehagene ikke er kommet skikkelig i gang med foreldresamarbeid og foreldreveiledning (Flack, 2013), se avsnitt 2.4.2.

4.6 Opplevelse av nytteverdi

I dette avsnittet beskrives informantenes uttalelser om egen opplevelse av nytte ved å delta i Zero-programmet. Disse opplevelsene er inndelt i avsnittene *Eget utbytte*, *utbytte for barna*, *Endring av rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter*, *Fra teori til praksis*, *Endringsmuligheter* og *Fremtidsperspektiv*. Inndelingen er gjort i tråd med spørsmålene i intervjuguiden. Kategorien nytteverdi er klart knyttet opp mot det tredje forskningsspørsmålet i studien, da kategorien viser til informantenes nytteverdi av Zero, for å forebygge og håndtere mobbing i barnehagen.

4.6.1 Eget utbytte

Et generelt inntrykk er at samtlige informanter har opplevd et personlig utbytte av deltakelse i Zero. De beskriver på noe ulik måte hva som har bidratt til dette. De tre barnehagelærerne virker enige om at Zero har ført til at personalgruppen jobber helhetlig, spesielt etter at de startet med kollegaveiledning. Amalie uttaler at programmet er "midt i blinken", fordi det har et utrolig viktig fokus som hele personalgruppen skal jobbe med. Ellen beskriver at hun har hatt et personlig utbytte av å lære mer om de barna som mobber, og at kartleggings skjemaene har vært nyttige å bruke som redskap for å finne frem til årsaker til at barn mobber. Hun uttaler følgende om å delta i Zeros pilotprogram: "*Jeg tror at hadde vi bare fått kartleggings skjemaene utdelt så er det ikke helt samme nytteverdien som å være med i en prosess*". Sigrid uttaler at Zero har vært konkret og oversiktlig med tanke på hva som skal forventes av et barn. Hun mener at strukturen på møtene også har vært oversiktlig. Mia

beskriver at hun har hatt stort utbytte fordi programmet har vært interessant og nyttig å være med på, og fordi det er noe hun har med seg gjennom hele dagen. Dette i forhold til tidligere da mobbing i barnehagen virket diffust for henne.

På spørsmål om hvilke temaer informantene personlig har hatt mest nytte av å fordype seg i med tanke på egen utvikling beskriver flere at det er vanskelig å trekke ut noen temaer. Dette utsagnet illustrerer det generelle inntrykket fra disse tre informantens svar: *“En kan ikke bare si ett tema for du må jo på en måte ha med hele prosessen”*. De andre informantene skildrer opplæringen i de ulike lederstilene som det temaet de har hatt mest nytte av. Amalie uttrykker at de ulike lederstilene er blitt benyttet i barnehagen, men at hun ikke har tenkt så mye på teorien bak de forskjellige stilene. Ellen synes også at det de har lært om barns ulike sårbarheter har vært veldig spennende. Hun kommer med eksempel på at det har vært positivt å ha fokus på de barna som krever litt mindre; de *“stille barna”*.

Da vi spør informantene om det det er noen temaer de synes har vært mindre relevante, svarer de fleste avkrefteende på dette. Barnehagelæreren Amalie uttrykker at det likevel har vært temaer det har vært utfordrende å arbeide med, og nevner foreldresamarbeid som ett av de. Hun forteller videre at de lærte mer om det på det siste kurset de hadde, og at det bidro til økt forståelse for hvordan en tenker foreldresamarbeidet skal foregå. En annen barnehagelærer legger til at hun savner en tilrettelegging for de yngste barna i barnehagen, hvor de ikke må benytte seg av så mange skjemaer. Assistenten Tuva forklarer at hun ikke forsto så mye i begynnelsen, og mener programutviklerne terpet unødvendig mye på de ulike barnetypene. Hun uttaler at personalet etterhvert forsto mer viktigheten av det, og at de jobbet for å *“få det litt under huden”*.

4.6.2 Utbytte for barna

Som svar på om de ansatte opplever at Zero har hatt betydning for barna de jobber med i det daglige, sier tre barnehagelærere og en assistent at det har hatt betydning for barna i form av at de voksne har endret på sine arbeidsmåter. De forklarer at de opplever at de voksne i barnehagen er mer samkjørte, har en lik tilnærming på det å sette grenser og på hvordan de møter barna. Videre sier de at de er flinkere til å se det positive barna gjør, gi barna ros i form av beskrivende kommentarer og å lytte til barna. De lar også barna i større grad medvirke i hverdagen. Det kommer også frem at opplæring i Zero har bidratt til at de voksne er blitt

bedre til å se de som mobber, men at de kanskje trenger mer øvelse på å se mobbeofrene. De to siste assistentene sier ikke noe om voksenrollen, men svarer at barna har blitt flinkere på å gi beskjed til de voksne, og at de har blitt flinkere til å rose hverandre.

4.6.3 Endring av rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter

På spørsmål om hvordan Zero har endret på barnehagens rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter, tyder svarene på at barnehagen har forandret seg på flere områder. To barnehagelærere sier at Zero har hjulpet de voksne til å bli bedre til å arbeide ut fra en felles forståelse. De voksne har fått et bedre samhold, hvor alle jobber ut fra samme fokus. Petter mener Zero har ført til at de voksne nå er flinkere til å observere, at de deltar mer i lek sammen med barna, og griper fatt i konflikter med en gang de oppstår: *“Jeg ser at vi er nødt til å være der rundt dem i leken, spesielt ute på de store områdene. Vi har fordelt oss slik at det er en voksen rund dem hele tiden, og at de ikke er i det skjulte (...)”*. Han sier også at de er flinke til å bruke permen med Zero materielle når det er noe de lurer på. Tuva sier seg enig i dette, og tilføyer at det hjelper at de har noe mer håndfast å ty til når det er nødvendig, som for eksempel observasjonsskjemaene. Ellen mener de voksne i barnehagen har blitt tryggere og tydeligere med tanke på akkurat det som går på mobbing. Hun sier at de nå er mer synlige og tilgjengelige for barna, spesielt ute. Der ruller de på hvor de skal stå, bruker vester, og låser dører slik at barna ikke er inne i utetidene. De veileder også barna uansett hvilke avdeling de hører til: *“Så det er en del forandringer fra vi begynte på Zero til nå, som vi har gjort for at det på en måte skal bli mer Zero rettet, sånn at det skal være lettere å fange opp, og se enkeltungene”*.

4.6.4 Fra teori til praksis

For å beskrive hvordan informantene opplever at opplæringen i Zero har vært i forhold til praktisk gjennomføring, forteller Ellen, Petter og Amalie at de har vært veldig usikre på gjennomføringen til tider. De forklarer at de har vært veldig “gira” på å jobbe videre med Zero, men at de ikke alltid har visst hva de skulle gjøre. Petter uttrykker: *“Ja altså ”Hva gjør vi nå?”, som vi sa etter oppstarten i høst (...)”Hva skal vi begynne med nå?”*. Amalie trekker frem at usikkerheten kan ha oppstått fordi de er en pilotbarnehage, og at programmet blir utviklet underveis. Det at programutviklerne var så langt unna, gjorde også at de spesielt i starten manglet tett oppfølging: *“Det har vært litt hoppende. Nå har vi prøvd og feilet. (...) Du er oppgira og vil jobbe videre, men så vet du ikke helt hva du skal gjøre. De er langt*

borte, så du har ikke den der kontakten”. Hun sier også at overgangen fra teori til praktisk gjennomføring muligens vil bli lettere for de barnehagene som nå skal begynne med Zero, da de sikkert kommer til å få mer informasjon og klarere retningslinjer.

Ellen uttrykker at usikkerheten rundt hvordan Zero skulle gjennomføres har bidratt til mange gode diskusjoner i personalgruppen. Hun sier at de forsøkte å følge Zeros mal, men at det ble til at de enkelte avdelingene tolket og justerte det på en måte som passet dem. Dette, samt annet som ikke har fungert, har de gitt tilbakemelding til programutviklerne om. Sigrid og Tuva sier at de har tilpasset observasjons- og kartleggingsskjemaene ved å velge ut det som er hensiktsmessig for aldersgruppen de arbeider med. Sigrid sier på ny at hun savner at Zero har vært tilrettelagt for de yngste barna i barnehagen, og begrunner det på følgende måte:

Småbarna vil jo til slutt havne i storbarnsgruppen, eller voksne på tvers av... så hele personalgruppen må være med. (...) Det handler jo om at jeg møter de store selv om jeg hører til på en småbarnsavdeling. Hvis det da er kjøreregler som er laget for de store, hvorfor skal ikke jeg da kunne føre den videre og møte de små på den måten også?

4.6.5 Endringsmuligheter

På spørsmål om de hadde forslag til endringer eller eventuelle andre elementer som skulle vært med i programmet, svarer to assistenter og en barnehagelærer at de ikke kommer på noe som burde forandres på eller legges til. En assistent sier hun opplever det som strevsomt å måtte følge stramme tider for kartlegging og observasjon, da dagene ikke alltid blir som de først er planlagt. Når Zero blir mer innarbeidet vil dette bli bedre og lettere å få til mener hun. Sigrid uttrykker at dersom noe skulle forandres så er det som i forrige spørsmål nevnt, at det burde bli mer tilrettelagt for alle aldersgruppene i barnehagen. Hun nevner også at hun ville ha endret på Zeros navn ”et antimobbeprogram”, fordi det høres ut som en ”brannslukker” som beskriver at ”her har vi mobbing”.

Hvordan ville jeg hatt det som mor på et slik foreldremøte? Hvis jeg sender mitt minste barn når det er 10-12 måneder, og du hører om et antimobbeprogram, da hadde jeg fått litt ”æhr”.. men hvis jeg hadde lest og hørt at det handler om sosialt

samspill, sosiale ferdigheter, eller ett eller annet sånn, med et mer positivt fortegn, det hadde gjort noe med meg.

4.6.6 Fremtidsperspektiv

Vi ber informantene om å se for seg hvordan Zero vil fungere i deres barnehage om noen år. Samtlige svarer at de regner med at Zero fortsatt vil være en del av barnehagens virksomhet. Det blir nevnt at barnehagen etter hvert skal inn i nye lokaler og at det derfor vil komme nye ansatte, samtidig som det også kan oppstå utskiftninger i den eksisterende personalgruppen. Ellen og Petter mener at det i løpet av de neste årene bør komme noe mer konkret program som de ansatte, og spesielt nyansatte kan benytte i arbeidet.

Tuva, Mia og Sigrid uttaler at for at Zero fortsatt skal være en del av barnehagehverdagen, må de ansatte "holde det varmt" og bruke det fast. Alle må også mestre å bruke det. Mia, Sigrid og Petter utdyper at om noen år har de fått prøvd seg mer. Mia forklarer: *"Da har vi jo fått lært og erfart. Det er ikke alltid det har vært like enkelt å forstått hva det er, men jeg tror kanskje at det blir en del av hverdagen vår (...) At dette følger oss hele tiden"*. Sigrid er enig i denne uttalelsen, og forklarer at om noen år vil ikke de ansatte lenger være så opptatt av det tekniske: *"Om noen år tenker jeg at da vil det ikke kjennes ut som noe vi har strevd med og jobbet med, men det har blitt naturlig i måten å se på barn, og måten å være med-, og veilede barn"*.

4.6.7 Kort oppsummering og drøfting av opplevd nytteverdi

Datamaterialet gir en forståelse av at samtlige av informantene fikk et stort personlig utbytte av deltakelse i Zero. De trekker blant annet frem at de har fått nye gode arbeidsmåter og faglig påfyll. Det fremstår som betydningsfullt for barnehagelærerne at Zero har ført til mer helhetlig arbeid i personalgruppen, noe som samsvarer med programmets intensjon (se avsnitt, 2.4.2). Personalets skildringer tyder på at flere har problemer med å trekke ut bestemte temaer som har vært ekstra nyttige å fordype seg i, fordi de anser Zero som en helhetlig prosess. Dette kan ses i sammenheng med at implementering handler om en sammensatt prosess. Skal en implementere et nytt program, vil det bestå av flere og sammensatte temaer som til sammen kan utgjøre en nytte for egen utvikling (Ogden, 2012). Tre informanter sier de har hatt mest nytte av å fordype seg i de ulike lederstilene. Samtlige fremhever at Zero har hatt betydning for barna i barnehagen, fordi de voksne har endret på

sine arbeidsmåter. Dette er i tråd med at de voksne har en nøkkelrolle med tanke på å forebygge, oppdage og stoppe mobbing, jamfør Zero's mål for programmet (se avsnitt 2.4.1).

De fleste informantene mener at ingen av temaene i programmet er mindre relevant. Sigrid påpeker isteden at hun savnet en tilrettelegging for de yngste barna. Dette svarer hun også når hun senere ble spurt om hun hadde forslag til endringer i programmet. Det kan se ut til at en bedre tilrettelegging for de yngste barna kunne bidratt til en større opplevelse av nytte av programmet for denne informanten, i og med at hun jobber på småbarnsavdeling. Som det kommer fram av avsnitt 2.2.1, viser undersøkelser at 10 -11 prosent av barnehagebarn opplever å bli plaget av andre daglig, eller flere ganger i uken (Midtsand et al., 2004), og at tidlig innsats er avgjørende for å forebygge mobbing. Sigrids uttalelse om bedre tilretteleggelse kan derfor sees i sammenheng med dette.

Beskrivelsene til personalet viser at de er blitt tryggere og tydeligere vedrørende temaet mobbing. De er blitt flinkere til å ta fatt i konflikter. De har gjort en del tiltak i utetiden, samt fått en felles forståelse og felles fokus i arbeidet. Dette kan knyttes opp til at en ut i fra Zero's prinsipper må finne egne ordninger for å utvikle sin kompetanse og holde fokus (se avsnitt 2.4.1). Det kan også knyttes opp primærforebyggende tiltak (Arnesen og Sørli, 2010) og allmennforebygging (Befring, 2012), hvor en skal arbeide for at barn opplever trygghet i hverdagen. Det kan virke som om Zero har bidratt til positive endringer når det gjelder barnehagens rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter. Det kan også se ut til at endringene i organiseringen har gitt dem mulighet til å utvikle seg på flere områder. Dette samsvarer med innovasjonsteori, hvor hensikten er å forbedre praksis (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Informantene sier de har fått nye arbeidsmåter, og presenterer Zero som noe nytt. Ut fra noen av utsagnene kan det likevel tyde på at enkelte arbeidsmåter de sier er fra Zero, ikke er arbeidsmåter fra Zero, men noe de har arbeidet med også før de implementerte programmet. Hvilket vil bety at praksisen ikke har endret seg, bare måten de omtaler den på. Informantenes skildringer ser derfor ut til å sammenfalle med Ogdens (2012) beskrivelse av assimilasjon som en barriere. Det vil si at praktikerne hevder at innovasjonen ikke representerer noe nytt, men noe de har holdt på med hele tiden.

Usikkerhet fremstår som et betydningsfullt aspekt for hvordan den praktiske gjennomføringen av programmet skal utføres. Flere ser usikkerheten i sammenheng med at de har vært med i et pilotprosjekt som har endret og utviklet seg underveis, og at de har hatt stor fysisk avstand til

programutviklerne. Samtidig påpekes det at usikkerheten rundt gjennomføringen har bidratt til gode diskusjoner i personalgruppen. De har også hatt mulighet til å gi tilbakemeldinger til programutviklerne dersom det var noe som ikke fungerte. Dette kan ses i sammenheng med ulike aktører og deres rolle i en implementeringsprosess, presentert under avsnitt 2.5. Her trekkes det frem at endringsagentene skal fremme implementeringen på ulike måter, ved for eksempel å samle erfaringer over tid og vite hva de skal gjøre dersom det oppstår problemer (Ogden, 2012). Det kan være verdt å stille spørsmål om usikkerheten informantene opplevde muligens kunne blitt redusert dersom programutviklerne/endringsagentene hadde visst mer om hvordan barnehagen opplevde den praktiske gjennomføringen. Med slik viten kunne de kanskje gitt barnehagen klarere mål og forventninger, samt tydeligere planer for gjennomføringen. Det positive ved at de var usikre er at de fikk til gode diskusjoner i personalgruppen, noe som kan ha bidratt til andre gode løsninger og lokale tilpasninger. I og med at Zero er et eklektisk program kan en se det som positivt at personalet bruker sin samlede kompetanse på å finne gode strategier, da disse eventuelt mangler i programmet.

Informantenes besvarelser indikerer at flere ikke synes å ha noen formening om eventuelle endringer eller andre elementer som skulle vært med i Zero's program. Likevel finner vi beskrivelser andre steder i intervjuet som tyder på at informantene underveis i prosessen har kontaktet programutviklerne når det var noe de lurte på eller savnet i programmet. Disse funnene gir en forståelse av at endringene som er blitt gjort i programmet har skjedd underveis og foregått i samarbeid mellom pilotbarnehagen og programutviklerne. Dette kan sees i sammenheng med Ogdens (2012) forklaring på at et godt samarbeid er grunnleggende viktig for en velykket implementering.

For en ser det ut til at navnet "antimobbeprogrammet Zero" ikke er tilfredsstillende, fordi det har et negativt fortegn og sender ut et signal om at "her har vi mobbing". Hennes uttalelse gir en forståelse av at programmets navn heller burde inneholde positive begreper som sosialt samspill eller sosiale ferdigheter. I følge Ogden (2012) er det sentralt at et tiltak samsvarer med brukernes verdier, normer og behov. I denne sammenheng opplever vi at de ansatte føler et behov for et program som Zero, men med flere positive verdier i fokus. For andre kan det tyde på at det burde bli gjort noen endringer i forbindelse med tidsavgrensningene for kartleggingen og observasjonen, da de kun foregår i korte perioder. Det blir også ytret et ønske om klarere retningslinjer for hva og hvordan de skal jobbe videre med Zero. Dette kan

ses i sammenheng med at en innovasjon må ha et klart mål for endringen (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Informantenes uttalelser kan tyde på at dette ikke alltid har vært tilfelle.

I et fremtidsperspektiv ser samtlige informanter for seg at Zero vil opprettholdes i barnehagen de jobber i. Det fremstår betydningsfullt at personalgruppen holder seg mest mulig stabil, og at det eksisterer noen pådrivere slik at de holder programmet gående. Ogden (2012) beskriver at det må tas høyde for at det kan være utskiftninger både i ledelsen og andre som har med programmet å gjøre, og at en må være bevisst på at det kan være en trussel mot implementeringen. Personalets beskrivelser tyder på at de er avhengige av at Zero gjenspeiler deres praksis, og at de mestrer å ta det i bruk for at det skal kunne opprettholdes i barnehagen. En trekker frem at forskjellen vil være at de i fremtiden ikke er så opptatt av det tekniske i programmet, men at det er integrert som en naturlig del av arbeidet. Det kan ses i sammenheng med et av Zeros grunnleggende prinsipp som handler om konsistens i arbeidet (Roland & Vaaland, 2006). Det handler blant annet om at det forebyggende arbeidet som pågår blir en naturlig del av den totale virksomheten.

4.7 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet belyst informantenes opplevelser rundt pilotprogrammet Zero. Studiens resultater er presentert og drøftet i tråd med Giorgi's analysemodell (Giorgi, 1985; Giorgi & Giorgi, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). For å belyse studiens problemstilling, har meningsbærende elementer blitt trukket frem og tolket. Dette i forsøk på å få frem hvordan personalet har opplevd og erfart Zero-programmet. Resultatene fra intervjuguidens fem områder: bakgrunn, mobbing, Zero, implementering og nytteverdi, er oppsummert i en overordnet tolkning, og sett i lys av studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme.

Personalets beskrivelser tyder på at de har flere felles opplevelser og erfaringer. Det kan virke som om ikke alle informantene har helt kontroll på begrepet mobbing, da de blander det med andre negative begreper, som for eksempel erting og trakassering. Likevel sammenfaller noen av uttalelsene om mobbing med Rolands (2007) definisjon. Dette er blant annet uttalelser om at mobbing er et negativt begrep, at mobbing er vedvarende og at det skjer mot noens vilje. Informantene mener at det *kan* skje mobbing i barnehagen, men flere sier at de ikke har sett dette selv. Det begrunnes med at de har vansker med å forestille seg at små barn

mobber. De ser på Zero-programmet som viktig i forbindelse med arbeidet med forebygging og håndtering av mobbing i barnehagen, og beskriver kartlegging, observasjon og kollegaveiledning som nyttige verktøy å benytte seg av. De forklarer også at Zero-programmet i stor grad handler om de voksnes ledelse av barn. Noen beretninger tyder på at personalet har vansker med å forstå hva enkelte kurs handlet om, og hvordan det de har lært kan benyttes. I tilknytning til samarbeidet med implementørene, kan det synes som at dette ikke alltid har vært godt nok, da implementørene har vært for lite tilgjengelige. I og med at Zero er et eklektisk program kan en se det som positivt at personalet bruker sin samlede kompetanse på å finne andre gode strategier, da disse eventuelt mangler i programmet. Det kan ha vært noe uklart for personalet hva det innebærer å være en pilotbarnehage. Frustrasjonene over å ikke få flere tydelige instruksjoner kunne vært mindre dersom de hadde vært mer klar over at det fortsatt var et stykke igjen til ferdig program.

Resultatene viser at det var uklarerheter i programmets startfase, og at det var ønsker om bedre tilrettelegging for de yngste barna i barnehagen. Videre kommer det frem at det var diskusjoner rundt programmets navn, med ønske om et mer positivt fortegn. Det fremkommer også at barnehagen benytter seg av et annet lignende program (PMTO), noe som tilsynelatende har bidratt til at personalet ikke helt klarer å skille mellom programmene. Til tross for dette tyder deres beretninger på at opplæringen i Zero har satt i gang tankeprosesser som mange hadde fra før, men som de nå har fått bedre verktøy til å oversette til praksis. Vi opplever at barnehagen har en engasjert personalgruppe som står samlet, med ønsker om å videreutvikle seg. Dette er av betydning for en vellykket implementering (Ogden, 2012). Det ser ut til å ha vært positivt for informantene at de har fått være med å forandre og gjøre endringer underveis i samarbeid med programutviklerne. Personalets positive innstilling vises igjen når de beskriver at de har tro på at Zero vil eksistere i deres barnehage i fremtiden.

Funnene vi nå har gjennomgått sammenfaller til dels med forskning vedrørende mobbing og forskning om mobbing i barnehagen. Eksempelvis gjennom beskrivelser av mobbing som fenomen, deres diskusjoner rundt mobbebegrepet og om det kan kalles mobbing i barnehagen (Alsaker & Nagele, 2008; Coloroso, 2004; Høiby & Trolle, 2012; Midtsand et al., 2004; Olweus, 1992; Pettersen, 1997; Roland, 2007; Rørnes, 2007). Funnene kan naturlig nok ses i sammenheng med teori om Zero-programmet, da informantene beskriver arbeidsmåter og fokusområder i samsvar med programmets intensjon slik det er teoretisk beskrevet (se avsnitt

2.4.2). Gjennom funnene ser vi hvor viktig en god implementering og innovasjonsprosess vil være for at barnehagen skal kunne arbeide med programmet på en fullstendig måte. I samsvar med Ogdén (2012), Skogen (2004) og Skogen og Buli-Holmberg (2002), beskriver informantene implementeringen i forhold til styrker og svakheter som både hemmer og fremmer implementeringsprosessen. Knyttet til barnehagens forebyggende arbeid gjennom Zero, arbeides det blant annet på universelt tiltaksnivå, og med allmenn- og probleminnsiktet forebygging, som beskrevet i avsnitt 2.3. Det arbeides også med å forebygge gjennom sosial kompetanse, voksenledelse av barnegrupper og observasjon. Ved å arbeide med disse områdene på en hensiktsmessig måte, kan det bidra til å forebygge mobbing og håndtere mobbing i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009; Midtsand et al., 2004; Roland, 2007). Motstanden og barriererene som har oppstått underveis i prosessen kan kobles til blant annet Skogen (2004) og Ogdéns (2012) beskrivelser av de ulike barrieretypene.

I oppgavens siste kapittel presenteres undersøkelsens hovedresultater og konklusjoner. Deretter vurderes studiens begrensninger, forforståelsens betydning for resultatene, og implikasjoner resultatene kan ha for videreutvikling av Zero for barnehagen.

5 Avsluttende refleksjoner og konklusjoner

Studien har hatt som formål å belyse barnehagepersonalets opplevelser og erfaringer omkring pilotprogrammet Zero i barnehagen. I dette kapitlets første avsnitt presenteres og drøftes studiens hovedresultater og konklusjon, knyttet til forskningsspørsmålene.

Forskingsspørsmålene blir behandlet hver for seg, og drøftes ut fra studiens hovedfunn i lys av dens teoretiske forståelsesramme. Det andre avsnittet tar for seg studiens begrensninger. I det tredje avsnittet redgjøres det for forforståelsens betydning for hovedresultatene. I kapitlets siste avsnitt tar vi opp eventuelle implikasjoner resultatene kan ha for videreutvikling av Zero for barnehage.

5.1 Studiens hovedresultater og konklusjoner

Barnehagepersonalets oppfatning av Zero i barnehagen har hovedsakelig vært preget av positive opplevelser. Vi skal i det følgende utdype denne konklusjonen ved å presentere hovedfunnene knyttet til de tre forskningsspørsmålene som har vært ledende for problemstillingen.

Studiens problemstilling er:

Hvordan opplever personalet pilotprogrammet Zero i barnehagen?

De utarbeidede forskningsspørsmålene som ble presentert under avsnitt 1.2, er følgende:

1. Hvilken forståelse har personalet av begrepet mobbing?
2. Hvordan beskriver personalet sine erfaringer med implementeringen av pilotprogrammet Zero i barnehagen?
3. Hvordan oppleves nytten av å delta i pilotprogrammet Zero i barnehagen?

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet om personalets forståelse av begrepet mobbing, tyder deres beretninger på at de blander begrepene erting og trakassering med mobbing. Resultatene gir grunnlag for å konkludere med at de har en forståelse av begrepet mobbing, men at de likevel trekker inn andre negative begreper, muligens fordi flere mener de ikke har opplevd mobbing i barnehagen selv. I studiens teoretiske kapittel har viktigheten av å ta fatt i erting, spesielt i barnehagen blitt påpekt. Dette for å kunne forebygge at mobbing forekommer (Høiby & Trolle, 2012). Til tross for at informantene ikke mener de har opplevd

mobbing i barnehagen, svarer de bekreftende på spørsmålet om mobbing eksisterer på barnehagenivå. Vi hadde ventet at flere sentrale begreper som benyttes i programmet også ble benyttet av personalgruppen. I og med at programmet Zero betegnes som et mobbeforebyggende program, finner vi det overraskende at ingen av informantene benytter seg av begrepene mobbing og forebygging i sine uttalelser om programmet. Likevel viser de til forebyggende arbeidsmetoder som kan redusere risikofaktorer og forsterke beskyttelsesfaktorer. Dette kan tyde på at de ser på Zero som et forebyggende program.

I forbindelse med det andre forskningsspørsmålet om hvordan personalet beskriver sine erfaringer med implementeringen av pilotprogrammet Zero i barnehagen, tyder uttalelsene på flere positive erfaringer. Resultatene viser at implementeringen blant annet har bidratt til at personalet jobber mer sammenhengende og helhetlig, at de har lært nye arbeidsmetoder de kan dra nytte av i barnehagehverdagen, og at de har økt sin kompetanse om mobbing på barnehagenivå. Funnene viser også en engasjert personalgruppe, som har fått være med i programmets endringsprosess. Vi kan konkludere med at disse faktorene kan ha bidratt til en vellykket implementering av programmet. Resultatene gir også inntrykk av at barnehagen har implementert programmet PMTO omtrent samtidig som Zero. Gjennom implementeringen av Zero, ser det derfor ut til at personalet har fått en oppfriskning i allerede eksisterende arbeidsmåter og tankegang. Vi stiller spørsmål til om de ulike programmene og fokusområdene de benytter, kan oppleves som forstyrrende for informantene, da likhetstrekkene gjør det vanskelig å skille mellom hva som bør benyttes hvor og når. Hvis så er tilfellet, har dette en negativ virkning for arbeidet de gjør? Eller vil kombinasjonen av flere programmer og teoretiske innfallsvinkler bidra med viktig kunnskap for å bedre belyse aspekter ved arbeidet mot mobbing? En mulig gevinst i å ha deltatt i prosjektet synes å være at opplæringen personalet har fått gjennom Zero, har satt i gang arbeidsmåter og tankeprosesser mange hadde fra før.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan informantene opplevde nytten av å delta i pilotprogrammet Zero i barnehagen. I lys av undersøkelsens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme har implementering av programmer et mål om en forbedring, (se avsnitt 2.5.2). Basert på datamaterialet i denne undersøkelsen kan vi konkludere med at målet om en forbedring er oppnådd, da deltakelse i programmet har gitt samtlige et positivt utbytte og betydningsfull erfaring, som de ser på som nyttig i arbeidet med mobbing. Til tross for oppnåelsen av forbedring og opplevelsen av nytte, trekker

informantene frem forbedringspotensialer med programmet. Det fremkommer av resultatene at en av informantene mener at en bedre tilpasning for de yngste vil kunne styrke programmet. En uttrykker også at programmets navn “Zero, et antimobbeprogram”, heller burde inneholde positive begreper som sosialt samspill eller sosiale ferdigheter, slik at det gjenspeiler det de faktisk arbeider med, og gir en bedre forståelse av hva programmet handler om. Flere ytrer også ønsker om klarere retningslinjer og informasjon om programmet i fremtiden, slik at de får noe mer håndfast og konkret å forholde seg til. Ut fra dette kan vi konkludere med at disse tilpasningene ville bidratt til en større nytteverdi for flere informanter.

Resultatene viser også at programutviklerne har lagt få konkrete føringer for hvordan barnehagen skal forebygge og håndtere mobbing. Videre fremkommer det av resultatene at implementørene til tider har vært for lite tilgjengelige, det har tatt for lang tid mellom kursingen som er blitt gitt, og informantene har hatt vansker med å forstå hva enkelte kurs handlet om og hvordan det de har lært kan benyttes. En kan derfor spørre seg om opplæringen og formidlingen av programmet har vært god nok, og om dette bør bli tydeligere når programutviklerne skal videreutvikle programmet? I sammenheng med at dette er et antimobbeprogram, burde det kanskje eksistert klarere retningslinjer og handlingsplaner for arbeidet. Dette er også noe flere av informantene både ønsker og tror vil komme i fremtiden. Til tross for disse manglene, viser det seg at personalet bruker sin samlede kompetanse på å ta i bruk andre arbeidsmåter, som for eksempel elementer fra andre programmer. Vi stiller spørsmål ved om personalet har vært helt klar over hva det innebærer å være en pilotbarnehage, og om en tydeligere bevissthet om dette både fra barnehagen og programutviklernes side kunne ført til mindre frustrasjoner over få retningslinjer og handlingsplaner?

5.2 Studiens begrensninger

Resultatene i denne studien ville muligens vært annerledes dersom implementeringen av Zero ikke var et pilotprogram, men et ferdigstilt program. Det ville da sannsynligvis eksistert mer informasjon om programmet, og det ville antakeligvis også blitt lettere å få tak i intensjonen med programmet og arbeidsmåtene som det arbeides ut fra. Dette kunne igjen bidratt til tydeligere beskrivelse av den teoretiske konstruksjonen av programmet, beskrivelser av opplæringen av programmet., som et bedre grunnlag for innsamling av data.

Resultatene ville muligens også vært annerledes dersom vårt utvalg hadde bestått av informanter fra flere barnehager som har tatt programmet i bruk. Det ville resultert i at vi kunne sammenlignet data fra de ulike barnehagene, for å skape et større utvalg og mer reliable og valide resultater. Dette ville gitt mer inngående informasjon om Zero som program.

Alle barnehager har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.7). Studiens resultater gir inntrykk av at Zeros` s fokusområder er fokusområder mange barnehager allerede arbeider med. Dette åpner for å anta at andre barnehager kan jobbe like godt med å forebygge og håndtere mobbing uten at de implementerer et program som Zero. Dersom vi hadde valgt å benytte oss av en kontrollgruppe i undersøkelsen ville vi hatt mulighet til å sammenligne resultatene fra kontrollgruppen mot resultatene fra pilotbarnehagen. Dette kunne avdekket potensielle forskjeller og likhetstrekk mellom barnehagen som har implementert Zero, og en barnehage som jobber med å forebygge og håndtere mobbing uten å følge Zero sitt program.

5.3 Forforståelsens betydning for hovedresultatene

Under avsnitt 3.8.3 klargjorde vi for vår forforståelse, og viste til Malterud (2006) som hevder at forskeren uansett vil påvirke forskerprosessen den ene eller andre veien. Ved å være selvkritiske og reflekterende over vår forforståelse, har vi forsøkt å ikke la forforståelsen påvirke forskningsprosessen og våre beskrivelser av resultatene. Som tidligere forklart hadde vi i begynnelsen av prosjektet en forståelse av at programmet hadde et klart teoretisk utgangspunkt med førende retningslinjer for barnehagens arbeid. Dette viste seg å sammenfalle kun til en viss grad med resultatene, da studiens resultater viser at programmet har færre manualer en vi først trodde. Det bør likevel nevnes at vi på dette punktet kanskje ikke tok godt nok hensyn til at programmet er et pilotprosjekt som ikke er ferdig utarbeidet. Som beskrevet under avsnitt 3.7.3 endret vi oppfattelse etterhvert i prosessen. Vår forforståelse var da i stor grad preget av en tanke om at programmets teorigrunnlag og hva som var spesielt for programmet var utfordrende å få "tak på". I ettertid ser vi at grunnen kan ha vært at vi ikke forsto at programmets teorigrunnlag bygget på en eklektisk tilnærming. Vi vil derfor konkludere med at resultatene viser seg å være sprikende fra vår forforståelse. Vi hadde også en forforståelse som var preget av at de ansatte lærte mye om mobbing generelt, samt mobbing som tema i barnehagen, da programmet er et

antimobbeprogram. Knyttet til dette viser studiens resultater at vår forforståelse bare sammenfaller til en viss grad, fordi vi har et inntrykk av at programmet fokuserer mer på generell problematferd. Personalet beskriver at de har vært med på å gjøre endringer i programmet underveis i prosessen. Vi hadde ikke gjort oss opp noen spesielle tanker om dette, men forstod underveis i studien at dette er logisk da det er et pilotprogram. Forforståelsen vår var også preget av at Zero-programmet var et godt verktøy å benytte for å forebygge og håndtere mobbing i barnehagen. Her ser det ut til at resultatene og vår forforståelse i varierende grad sammenfaller, jamfør forskningsfunn belyst i kapittel 4 og avsnitt 5.1.

5.4 Implikasjoner resultatene kan ha for videreutvikling av Zero for barnehage

Zero har foregått som et pilotprosjekt i barnehagen siden desember 2012. Gjennom denne studien har vi ønsket å belyse personalets opplevelser og erfaringer fra den ene pilotbarnehagen. Vi anser informantenes beskrivelser og den videre tolkningen som et positivt grunnlag for videre arbeid med programmet. Flere ulike og felles erfaringer og meninger angående programmet er belyst, og betraktes som viktige bidrag for å forstå hvordan programmet opplevdes for den enkelte. Vi har tidligere begrunnet at utvalget er representativt for å belyse problemstillingen, og vi mener derfor det er sannsynlig at funnene i undersøkelsen kan være nyttige for de neste barnehagene som skal implementere programmet, men også for barnehager som vurderer å implementere programmet. Videre vil de være nyttige for programutviklerne og kursholderne, da erfaringer fra pilotprosjektet kan legge føringer for hvordan programmet bør utformes og tilrettelegges ytterligere.

Som det kommer frem under avsnitt 4.6.5, *Endringsmuligheter* og 4.6.6, *Fremtidsperspektiv*, gir personalet i pilotbarnehagen en pekepinn på hva som kan være et nyttig budskap til andre barnehager som skal implementere Zero, samt programutviklerne i Zero. Dette viser seg gjennom tanker for hvordan programmet på best mulig måte kan bli opprettholdt i barnehagen. Personalet mener en opprettholdelse av programmet er avhengig av en stabil personalgruppe, at det eksisterer noen pådrivere, at de mestrer å ta i bruk programmet og at det blir en naturlig del av den totale virksomheten i barnehagen.

Undersøkelsen kan også ha relevans for utviklingen av andre programmer og andre arbeidsmetoder som skal å forebygge og redusere mobbing på en systematisk måte. Siden denne undersøkelsen foreløpig er den eneste studien omkring Zero i barnehagen, ser vi at det vil være et behov for ytterligere studie for å kunne ta et standpunkt til om det er et effektivt og virkningsfullt program eller ikke. Vesentlige spørsmål for det videre arbeidet med Zero i barnehagen vil være: Hvordan kan det sikres at programmet blir implementert ut i fra intensjonen med Zero-programmet, slik det er tiltenkt (se avsnitt 2.4.2). Og hvordan kan programutviklerene sørge for at arbeidet med Zero opprettholdes i barnehagen, slik at det ikke resulterer i å implementere versjoner som forsvinner etter kort tid?

Vi velger å avslutte oppgaven med en siste sitat av Strømsnes (2014), som for oss oppsummerer hva studien handler om; mobbingens alvorlighetsgrad og viktigheten av voksne som tar ansvar:

“Vi har alle sviktet og lagt sten i ryggsekken til en liten jente på 3 år som helst vil være hjemme når hun får velge. Jeg legger stenene over i min ryggsekk. Barns trivsel er vårt ansvar. Nå er det opp til oss å hjelpe, reparere, bygge opp og forebygge. For å kunne forebygge må man være åpen og i dag er jeg åpen”.

Referanseliste

- Alsaker, F. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? Undersøkelser om mobbing i barnehager i Bergen og i Sveits. I Pettersen (Red.), *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.
- Arnesen, A. Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I M.-A. Sørli, I. Frønes & E. Befring (Red.), *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aronson, E. (1999). *The social animal*. (8 utg.). New York: Worth publishers/Freeman.
- Barne- og familiedepartementet (2004). *Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo. Barne- og familiedepartementet.
- Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64. § 1. (2005). Hentet 05. januar 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse: Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. (6 utg.). New York: McGraw-Hill.
- Bratterud, Å., Sandseter, E., & Seland, M. (2012). *Hva vet vi om mobbing i barnehagesammenheng?* Hentet 19. februar 2014, fra <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Trivsel/Artikler-mobbing/Hva-vet-vi-om-mobbing-i-barnehagesammenheng/>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2009). *Circle of security Parenting. A Relationship Based Parenting Program*. New York: Guilford Press.
- Coloroso, B. (2004). *Mobbningens tre ansikten: så bryter vi våldets onda sirkel*. Malmø: Richter.

- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Third edition. London: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosialt- analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Flack, T. (2013). *Zero i barnehagen*. Private kursnotater.
- Fossen, A. (2013). *Snakk med barn om følelser: En fellesskapsbok for voksne og barn*. (2 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I Giorgi, A. (Red.), *Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological Psychology. I Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 165-178). London: SAGE Publications.
- Gjerstad, S. (2013. 18. september). Norske barn laster ned kjent «mobbe-app», tv2. Hentet 03. januar 2014, fra <http://www.tv2.no/a/4121719>
- Gjærum, B. (1998). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre- har vi empirisk kunnskap å bygge på? I B. Grøholt, B. Gjærum, & H. Sommerschild, (Red.), *Mestring som mulighet - i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 64-94). Oslo: Tano Ashehoug.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperPerennial.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager*. (NOVA Rapport 1/13). Hentet 12 april 2014, fra http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf
- Hagtvet, B. & Horn, E. (2008). *Spesialpedagogisk arbeid. Innovasjon med organisasjonsforståelse*. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halvorsen, K. (2013). *Nei til avvikling av klinisk familiepsykologi*. Tidsskrift for Norsk

- Psykologforening, Vol 50 (4), s. 356-372.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høiby, H. & Trolle, A. (2012). *Stopp ertingen: Arbeid med inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet 05.mars 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 2007-2008). Hentet 05. januar 2014, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj_oss=1&id=441395
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013, 02. september). *Manifest mot mobbing Voksne skaper vennskap – sammen*. Hentet 18. mai 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedlinger/nyheter/2013/manifest-mot-mobbing.html?id=734846>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2005). *Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer*. Norsk senter for barneforskning. (Barn nr. 1.) 79-94. Hentet 12 april, 2014, fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19073260/Kvello2.pdf>
- Lamer, K. (2001): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3 utg.). Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealderen / vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review. 62(3), 279-300. USA.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. London. SAGE Publications.
- Midthassel, U. & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtsand, M., Monstad, B. & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen* (Vol. Nr 2-2004). Trondheim: Høgskolen.
- Mills, C.B. & Carwile, A.M. (2009). *The Good, the Bad, and the Borderline: Separating Teasing from Bullying*, 58, 276-301. Hentet 09. mai 2014, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03634520902783666#.U2zRFcaWdyQ>
- 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? Trondheim: K. Nergaard.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 26. november 2013, fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nordahl, T. Sørli, M.-A. Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. & Larsen, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Hentet 26. april 2014, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_forord_innledning_avslutning.pdf?epslanguage=no
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2 utg.). Oslo. Gyldendal norsk forlag.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2001). *Mobbing i skolen: hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Gyldendal.
- Olweus, D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I M.-A. Sørli, I. Frønes & E. Befring (Red.), *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnæringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11. januar 2014, fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3 edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Pettersen, R. J. (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2002). *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*. Educational research (Vol. 44, s. 55-67).
- Roland, E., & Vaaland. (2006). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Lærerveiledning. 74. Hentet 07. januar 2014, fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Tilnedlast/Zero/ZERO_L%C3%86RERVEILEDNING.pdf
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Vaaland. (2010). *Respekt: Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (2012). Mobbing og tidlig innsats – har programmer mot mobbing best effekt på barnetrinnet? (s.135-152). I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, (Red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm.
- Ross, S., Horner, R., Stiller, B., Arnesen, A., Hansen, W. M., Tvinnereim, R., & Kateraas, M. (2012). *Mobbeforebygging i PALS: For grunnskolens barnetrinn – gir skolen verktøy til å forebygge og redusere mobbeatferd*. Oslo: Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.

- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? : strategi – planer – tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2008). Spesialpedagogisk arbeid. Innovasjon med organisasjonsforståelse. I E, Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. (2012). *Entreprenøriell skoleledelse – en forutsetning for inkludering*. I E Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strømsnes, C. (2014, 9. Januar) [Blogginnlegg]. Skyggeleken- om å bli utestengt i barnehagen. Hentet 27. april 2014, fra <http://vinterverket.wordpress.com/2014/01/09/skyggeleken/>
- Størksen, I. (2014). *Læring for livet*. Hentet 14. mars 2014, fra <http://www.aftenbladet.no/meninger/kommentar/Laring-for-livet-3402607.html#.U3HfEcaWdyQ>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 23. januar 2014, fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Manifest mot mobbing*. Hentet 12. desember 2013, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Arbeid-mot-mobbing/Manifest-mot-mobbing-2011-2014/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2014). *Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Hentet 17. mars 2014, fra <http://www.udir.no/PageFiles/80366/Mobbing%20krenkelses%20og%20arbeidsro%20i%20skolen.pdf?epslanguage=no>

- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *SPED4010 Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode (2012)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. (3 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Åkernes, H. L. (2013, 28. august). Mobbing skal stoppes alt i barnehagen, *Aftenposten*. Hentet 29. august 2013, fra <http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst/Mobbing-skal-stoppes-alt-i-barnehagen-7292671.html#.U1Vfl8aWdyQ>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er to masterstudenter som går spesialpedagogikk med fordypning i Psykososiale vansker ved Universitetet i Oslo, og skal nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Tema for studien er Zero i barnehagen, og i hvilken grad de voksne i barnehagen opplever at antimobbeprogrammet er et nyttig program for å hindre mobbing i barnehagen.

I undersøkelsen vil vi gjerne intervju seks ansatte i barnehagen, hvorav tre førskolelærere og tre assistenter. Vi håper det vil være i orden at vi benytter lydopptak og tar notater under samtalen. Intervjuet vil ta i underkant av en time, og tid og sted kan vi avtale sammen. Deltakelse er frivillig. Dette betyr at du kan trekke deg fra intervjuet og prosjektet når som helst underveis, uten å oppgi noen begrunnelse. All innsamlet data vil anonymiseres og behandles konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner (eller barnehager) vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når studien er ferdig, i mai 2014. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til oss.

Har du noen spørsmål er det bare til å ta kontakt. Du kan enten ringe oss på telefonnummer [redacted] og [redacted], eller sende en e-post til [redacted]. Du kan også ta kontakt med vår veileder [redacted] ved Universitetet i Oslo, på telefonnummer [redacted] eller e-post [redacted].

Med vennlig hilsen

Siri Thu Rygh og Ane Thune Øritsland

Samtykkeerklæring:

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

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

<u>INNLEDNING</u>	<ul style="list-style-type: none">• Opptaksutstyret• Formålet med intervjuet og gjennomgang av temaene i intervjuet• Dine opplevelser er det interessante!• Anonymitet<ul style="list-style-type: none">◦ Ingen andre skal få lytte til båndet◦ Ingen av de ansatte vil bli gjenkjent
<u>BAKGRUNN</u>	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke arbeidserfaringer har du fra barnehage?• Hvilke arbeidserfaringer har du fra denne barnehagen?• Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
<u>MOBBING</u>	<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du når jeg sier mobbing?• Hvordan mener du mobbing kommer til uttrykk i barnehagen?• Har du opplevd at det er, eller har vært mobbing blant barna i barnehagen?<ul style="list-style-type: none">◦ Hva er det du ser og hva er det du hører når barn mobber hverandre?◦ Hva slags situasjoner er dette i?
<u>ZERO</u>	<ul style="list-style-type: none">• Hvis du i dag skulle beskrive Zero til en som ikke kjenner programmet, hva ville du si da?• På hvilken måte opplever du at Zero kan bidra til at dere kan jobbe for å forebygge mobbing?<ul style="list-style-type: none">◦ Forebygge at det oppstår mobbere, mobbeoffer og tilskuere?• På hvilken måte opplever du at Zero kan bidra til at dere kan jobbe for å håndtere oppstått mobbing?<ul style="list-style-type: none">◦ Med tanke på både mobber, mobbeoffer og tilskuere?
<u>IMPLEMENTERING</u>	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan fikk dere høre om Zero-programmet for barnehager?• Hva var motivasjonen for at barnehagen valgte å

<p>Opplæring i Zero:</p> <p>Zeros fokus: Autoritativ ledelse Observasjon Sosial kompetanse Involvering av foreldre</p>	<p>implementere Zero-programmet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvem i barnehagen er det som har ansvaret for at Zero-programmet følges? • Hvordan opplever du at forhold ved din arbeidsplass fremmer muligheten til å arbeide med Zero? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Er det noe som virker hemmende? • Hvordan opplever du at initiativet til endring ble verdsatt? <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle litt om hvordan opplæringen i Zero har foregått? <ul style="list-style-type: none"> ◦ En -til -en veiledning, eller gruppe? ◦ Hva slags materiell har dere fått? • Kan du fortelle litt om de ulike kursene? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hvilke kurs opplever du som viktige, Antall kurs, Hvem deltar, Hvem har ansvar, Hva skjer mellom kursene, Har dere fortsatt kurs/ veiledning osv? <p>En viktig komponent i Zero sitt program handler om autoritativ ledelse av barn (positiv ledelse, balanse mellom kontroll og støtte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva mener du er viktig med den lederstilen? • Hvordan ser du at denne lederstilen blir brukt i barnehagen? • Hvordan har opplæringen i autoritativ ledelse endret din lederstil? (hva gjør du anderledes nå? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Og i hvilken grad ser du at det kan ha endret andres lederstil? <p>Observasjon er også en viktig del av Zero sitt program.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du trekke frem noe du synes er viktig av det dere har lært om observasjon gjennom Zero? • Hvordan bruker du observasjon for å forebygge mobbing, og for å håndtere mobbing? <p>Opplæring i sosial kompetanse er viktig for at barnet skal lære å lykkes i å omgås andre mennesker. Dette er også et område Zero vektlegger.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva mener du er viktig at barn lærer innen sosial kompetanse? • Hvordan ser du at fokus på sosial kompetanse kan være et bidrag i å forebygge og håndtere mobbing? • Kan du si noe spesifikt om hvordan dere tilrettelegger lek
--	---

	<p>og aktiviteter for å fremme barns sosiale kompetanse?</p> <p>Zero jobber for involvering av og et tett samarbeid med foreldre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle hvordan foreldrene blir trukket med i Zero-programmet? • Hvordan opplever du foreldresamarbeidet i forhold til barn som viser sårbarheter?
<p><u>NYTTEVERDIEN</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du ditt eget utbytte av deltakelse i Zero? • Hvilke temaer har du personlig hatt mest nytte av å fordype deg i, med tanke på egen utvikling? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Kan du begrunne hvorfor? ◦ Synes du noen av temaene er mindre relevante? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvis ja, hvilke? Begrunn hvorfor. • Opplever du at Zero har hatt betydning for barna du jobber med i det daglige? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hvis ja, hvordan? • Hvordan har Zero endret på barnehagens rutiner, aktiviteter og arbeidsmåter? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Har dere fått noen verktøy? • Hvordan mener du opplæringen i Zero har vært i forhold til praktisk gjennomføring? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Overgangen fra teorien til praksis? • Har du forslag til endringer eller eventuelle andre elementer som skulle vært med i programmet? • Hvordan ser du for deg at Zero fungerer i deres barnehage om noen år?
<p><u>AVSLUTTENDE</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe vi ikke har tatt opp som du ønsker å si noe om? • Eventuelt noen spørsmål? • Kan vi ta kontakt hvis det er noe jeg ønsker å oppklare? • TAKK FOR AT DU TOK DEG TID!