

Utestengning som mobbing i barnehagen.

Hvem er det som stenges ute?

Silje Rundhaugen Tesaker og Sigrun Loe Sparboe



Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2007

SAMMENDRAG

Oppgavens tittel: *Utestengning som mobbing i barnehagen.*

Bakgrunn og formål: Når barn gjentatte ganger, over tid, blir stengt ute fra lek og samspill mister de mulighet for glede og utvikling. Formålet med vår oppgave er å studere personlige egenskaper ved barn som utestenges fra lek i barnehagen. Vi har valgt å se på utestengning slik det er definert under mobbing, og ikke den naturlige utestengningen som skjer daglig i alle barnehager. Offentlige rapporter slår fast at det eksisterer mobbing i barnehager (Barne- og familiedepartementet 2004 og 2006). Likevel synes forskning gjort i barnehagen å ha et noe begrenset omfang. Vi ønsker med vår oppgave å bidra til økt oppmerksomhet og styrket kompetanse omkring mobbing i barnehagen.

Barnet går glipp av sentral og viktig læring når det ikke får være med i samspill med andre barn. Hvordan skal et barn som har havnet utenfor i leken i barnehagen forventes å fungere sammen med jevnaldrende når det begynner på skolen? Økt fokus på utestengning og mobbing i barnehagen vil kunne føre til tidlig intervensjon som igjen vil kunne føre til at færre mobber eller blir mobbet.

Problemstilling: *Utestengning som mobbing i barnehagen.*

Hvem er det som stenges ute?

Vi ønsker å rette søkelys på mobbing i barnehagen fordi det er en arena som, etter vår mening, har fått for lite oppmerksomhet.

”Vi vet at mobbing finnes blant mennesker i alle aldersgrupper. Det ville vært underlig om mobbing var noe som plutselig oppstod når barn begynte på skolen”
(BFD Q - 1067B:5).

Metode og bearbeidning av data: I denne undersøkelsen belyser vi problemstillingen gjennom en kvalitativ tilnærming; observasjonsforskning. Formålet er å få dypere innsikt i utestengning fra lek ved beskrivelser av episoder hvor dette skjer. Som tilleggsmetode benyttet vi oss av semistrukturert intervju. Utvalget vårt består av barn på tre avdelinger i to barnehager i Oslo som vi observerte over en fem-ukersperiode. Vi intervjuet førskolelærerne på disse avdelingene. Hensikten var å støtte resultatene fra intervjuene opp mot våre observasjoner. I analysen av materialet benytter vi en hermeneutisk tilnærming.

Resultater og avsluttende betraktninger: Våre funn gir relativt klare indikasjoner på at mobbing som utestengning skjer, og videre hvilke barna som stenges ute. Barna som gjentatte ganger over tid blir stengt ute, ser ut til å ha nedsatt evne til å mestre sosiale ferdigheter. De velger lite fruktbare strategier for å få innpass i lek og viser liten grad av tilpasningsdyktighet. Vi ser også at barna har lav status i barnegruppa og at denne statusen sammen med manglende sosial kompetanse opprettholdes av gjentatt utestengning. Fenomenet later til å være sirkulært. Observasjonene våre viser at barna som ble utestengt led av manglende justeringsdyktighet. Førskolelærerne støtter opp om våre funn og uttrykker også at disse barna ikke er attraktive lekekamerater fordi de tar lite initiativ og er lite kreative i leken.

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Vi er opptatt av barnehagens viktige posisjon i barns utvikling og har med vår oppgave et ønske om å sette barnehagen i fokus. Vårt tidligere arbeid med barn og Barneombudets manifest mot mobbing har vært til stor inspirasjon for oss. I arbeid med temaet har vi fått ny og verdifull kunnskap og et enda større engasjement enn da vi startet.

Vi vil rette en stor takk til barn og voksne i de to informantbarnehagene som satt av tid til oss, og som har gitt oss masse spennende materiale å arbeide med.

Takk også til familie og venner som har oppmuntret, delt sin kunnskap og lest korrektur. En spesiell takk går til Magnus og Paul.

Oslo 1. juni 2007

Silje Rundhaugen Tesaker og Sigrun Loe Sparboe

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	8
1.1 INTRODUKSJON	8
1.2 PRESENTASJON OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG TEMAETS AKTUALITET	10
1.4 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	12
2.0. TEORETISK GRUNNLAG	13
2.1. OVERORDNET TEORETISK SYN	13
2.2 HVA ER MOBBING?	14
2.2.1 <i>Utestengning</i>	16
2.3 FOREKOMST AV MOBBING I BARNEHAGEN	18
2.4. SOSIAL KOMPETANSE.....	19
2.4.1. <i>Sosiale ferdigheter</i>	22
2.4.2 <i>Barnehagens ansvar for at barn utvikler sosial kompetanse</i>	23
2.4.3. <i>Lek</i>	24
2.4.4 <i>Vennskap</i>	27
2.4.5 <i>Selvfølelse og selvhevdelse</i>	29
2.5 MAKTFORHOLD	29
2.6 HVA KJENNETEGNER EN SOM UTESTENGES?	31
2.6.1 <i>De passive ofre</i>	33
2.6.2 <i>De provoserende ofre</i>	34
2.6.3 <i>Ytre faktorer</i>	35
2.7 FORSKNING OM MOBBING I BARNEHAGEN.....	36
2.7.1 <i>“Lokalt arbeid mot mobbing i barnehager og skoler”</i>	37

2.7.2 "Tiltak mot mobbing starter i barnehagen"	37
2.7.3 " Parental reported bullying among Nordic children"	38
2.7.4 "Fra best til bedre"	39
2.8 KRITIKK AV MOBEBEGREPET I BARNEHAGEN	39
3.0 METODISK TILNÆRMING	42
3.1 KVALITATIVT DESIGN	42
3.1.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlag for kvalitativ metode.....	43
3.2 OBSERVASJONSFORSKNING.....	44
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	45
3.4 PRAKTISKE FORBEREDELESER.....	46
3.4.1 Tillatelser, informasjon og samtykke.....	46
3.4.2 Utvalg	47
3.4.3 Utarbeiding av observasjonsguide	48
3.4.4 Utarbeiding av intervjuguide og prøveintervju	50
3.5 GJENNOMFØRING AV INNSAMLING AV DATA.....	51
3.5.1 Observatøren	51
3.5.2. Observasjonsmetode.....	53
3.5.3 Gjennomføring av semistrukturert intervju	55
3.6 GJENNOMFØRING AV ANALYSE	56
3.6.1 Induktiv analyse av observasjonsdata	56
3.6.2 Transkribering og analyse av intervju.....	57
3.7 VALIDITET	58
3.7.1 Validitet i forhold til forskningsopplegget.....	58
3.7.2 Validitet i forhold til forskerrollen.....	60

3.7.3 Objektivitet	63
3.8 RELIABILITET	63
3.9 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER.....	64
4.0 FUNN OG ANALYSE.....	66
4.1 RESULTATER OG TOLKNING	66
4.1.1 Susanne.....	67
4.1.2 Mette.....	71
4.1.3. Magnus.....	74
4.1.4 Erling.....	78
4.1.5 Øyvind	81
4.1.6 Arne	84
4.1.7 Frode	85
4.1.8 Jentegjeng i maktposisjon	88
4.2 HVA SA FØRSKOLELÆRERNE I INTERVJUENE?	89
4.3 ANALYSE.....	92
4.3.1 Observasjonsskjema med oppsummerende resultater.....	92
4.3.2 "Passive ofre"	93
4.3.3 "Passivprovoserende ofre"	96
4.3.4 "Provoserende ofre"	97
4.3.5 "Provoserende og sær".....	99
4.3.6 Oppsummerende fellestrekk ved de utestengte barna	100
4.4 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OG FØRINGER FOR VIDERE ARBEID.....	101
KILDELISTE.....	105
VEDLEGG	

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

Ute står Magnus 4,5 år sammen med 5 åringene Storm og Kristian som graver etter mark.

"Finner dere mark?" spør Magnus, "Nei..." sier guttene.

Magnus har en pinne i hånden. Han ser på guttene og kommer med flere utspill, men ingen svarer han.

"Vil du ha pinnen min, Storm?" spør Magnus. "Ja", sier Storm. Og så tar han pinnen fra Magnus og snur seg tilbake til Kristian.

Storm og Kristian prater med hverandre. Magnus ber om å få tilbake pinnen sin, men Storm vil ikke gi den fra seg.

Storm sier til Magnus "Om du får pinnen så har du jo mer enn meg". Guttene lager hus til markene i noen bøtter. Magnus finner en gammel hermetikkboks. Han holder den opp foran guttene; "Se!". "Det er bare søppel", sier Storm og ser bort på Kristian som tilføyer "Ja, den er for liten"! Storm tilføyer

"Dessuten så har den skarpe kanter og marken kommer til å dø!" Magnus slipper fra seg hermetikkboksen.

"Storm, skal jeg si deg noe? Nå lager jeg griseri!" sier Magnus. "Da dreper du marken!" sier Kristian. "De liker sol!" sier Magnus tilbake. "Nei, de liker ikke sol!!" responderer Kristian. Magnus fortsetter: "Skal jeg si deg noe? Skal jeg si deg noe? Skal jeg si deg noe? Marken tåler ikke steiner". Guttene ser ikke på Magnus, men sier at steinene er leketøyet til markene. "Skal jeg si deg noe?" sier han igjen, men ingen svarer, "Jeg skal be mammaen min om å skrive deg opp på bursdagslista mi!" . Magnus ser på Storm "Ikke meg?" kommer den kjapt fra Storm. "Jo, deg og!" sier Magnus fort. "Hva skal dere kjøpe til meg?"

"Det kan vi jo ikke si!! Det er jo hemmelig..."

1.2 Presentasjon og begrunnelse for valg av tema

”Hva er det som gjør deg mest glad?” spør Barneombudets bamse, Tryggve.

Spørsmålet er rettet mot jenter og gutter i barnehager og barneskoler. De fleste svarer

”Det som gjør meg mest glad er å få være med i leken”. ”Hva er det som gjør deg mest trist da” spør Tryggve, ”Det er å ikke få være med”.

(<http://www.barneombudet.no>, lest 21.4.07 kl 1410). Barnas svar illustrerer hvor viktig det er å få være med i et sosialt fellesskap. Lek er barns ”verden”. Gjennom leken opplever og utvikler barn sosial samhørighet, sosialt samspill og de utvikler sosial kompetanse. Det finnes knapt noe verre for barn enn å ikke få være med i leken. Barnet går glipp av sentral og viktig læring når det ikke får være med i samspill med andre barn. Hvordan skal barn som har havnet utenfor i leken i barnehagen forventes å fungere sammen med jevnaldrende når de begynner på skolen?

I flere offentlige dokumenter slås det fast at det finnes mobbing i barnehagen og vi velger, blant annet ut i fra disse, å bygge på at det eksisterer mobbing i barnehagen (Barne –og familiedepartementet 2004 og 2006).

Lars Glasø, ved Universitetet i Bergen, har nylig skrevet en artikkel vedrørende mobbing i Aftenpostens A-magasin. Glasø hevder spørsmålet om mobbeofferet har spesielle personlighetstrekk, har vært et slags ikke-tema innen mobbeforskningen. Spørsmålet er sensitivt fordi man risikerer at ofrene føler eget ansvar for hetsen. Det har dessuten vært en vedtatt sannhet at eventuelle personlighets avvik skyldes selve mobbingen (A-magasinet 25.5.07). Vi er av den oppfatning at mobbeofferets personlig egenskaper kan bidra til å forklare hvorfor noen ekskluderes og ønsker å undersøke nettopp dette.

Våren 2004 utarbeidet Barne- og Familie departementet i samarbeid med Barneombudet ut heftet; ”Mobbing i barnehagen”. I heftet hevdes det at mobbing forekommer i barnehager, men at man ikke vet eksakt hvor utbredt det er. Heftet, som retter seg mot ansatte i barnehagen, er utarbeidet ved hjelp av Kari Lamer som er

førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo. Heftet inspirerer til økt satsning på sosial kompetanse og tiltak for å forebygge mobbing. Dette indikerer at det er en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og mobbing. Regjeringen og barneombudet har nylig utarbeidet et manifest mot mobbing blant annet i barnehagen og ønsker nulltoleranse for mobbing. Mobbing i skole og barnehage er altså for tiden et av det offentliges satsningsfelt.

1.3 Problemstilling og temaets aktualitet

I vår oppgave ønsker vi å fokusere på barn som utestenges fra lek i barnehagen. Vi har valgt å se på utestengning slik det er definert under mobbing, og ikke den naturlige utestengningen fra fellesskapet, som ellers skjer i alle barnehager. Når vi videre i oppgaven omtaler utestengning vil det være utestengning som i form og uttrykk blir utført som mobbing. Vel vitende om at barn er underveis i en konstant utviklings- og læringsprosess hvor de prøver ut og feiler, er vi av den forståelse at mobbing i barnehagen forekommer.

Økt fokus på utestengning og mobbing i barnehagen vil kunne føre til tidlig intervensjon som igjen vil kunne føre til at færre mobber eller blir mobbet. Dette reduserer faren for dårlige erfaringer og svekket selvtillit. Det viser seg at mobbing kan få dramatiske psykososiale konsekvenser for mobbeofferet (Olweus 1992). Vi må derfor gjøre det vi kan for å forebygge mobbing, da barneoppdragelsens mål er å skape et selvstyrt og selvkontrollert individ (Rammeplan for barnehagen 2006).

Det finnes, som tidligere nevnt, offentlige rapporter på at det eksisterer mobbing også i barnehager. Likevel synes forskning gjort i barnehagen å ha noe begrenset omfang. Vi ønsker med vår oppgave å bidra til økt oppmerksomhet og kompetanse omkring utestengning som mobbing i barnehagen.

Dokumentene har vært med på inspirere oss til å finne tema og problemstilling. Men hva er det som gjør at noen barn faller utenfor? Faktorer som personlige egenskaper hos mobber og offer, miljø, voksenledelse, ”kjemi” og samspill mellom barna er

sentralt (Mossige og Waage (2002)). Vi har altså valgt å fokusere på hvorfor noen barn blir utestengt. Vi ønsker i denne omgang å se nærmere på personlige egenskaper og kjennetegn hos barna som blir satt utenfor og hvilke eventuelle fellesnevnerne som finnes. Dette har munnet ut i problemstillingen:

Utestengning som mobbing i barnehagen.

-Hvem er det som stenges ute?

Vi vil fokusere på nettopp fenomenet utestengning på grunn av egne erfaringer fra barnehagefeltet og på grunnlag av svarene barna avga til Barneombudets maskot, Tryggve. Lek og samspill er grunnleggende for utvikling av sosial kompetanse og trivsel. Det er derfor viktig å arbeide for at barn ikke stenges ute over tid. Noen hevder at små barn ikke kan mobbe og at det er feil å bruke mobbebegrepet i barnehagen. Vi ønsker likevel å undersøke personlige egenskaper knyttet til den som stenges ute og hvordan utestengning kommer til uttrykk.

Barn er i konstant utvikling og det kan være grunn til å tro at mobbing i barnehage og skole gir seg ulike uttrykk. Samtidig later det til å være flere grunnleggende fellestrekk, slik at endel av mobbelitteraturen som omfatter mobbing i skolen også vurderes som relevant for vår oppgave. Vi ønsker å rette søkelys på mobbing i barnehagen fordi det er en arena som, etter vår mening, har fått for lite oppmerksomhet.

”Vi vet at mobbing finnes blant mennesker i alle aldersgrupper. Det ville vært underlig om mobbing var noe som plutselig oppstod når barn begynte på skolen” (Rammeplan for barnehagen Q-0903 B:5).

I 2001 leverte Andreas Arnø hovedoppgave ved institutt for spesialpedagogikk med navn; *Sosial kompetanse hos elever som blir utsatt for mobbing*. Han konkluderte med at *”Et utvalg lærere i Oslo oppfatter det slik at elever som blir utsatt for mobbing har manglende sosial kompetanse”* (Arnø 2001:3) Vi vil tro at disse funnene også kan gjelde hos barn i førskolealder og at funnene kan være relevante når vi skal lete etter hvorfor noen blir utstengt fra lek og sosialt samspill.

Vi ønsket å jobbe to sammen, for å ha mulighet til drøfte våre observasjoner ut fra hva vi registrerte der og da. Slik kunne vi sikre oss at våre observasjoner og funn kunne bli mer valide. Det har vært til stor nytte å diskutere løpende under hele prosessen. Det var og et moment at vi med to observatører hadde kapasitet til å innhente et større datamateriale.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Det kan virke som at sosiale ferdigheter i stor grad kan være med på å forebygge utestengning som mobbing i barnehagen (Mobbing i barnehagen 2004). Sosial kompetanse er et sentralt aspekt innen vårt forskningsområde og sammen med mobbing, vil det fungere som en slags paraply for oppgavens tema.

I oppgavens første kapittel har vi presentert og begrunnet vårt valg av tema. Vi har gjort rede for dets aktualitet og presentert vår problemstilling.

I kapittel 2 fremstiller vi teori vi mener er relevant for å belyse problemstillingen. Innledningsvis gjør vi kort rede for hvilket overordnet teoretisk syn vi legger til grunn for oppgaven. Videre belyser vi fenomenet utestengning som mobbing, etterfulgt av teori om sosial kompetanse og lek. Maktaspektet vil også vies plass, før vi presenterer tidligere mobbeforskning gjort i barnehagefeltet.

I kapittel 3 gjør vi rede for valg og bruk av metode. Fremgangsmåte og utfordringer beskrives. Videre drøftes validitet og vi belyser forskningsetiske aspekter.

I kapittel 4 presenterer vi våre funn ved å fremstille eksempler etterfulgt av tolkning. Analysing av resultatene fremgår underveis og oppsummeres mot slutten. Til sist foreligger avsluttende betraktninger og føringer for videre arbeid.

2.0. Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven vil vi legge frem teori og forskning om samspill og utestengning som i mobbing, som vi mener er aktuell for å belyse vår problemstilling. Vi vil beskrive sentrale begreper etter hvert som de fremtrer.

Reidar Pettersen (1997) er en av dem som har skrevet om mobbing i førskolealder. Han hevder at mobbing som begrep, i økende grad, ble kjent i Norge på 1970-tallet. Siden da har det vært gjort en god del forskning på mobbing i skole og på arbeidsplasser. I følge denne forskningen er mobbing vanligst i de laveste klassetrinnene, og så reduseres forekomsten gradvis (Pettersen 1997). Ut i fra det som allerede er presentert, er det rimelig å tro at mobbing også finner sted i barnehager.

2.1. Overordnet teoretisk syn

Humanistisk syn danner det overordnede grunnlaget for vår oppgave. Humanismen som idé er å betrakte som en kulturstrømning hvor en setter enkeltmennesket og menneskets frie vilje og erkjennelse i sentrum. Synet på mennesker er positivt, og vekst og utvikling i mellommenneskelige relasjoner brukes til egen vekst og utvikling. De positivt ladede ordene i humanistisk syn omfatter blant annet begrep som empati, omsorg, vekst og involvering (Ogden 1998). Dette vil være sentrale momenter i vår oppgave. Mennesket er et sosialt vesen som eksisterer i kraft av verden omkring (Ogden 1998). Den dynamiske tilnærmingen og synet på atferdsproblemer, så som mobbing, har i de senere årene fått viktige impulser nettopp fra humanistisk tenkning. Mobbing er et systembegrep i den forstand at barn må være i et fellesskap for å kunne bli ekskludert. Det handler om å se at utestengning skjer i samspill hvor flere individer er involvert og at årsakene til fenomenet er flere. Utestengning må altså ses i en sammenheng med samhandling mellom flere individer, og forholdet dem i mellom (Ogden 1998).

Abraham Maslow, en sentral psykolog og teoretiker innen humanistisk tenkning, hevder at individet må få sine sentrale behov dekket for å oppnå optimal utvikling og trivsel. De sentrale behovene er blant annet opplevelse av å være sosialt forankret. Som en del av intimitet og fellesskap, står omsorg, lek og læring representert som grunnleggende (Bø 2004).

I tråd med vårt humanistiske grunnsyn finner vi Bateson's kommunikasjonsteori anvendelig i denne sammenheng. Kommunikasjonsteori omfatter dialog, samspill, samvær og da også lek og mobbing. Dette er et sentralt forståelsesgrunnlag for vår oppgave. Sosialantropolog og filosof Gregory Bateson var spesielt opptatt av samspillsprosesser i leken, og bruker kommunikasjonsteori som grunnlag for å forstå hva leken kan handle om. Bateson var opptatt av at det i leken kreves kommunikasjon på flere plan. Budskapet må forstås ut fra både tekst og kontekst. Et barns atferd må altså forstås i forhold til noe. Dersom et barn slår et annet, må denne handlingen forstås ut fra hendelsesforløpet og konteksten. Kommunikasjonsbegrepet hos Bateson er utvidet til å omfatte samhandling i vid forstand. I et slikt perspektiv kommuniserer alle mennesker. Alle avgir signaler til omgivelsene. Passivitet er selvfølgelig også kommunikasjon (Johannessen mfl 2001). Ogden hevder at ved å beskrive mobbeofferets personlighetstrekk og miljøbakgrunn, kan en forklare hvorfor de lett kommer inn i sine respektive roller (Ogden 1998).

I vår oppgave ser vi samspill, atferd og mobbing også i et fenomenologisk perspektiv, hvor den subjektive opplevelsen er i sentrum. Som vi skal se er ikke alle negative handlinger mot et og samme barn over tid mobbing. For at vi skal kunne kalle det mobbing, må barnet selv oppfatte og føle at det blir affektet i en negativ forstand av handlingene.

2.2 Hva er mobbing?

Dan Olweus og Erling Roland er i Norge pionerer innenfor mobbeforskning. I det følgende vil vi presentere deres definisjoner på mobbing. Vi har valgt Olweus' og

Rolands definisjoner som utgangspunkt for vår oppgave, fordi vi selv mener definisjonene svarer til vår forståelse av mobbing.

Dan Olweus beskriver mobbing på følgende måte: ”*En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer*” (1992:17). Roland og Vaaland (1996) legger til en annen viktig faktor i sin definisjon, nemlig maktaspektet. De presiserer i sin forklaring av begrepet at mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og overgriper. Videre skriver de at betegnelsen mobbing vanligvis brukes når episodene gjentas over tid. Hendelser som rammer en enkelt elev, en enkelt gang kan imidlertid også ha karakter av mobbing. Olweus og Roland beskriver dynamikken i fenomenet. Definisjonene er dermed tilsynelatende verken arena- eller aldersbelagte, og vi mener da å kunne benytte dem i vår forskning i barnehagen. Imidlertid finner vi at Olweus’ og Rolands forskningsarbeid primært er gjort i skolen. Det er derfor grunn til å spørre seg om disse definisjonene er utarbeidet med tanke på barn og unge i skolealder og dermed ikke førskolebarn. Av en rapport om mobbing i barnehagen fremgår det at disse definisjonene ikke uten videre kan brukes for barn i barnehagen (Midtsand mfl 2004). Selv om det kan være vanskelig å gi en tydelig definisjon av mobbing blant småbarn, er det de overnevnte definisjonene vi har valgt å forholde oss til.

Vi ser at mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold, det være seg reelt eller innbilt, mellom offer og plager (Roland og Vaaland 1996). Sammen med Olweus (1992) slår de fast at konflikter ikke er mobbing. Konflikter er nødvendig og sunt. Å takle konflikter er en sosial ferdighet. Vi ser altså at Roland og Vaaland åpner for å inkludere tilfeldig plaging og utestengning i mobbebegrepet. I en tilfeldig sammensatt barnegruppe som i en barnehage, vil det alltid være krangling og noe utestengning. Det virker urimelig å kalle alt dette for mobbing. Men slik vi oppfatter definisjonen åpner de for at tilfeldig plaging *kan* være tendenser til mobbing. Det trenger altså ikke være det. Waage og Mossige (2002) hevder at begrepet mobbing har blitt allemannseie, og derfor muligens er i ferd med å bli utydelig og utflytende. Ofte kan man få inntrykk av at mobbing omfatter alle negative handlinger et menneske kan bli

utsatt for av andre. Waage og Mossige (2002) skriver at en slik bruk gjør begrepet lite konkret og altfor vidt og videre at mobbing er noe annet enn konflikter og tilfeldig utestengning, plaging og vold. Vi snakker ikke om mobbing når barn plutselig blir sinte på hverandre eller for eksempel tar leker fra hverandre. Dette er helt naturlig atferd og en del av barns utvikling. Mobbing er en maktstrategi (Waage og Mossige 2002). Olweus (1999) hevder også at mobbing og utestengning er en form for undertrykking. Vi vil senere i oppgaven se nærmere på utestengning anvendt som mobbing.

I en barnegruppe må man forvente spontane ubehagelige episoder, som ikke nødvendigvis er mobbing. Det dreier seg om unge individer under utvikling, med varierende sosiale forutsetninger, som skal forholde seg til hverandre over tid. Enkelte barn fremstår som svakere og mer sårbare enn andre og kan lett ta inn over seg bemerkninger og spydigheter som ikke nødvendigvis er vondt ment. Andre barn setter seg tidvis frivillig på sidelinja av fellesskapet uten at de andre har gjort noe for å stenge dem ute. Passivitet kan, på den andre siden, over lengre tid, føre til tap av de sosiale erfaringer som danner grunnlag for utvikling av sosiale ferdigheter. Slik at en konsekvens av frivillig isolasjon kan være at barnet faktisk blir stengt ute. Man kan heller ikke se bort fra at det i noen barnegrupper finnes barn med så svak impuls kontroll at de kan utøve impulsiv vold mot andre barn. Selv om det ikke var utøverens hensikt, kan det av offeret oppleves som mobbing.

Mobbing også i barnehagen dreier seg om at noen plages og fornedres systematisk og at maktforholdet mellom barna ikke er i balanse. Slag, spark, erting, ignorering og utestengning er av midlene som benyttes. Ikke alle kan like alle, men det er en del av utviklingen og sosialiseringen å lære seg og omgås mennesker, selv de man ikke liker så godt.

2.2.1 Utestengning

Olweus skiller mellom direkte- og indirekte mobbing. Direkte mobbing fremstår som verbal og fysisk, mens indirekte mobbing først og fremst kommer til uttrykk via

utestengning og sosial isolering (Olweus 1992). Utestengning kan komme til uttrykk som ekskludering fra et fellesskap, avvising, ignorering, sosial isolering, ryktespredning, negativt kroppsspråk og gester, nedverdigelser og baksnakking. Denne form for mobbing er gjerne godt skjult og derfor vanskeligere å legge merke til enn den direkte mobbingen som er mer åpen (Olweus 1992). Det viser seg at indirekte mobbing først og fremst er et fenomen blant jenter, og at gutter gjerne er direkte og fysisk aggressive (Bø 2004). Dersom aggresjon også kan beskrives som et forsøk på å skade en annen person gjennom manipulering, sladder, baksnakking og ekskludering fra et fellesskap, trer faktisk jenter frem som mer aggressive enn gutter. Bø hevder at ferske undersøkelser viser at jenter mobber i omtrent samme grad som gutter, men med mer subtile metoder (Bø 2004).

Vi har ikke lyktes å finne en presis definisjon av begrepet utestengning og ønsker derfor å belyse begrepet ved et eksempel. Bromstrøm (2000) hevder at utestengning kan være et barn som gang på gang prøver å få innpassing i leken, men som blir ignorert eller avvist. Vi har funnet et dekkende eksempel på dette i Brostrøms bok: ”Sosial kompetanse og samspill”:

Søren og Mads (5 år) leker inne. De arbeider energisk for å sette opp et telt. Nils spør om å få være med, men guttene svarer: ”Nei, det får du ikke, for vi er to eller tre”. Nils blir avvist og går til en voksen og forteller at han ikke får være med. Den voksne roper til guttene at de må la Nils få være sammen med dem. Nils som har blitt holdt utenfor i leken mange ganger tidligere, ser på de to guttene og sier (hoverende): ”Haha, Mads, jeg får lov å være med, så!!”, så går han inn i teltet. Nils tar flere passende initiativer i leken med guttene og han støtter seg til deres utspill, men guttene svarer ikke. De tilfellene hvor de gjør det, svarer de med avvising. Guttene er uenig i alt Nils sier. De ytrer nedlatende kommentarer som: ”Nils! Du sitter på ledningen. Hvorfor gjør du det?”(Stemmene er irriterte). Ellers henvender de seg ikke til Nils. Nils stenges ute fra de andre guttenes samspill i leken. Episoden avsluttes med at Nils blir frustrert og aggressiv, og må forlate leken. (Brostrøm 2000:11).

Vi ser at Søren og Mads fryser Nils ut av fellesskapet. De stenger han ute ved å ikke henvende seg til han, men bare til hverandre. De snakker nedlatende til Nils og avviser og ignorerer de innspill han kommer med.

Det er ikke uvanlig å bli avvist. Alle barn opplever fra tid til annen å ikke få være med og leke, eller at de blir utestengt underveis i leken. For et sunt barn med positivt selvvverd er det uproblematisk. På mange måter kan det rett og slett være vesentlige erfaringer som barnet bruker i oppbyggingen av sin sosiale kompetanse. Men barn med lavt selvvverd kommer gang på gang opp i slike situasjoner og får bekreftet sin følelse av ikke å være god nok. Reaksjonen hos noen er aggressivitet, mens andre blir mer apatiske og trekker seg litt etter litt ut av samværet med de andre (Brostrøm 2000). Disse barna er ofte ensomme og triste (Olweus 1992).

2.3 Forekomst av mobbing i barnehagen

I heftet ”Mobbing i barnehagen” (Barne- og familiedepartementet 2004) hevdes det at mobbing forekommer i barnehager, men at man ikke vet presist hvor utbredt det er. Pettersen (1997) vektlegger at vi ikke trenger eksakte tall for å ta problemet alvorlig. Når vi vet hvor skadelig mobbing er for utviklingen hos mobbeofrene, er det ingen grunn til å vente til ting blir virkelig farlig før man griper inn (Pettersen 1997). Spørsmålet om forekomsten av mobbing er knyttet til forståelsen av mobbebegrepet. Mobbing består av ulike former for problematferd på den ene siden og forskjellige opplevelser på den andre. Det er vanskelig å trekke et skille mellom hva som er mobbing og hva som ikke er det, men det må trekkes for at flere skal kunne si noe om forekomsten av mobbing (Tikkanen og Junge 2005). Olweus hevder at det er en viss uenighet om omfanget av mobbing, da forskningen har vært preget av ulikheter i metoder og definisjoner (Olweus 1992). Bred forskning på mobbing i skolen gjør at en kan si noe om hvor mange som mobbes i skolen. Det er vanskeligere å gi et konkret tall på hvor mange som mobbes i barnehagen fordi det er gjort lite forskning på nettopp denne arenaen. Olweus’ undersøkelser fra 1983 viser, som tidligere nevnt, at mobbing er verst i barneskoleårene og at omfanget synes å synke med alderen (Olweus 1983). Tilsvarende forekomst er beskrevet i en rekke andre undersøkelser fra andre land (Olweus 1999). Dette gir oss enda en pekepinn på at det sannsynligvis forekommer tendenser til mobbing allerede i barnehagen.

Forskere ved Dronning Mauds Minne Høgskolen i Trondheim kunne i sin forskningsrapport slå fast at mobbing i barnehagen eksisterer. De fant blant annet at det handler om sosial utestengning, fysisk aggresjon rettet mot barn, tvang, og andre former for negativ atferd. De kunne anslå at 10-20% av barna opplevde mobbing en gang i uka eller oftere (Midtsand mfl 2004). Disse tallene er svært høye og avviker en del fra de tallene som finnes i barneskolen. Midtsand mfl (2004) konkretiserer at den delen av negativ atferd som fortjener betegnelsen mobbing siktes til 6-8%. For disse barna forteller at de blir plaget mye eller svært mye av andre. Dette er tall som stemmer bedre overens med de tallene som finnes på mobbing i barneskolen (Tikkanen og Junge 2004). Olweus fant nemlig at 1/7 del av barna i grunnskolen var involvert som mobbeofre (Olweus 1983). Det er nok disse tallene en bør forholde seg til. Allerede i barnehagen kan barna våre bli mobbeofre skriver Katrine Gram i magasinet "Foreldre og barn" (Gram 2004). I samme artikkel viser hun til folkehelseinstituttet som melder om at hele 18% av barn i førskolealder mobbes. Mobbingen i denne alderen dreier seg, først og fremst, om ignorering og utestengning. Nettopp det som oppleves som verst, skal vi tro barna som barneombudets bamse, Tryggve, spurte. Faren for mobbing når barnet er mellom 2 og 6 år, er 16,5% (Gram 2004).

Ytterligere relevant forskning om mobbing i barnehage legges frem i kapittel 2.7.

2.4. Sosial kompetanse

Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillferdigheter. Det gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap (Rammeplan for barnehagen 2006). Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser og er vesentlig for å motvirke utviklingen av problematferd som mobbing (Rammeplan for barnehagen 2006). Sosial kompetanse omfatter det brede området av

oppfatninger, vurderinger og handlinger hos barnet. Det inkluderer både verbal og nonverbal atferd, fra deltakelse i samtaler om aktuelle temaer, til tolkning av kroppsspråk og bruk av ansiktsuttrykk og gester. Sosial kompetanse gjør barn i stand til blant annet å ta initiativ, opprettholde kontakt, tilpasse seg, endre og avslutte interaksjonen etter som situasjoner tilsier det (Lamer 1999). Det handler om å mestre samspill med andre. Fordi sosial utvikling vanligvis er betraktet som en normal del av lærings og modningsprosessen til barna, er dens betydning for deres muligheter til å mestre hverdagen i barnehage og blant venner, ofte undervurdert (Lamer 1999).

Mislykkes barn i møtet med de sosiale krav og barnehagens uformelle koder, grenser og regler, kan det føre til tap av status, avvisning fra andre barn og irettesettelse fra voksne. Det kan igjen danne grunnlag for mobbing. Problemer med å mestre "koden" og ønsket sosial atferd resulterer altså i dårlige sosiale samhandlinger med andre barn og voksne og kan i neste omgang føre til problematferd. Det igjen påvirker barnas motivasjon, selvoppfatning og selvtillit. Mangelfull evne til sosialt samspill svekker faglig mestring og medfører at barna går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser. Barna er med det ekstra utsatt for utestengning når de starter på skolen. Egnert sosial kompetanse kan sies å være en forutsetning for å stå rustet til å mestre stress, motgang og unngå blant annet depresjon og kriminalitet (Lamer 1999). Fenomenet kan ses på som sirkulært: Barnet bidrar til sin egen utvikling av sosiale ferdigheter gjennom egne handlinger, men barnet trenger et aktivt samvær med andre barn og en positiv interesse fra andre barn for at egnert og ønsket utvikling skal finne sted. Erfaringer fra samspill med venner er avgjørende for utviklingen av ulike ferdigheter som er nødvendige om en skal greie å inngå i og gjennomføre sosialt samvær. Det er også gjennom et slikt samspill at man tilegner seg kompetansen som er nødvendig for eksempel for å modulere aggressive handlinger (Brostrøm 2000).

Georg H. Mead (1952) beskriver hvordan barnet gjennom samspill med andre mennesker utvikler en bevissthet om seg selv. Når barnet tar andres roller, lærer det å forstå de andres perspektiver og får dermed mulighet til å modifisere egne handlinger i lys av dette perspektivet. Dermed dannes forutsetninger for at barnet bevisst og målrettet kan inngå i interaksjon, kommunikasjon og samarbeid med andre. Vi

benytter denne teorien da vi mener den er med på å forklare hvorfor enkelte barn faller utenfor i lek. Vi ser at det er viktig å kunne inngå i relasjon med andre, komme overens med dem og å bli positivt vurdert. I et gruppeliv kan man likevel stå i fare for ikke å gi tilstrekkelig plass for individets særtrekk (Brostøm 2000). Hvis sosial kompetanse utelukkende hadde betydning å klare seg i gruppen ved å innrette seg etter kameratenes krav, så kan det kritisk innvendes at den enkeltes ideer og ønsker ikke tas hensyn til. Problemet består da i at den enkelte i altfor høy grad orienterer seg etter de andres behov og i for liten grad tar hensyn til egne behov, følelser og idealer i det sosiale samværet. Går man stadig inn i lek og samspill utelukkende på andres premisser vil det bidra til et skjevt maktforhold. Barnet uttrykker sosial kompetanse når det både er selvforvaltende og har innflytelse over eget liv, samtidig som det er i stand til å akseptere deler av kameratgruppens ideer og mål. Sosial kompetanse betyr at en har et ønske om og evne til å etablere og opprettholde relasjoner til andre barn og voksne og å delta i løsningen av felles oppgaver. Barnet må kunne håndtere følelser, verdier og handlemåter som orienterer seg mot et sosialt liv sammen med andre og som ikke virker ekskluderende.

I vårt multikulturelle samfunn skal vi være klar over at begrepet sosial kompetanse kan oppfattes på ulike måter innad ulike kulturer. Noen vil oppfatte det som barnets evne til å ta kontakt og opprettholde kontakten med andre barn og voksne, mens andre vil kunne forstå begrepet som å ha gode manerer og korrekt oppførsel (Lamer 1999).

Sosial kompetanse er atferd preget av vellykkede og sosiale funksjoner sammen med andre. Det innebærer at barnet er populært og effektivt i samspill med lekekamerater. Det innebærer og at barnet er følsomt for andres kommunikasjon. Barnet må ha lyst og vilje til å leke sammen og være sammen med andre barn (Brostrøm 2000).

2.4.1. Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse deles ofte inn i fem ulike hovedelementer og vi benytter oss av Kari Lamers (1999) fremstilling av disse elementene. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å klargjøre for hva vi legger til grunn for sosial kompetanse i vår studie.

Empati og evne til å ta andres perspektiv er nødvendig for å kunne sette seg inn andres følelser, noe som er sentralt i samspill og dialog med andre. Et uttrykk for empati kan også være å vise evne til å forstå og sett ord på egne følelser. Når man mestrer å sette ord på egne følelser kan man blant annet formidle til omverden hva en ønsker og hvor ens egne grenser går. Empati kan bidra til at man kan se og forstå at det ikke alltid passer å gå inn i andres lek eller at man blir avvist. Det kan og være et verktøy for å formidle at man ønsker å være med i lek med andre og en døråpner for samspill. Når et barn er positivt og hyggelig med andre viser det *prososial atferd*. Det kan komme til uttrykk ved å trøste og støtte andre som man ser har det vondt og å gjøre noe frivillig for andre. Et annet eksempel på prososial atferd er å gjøre plass til, og ta med andre i sin egen lek. Å utvikle prososiale ferdigheter er en nødvendighet for å stoppe uønsket atferd som for eksempel utestengning (Lamer 1999). Kari Lamers tredje element under sosial kompetanse er *selvkontroll*. Å takle frustrasjon, inngå kompromisser og å tilgi andre er uttrykk for selvkontroll. Det kan dreie seg om å tape i spill og konkurranser med fatning. For å bevare og eller komme videre i lek og samspill er det nødvendig å kunne tilgi og legge bak seg kranbler og konflikter. Det handler om selvkontroll. *Selvhevdelse*, *selvtillit* og *selvfølelse* er elementer som blant annet innebærer å ta ordet og vise initiativ til lek. Vi skal senere i oppgaven se nærmere på viktigheten av å være en aktiv initiativtaker for å være en attraktiv lekekamerat. Å ha tro på seg selv er viktig for å tørre å gi uttrykk for sine egne ideer i lek og samspill. Har en tillit til seg selv, har man og mot til å be voksne og andre barn om hjelp når det trengs. Barn med god selvhevdelse kommer gjerne lett inn i andre barns lek. De har som oftest en positiv utstråling som inviterer til kontakt. Det er når barn har det godt og er trygge på seg selv, at de er mest mottagelige også for læring. *Lek*, *glede*, *humor* fremstår som det siste elementet. Barn som besitter disse evnene er

ofte kreative i leken og derfor også attraktive å leke med. De går helt inn i lekens verden, de mestrer den og gleder seg over sin egen mestring. De er så trygge i dette feltet at de tør undersøke nye ting, noe som igjen gjør de til enda mer kompetente lekere (Olofsson 1993b). Det kan se ut til at glede, engasjement og livlighet oftest kommer til uttrykk i aktiviteter der mange barn får mulighet til å sette sitt preg på det som skjer. Vi skal senere se enda nærmere på hvor viktig leken er for barnet.

De fem hovedelementene går i hverandre og er ikke alltid like lette å skille i praksis. De er på sett og vis forutsetninger for hverandre og inngår sammen i en vev. Ivar Frønes (2006) legger til at kjernen i sosial kompetanse er evne til refleksjon, fortolkning og uttrykksevne. Det er generelt viktig å ha evne til å justere seg etter hva som forventes av en i ulike situasjoner.

Sosiale ferdigheter er et krav for å kunne delta i fellesskapet (Ross 1996).

Rammeplan for barnehagen (2006) skriver om god livskvalitet som et overordnet mål for barn i barnehagen. Det å evne å delta i det sosiale fellesskap kan altså ses som grunnleggende for god livskvalitet. Som alle andre lærer også barn av det de opplever og erfarer. Når opplevelsene består av utestengning, vil viktige erfaringer og læring gå tapt og erstattes med negative erfaringer og frustrasjon (Lamer 1999).

2.4.2 Barnehagens ansvar for at barn utvikler sosial kompetanse

I stortingsmelding nr 27 (1999-2000) fastslås det at barnehagen skal sikre at barn utvikler basiskompetanse, slik det er forklart i rammeplanen. Barnehagen skal sikre barns mulighet for å utvikle sosial kompetanse og kommunikative evner i vid forstand. Det understrekes dessuten at barnehagen har en særlig utfordring når det gjelder å utvikle strategier eller metoder for å hjelpe barn som trenger aktiv støtte for å fungere i lek med andre barn. Roland og Vaaland (1996) skriver at trivsel er nøkkelen til læring og at det er når barn mistrives, at atferdsvansker og mobbing kan oppstå. Det er tydelig at det er viktig med flinke pedagoger som tilrettelegger for et godt miljø i barnehagen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen har et særlig ansvar

for å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov. Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvising, mobbing og vold (Rammeplan for barnehagen 2006).

Både Olweus, Lamer og Brostrøm hevder at manglende sosial kompetanse kan være avgjørende for at barnet blir stengt ute fra leken. Når barn leker inngår de i sosiale samhandlinger, som fordrer sosiale ferdigheter og Olofsson (1993b) uttaler at det er fascinerende å se hvordan sosial kompetanse øker hos barnet jo mer det leker med andre. Vi skal i det følgende se nærmere på lek og viktigheten av å få delta i den.

2.4.3. Lek

Vi har, som nevnt, valgt å belyse utestengning fra lek fordi leken blir beskrevet som barns væremåte, livsutfoldelse, uttrykksform og læringsverktøy (Olofsson 1993b). Det finnes mange ulike former lek. Vi har valgt å beskrive den delen av lek som går på sosial samhandling med andre. Frønes (2006) skriver at nettopp barn-barn relasjonene er den optimale mekanismen for videre utvikling av sosial kompetanse. Lek er barns arena og naturlige sfære. Det handler om opplevelser og ferdigheter. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn flest har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg igjennom (Rammeplan for barnehage 2006). Lek gjør barn harmoniske, fordi den skaper en balanse mellom inntrykk og uttrykk i barnet (Winnicott 1982).

Lek er en mental innstilling til det som skjer, gjøres og tenkes og skal ikke nødvendigvis tolkes bokstavelig (Olofsson 1993b). En jente som sitter på en kasse, sier tut-tut og later som hun styrer et ratt, sender metakommunikative signaler ut til andre om at det hun gjør er lek. En forutsetning for å forstå lek er blant annet å kunne tolke slike signaler. En må forstå hva som er lek og hva som er virkelighet. Det å gjøre en ting, men å mene noe annet og å transformere handlinger, personer og gjenstander innebærer at man setter seg inn i lekens medvitendetilstand. Det gjør at leken ikke stagnerer, men utvikles og opprettholdes (Olofsson 1993a). I følge Bateson vil uttrykk ha ulikt meningsinnhold, avhengig av konteksten det opptrer i

(Bø 2004). Knytter vi dette til lek, så innebærer det at de som leker må oppfatte forholdet mellom tekst og kontekst i leken for å kunne leke. Menneskelig atferd er kontekstavhengig (Bø 2004). Både tanker, ord og gjerninger utløses av sosiale og kulturelle faktorer, hvorav noen er tilstede i nuet. Det betyr blant annet at den atferden en viser, vil forsøkes tilpasses den rolle og situasjon en befinner seg i (Bø 2004). Lykkes en ikke å tilpasse atferden sin til de ulike rollene er mulighetene for at man kan falle utenfor tilstede. Arnø (2001) fant nettopp i sin forskning at de barna som av ulike årsaker ikke mestret de sosiale ferdighetene, hadde lett for å falle utenfor i leken.

Man går inn i leken av ide og lyst, man gir seg hen, glemmer seg selv og virkeligheten omkring. Leken er tilfredsstillende for barna. Etter en lang periode i lek er barna normalt glade og fornøyde. Lek er blant annet kjennetegnet ved at deltakerne lar seg inspirere av hverandre, evner å samarbeide og at de så finner på interessante utspill som skaper et spennende innhold.

Lek og sosialt samspill er forutsetninger for hverandre (Rammeplan for barnehagen 2006). Gjennom leken utforsker barnet miljøet og seg selv i forhold til evner, behov og interesser. Gjennom leken utfolder barnet seg kreativt. Leken stimulerer til utvikling både intellektuelt, emosjonelt, sosialt og motorisk. I leken utvikler og styrker barnet sin identitet og selvfølelse (Rammeplan for barnehagen 2006). Videre trenes samarbeid, økt sosial forståelse, innlevelse og empati. Barn lærer å beherske den sosiale verden og får innblikk i forskjellige sosiale miljøer. De blir klar over sin egen rolle og sin egen identitet. De får anledning til å reflektere over likheter og forskjeller mellom personer og dem selv. I det hele tatt spiller leken en viktig rolle i sosialiseringprosessen (Evenshaug og Hallen 2000).

For å leke må barnet kunne ta initiativ til kontakt med andre og kunne opprettholde den. Barnet kan ikke gjøre for mange feil, det må følge lekes logikk og regler. Det er de barna som ikke mestrer lekens koder og signaler som ofte faller utenfor. Barnet må justere seg etter de rammer som er akseptable på ulike arenaer. Det kan være et sett

med regler og rammer blant barna i nabolaget og et annet sett i barnehagen (Brostrøm 2000).

Har en ikke hørt historien om Kaptein Sabeltann, så kan en heller ikke leke den. Man må ha kunnskaper for å kunne delta. Barnet må vite hva temaet handler om. En trenger like erfaringer, men Birgitta Olofsson (1993a) påpeker at det ikke er nok. Alle barna leker ikke bibliotek etter en tur på biblioteket eller musikkforestilling etter konsert. De leker i større grad leker de før har lekt sammen, og som de former og forandrer etter nye innspill. Det er altså lettere å leke når man allerede vet grunnreglene i leken og hvordan man skal leken den. Barna har alle allerede sett hvordan f.eks. Kaptein Sabeltann er og hva han gjør, derfor er det lettere å kopiere det og så lage sine egne vrir (Olofsson 1993a). Barn som ikke har innsikt i historien om Kaptein sabeltann o.l. vil da i større grad kunne falle utenfor.

En attraktiv ”leker” kan sette i gang en aktivitet som appellerer til flere barn. ”Vi-følelsen” er sentral og viktig og det er trist å falle utenfor (Brostrøm 2000). Barnet får for lite trening i ulike roller om det alltid er en ”underdog” i leken. Med ”underdog” mener vi barn som gang på gang er med i leken på andres premisser.

Redsel og utrygghet forstyrrer harmonien i leken. For trygghet er en forutsetning for lek. Barnets erfaringer hjemmefra og personlige egenskaper spiller inn i forhold til om barnet leker. Barnet kan være uttrygt, sjenert eller ha en indre uro som gjør at det ikke mestrer å inngå i lek. Å ha fantasi, kunnskap og erfaringer er også avgjørende for barnets status som lekekamerat. Man må ha noe å bidra med og så tørre å bidra. Kanskje står barnet passivt utenfor fordi det ikke føler at det har noe å tilføre. Eller blir kanskje ikke barnet invitert med i lek fordi de andre vet at dette barnet ikke har noe å bidra med for å utvikle leken. Det er ikke tvil om at de attraktive lekekameratene er de som er flinke til å justere seg og flinke til å samarbeide. Det er også de som i størst grad mestrer de ulike lekeregler og koder, er kreative og de som gir seg hen i leken (Brostrøm 2000).

I lek som i annet samvær med mennesker er turtaking sentralt. Leken er så tilfredsstillende og attraktiv at man ofte trosser sine egne ønsker og holder seg til lekereglene, slik at ikke leken skal bryte sammen. Ikke alle barn evner dette, det er gjerne de som faller utenfor (Olofsson 1993b). En nærværende voksen som lytter, kommer med forslag og som gjerne leker med, skaper trygghet for barn som er usikre. På samme måte som voksne, trives barn bedre med noen enn andre. Det er helt naturlig. Noen har man en positiv ”kjemi” med, mens andre negativt ladet ”kjemi” med. Det må respekteres. Barn er forskjellige og leker ikke like godt med alle.

Det skal også nevnes at de aller fleste barnehager har en dagsrytme eller dagsplan som styrer når barna skal ha frilek og når de skal delta i voksenstyrte aktiviteter. Barna blir i dag, kanskje i større grad enn før, aktivisert av andre. Deres fantasi og initiativ utfordres ikke i samme grad som før. Slik blir det trolig lettere for passive barn og vente på å bli aktivisert. De hindres muligens i å lære ”å ta et tak” selv. Kanskje kuer det barnets frihet til selv å bestemme når det vil leke og når det vil være alene.

Vi ser at sosial kompetanse, lekekompetanse, det å justere seg etter den respektive kulturens rammer og regler, trygget, kunnskap, like erfaringer og ”kjemi” er viktige elementer for å være med i leken. Gjennom leken utvikler man sosial kompetanse og også vennskap.

2.4.4 Vennskap

Å være venner vil si at man har en felles forståelse av sosiale rutiner i form av regler og ritualer (Brostrøm 2000). Et godt vennskap fordrer en maktbalanse mellom partene og en gjensidig opplevelse av harmoni og samklang vennene i mellom. Å ha venner dreier seg grunnleggende om individets trivsel og utvikling. Det er viktig å være i stand til å utvikle en felles forståelse og å vise gjensidig aksept. En kamerat må ha evne til å samarbeide, vise empati, glede og imøtekommenhet (Lamer 1999). I lekefelleskap legges grunnlag for barns vennskap (Olofsson 1993b). Å delta i lek og

få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskapning i barnehagen. I samhandling med hverandre dannes en base for læring og sosial kompetanse. På den andre siden kan makt og utestengning hindre vennskap og gode relasjoner. Av og til ønsker man å være for seg selv og å leke litt alene. Dette er helt naturlig, men ingen kan velge bort det sosiale. Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging (Rammeplan for barnehagen 2006). God lek skal respekteres. Av og til passer det dårlig med nye aktører i leken og det bør respekteres for at leken skal kunne leve videre (Olofsson 1993b). Det er ikke disse situasjonene vi har ønsket å se nærmere på i vår forskning. Det er ikke de tilfeldige barna som ønsker å være med til feil tid i leken som vil få vårt fokus. Vi vil se på de barna som gang på gang ikke får være med i leken.

Barn som er lite akseptert blant jevnaldrende, er mer utsatt for å få trivselsproblemer seinere i livet, eller for å få sosiale og emosjonelle problemer (Ross 1998). Fordi de blir avvist av sine jevnaldrende, mister de viktig sosial erfaring i nettopp å kunne omgås andre i samme alder (Brostrøm 2000). Asher og Parker (1989) har gjennomgått en rekke undersøkelser som alle viser en viss sammenheng mellom dårlige sosiale relasjoner og individuelt dårlig sosial tilpasning. Disse barna lider ikke bare under fraværet av sosiale relasjoner og venner, de er også ensomme og lite tilfredse med livet sitt. Motsatt ser det ut til at kontakt med andre barn, gjensidige relasjoner og vennskap har en positiv effekt på utviklingen av barnets trivsel og identitet, på foreliggende og fremtidig sosialkognitiv utvikling og på utsiktene til å lykkes i barnehage og videre i skolen (Brostrøm 2000).

Når barn ekskluderes er det ofte nettopp fordi de tar kontakt på en feil måte til feil tid. Vennskap er bygget på gjensidig tillit og er kjennetegnet ved et tilnærmet fravær av maktkamp. Ettersom vennskap karakteriseres ved en høy grad av innbyrdes avhengighet, emosjoner og vi-følelse, kan det umiddelbart synes som om harmoni og balanse er selve kjennetegnet på et vennskap.

Venner er viktige (Brostrøm 2000). Et barn som sjelden tar initiativ, eller tar initiativ på en feil måte, vil ha vansker med å skaffe seg venner. Et barn uten venner mister

den støtten venner ofte gir i vanskelige situasjoner. Nettopp samværet med kamerater er noe som en del barn har store problemer med å få til. For disse barnas vedkommende kan livet i barnehagen være en stadig smerte. De vil gjerne inngå i samvær med andre barn, men de er ikke i stand til å tre inn i det sosiale livet. Disse barna uten sosiale relasjoner opplever nederlag etter nederlag når de søker kontakt (Brostrøm 2000).

2.4.5 Selvfølelse og selvhevdelse

Hvorvidt barnet har lyst til å inngå i interaksjon med jevnaldrende, er avhengig av barnets tro på seg selv, altså dets selvfølelse. Selvfølelsen virker inn på hvordan barnet handler og kommuniserer. Tilsvarende bidrar interaksjonen med de andre også til dannelsen av barnets positive eller negative selvfølelse, samtidig som det etablerer en rekke strategier for hvordan det skal håndtere verden. Det kan se ut som økt selvverd gir lyst til å oppfylle og mestre egne mål som å være med i lek og samspill, og at kompetanse er et uttrykk for selvverdet (Brostrøm 2000).

John R. Pettersen tar, i en artikkel fra Utdanningsforbundets fagblad, "Utdanning" (nr 10/2003), opp hvor viktig det er at barn har god selvfølelse og balansert selvhevdelse. Noen hevder seg for sterkt, andre hevder seg for svakt, og begge deler kan føre til at de blir uten venner. Positiv selvhevdelse kjennetegnes blant annet ved at et barn tar initiativ til kontakt med andre barn, ved at det retter andres oppmerksomhet mot seg selv, og ved at det gir uttrykk for egne ønsker og behov. At barnet takler konflikter med andre og varsler at det føler seg urettferdig behandlet er og et kjennetegn på selvhevdelse.

2.5 Maktforhold

I følge Olweus (1992) har mobbing forbindelse med den sosiale statusen i gruppa å gjøre, eller mangel på sådan. Noen barn fremstår som maktpersoner og andre ikke. Det er ikke sikkert at de barna som utøver mye makt er bevisste at de av andre

oppfattes som ekskluderende. Det kan være at de bare har oppdaget hvordan de håndterer makt, og synes det er spennende. Dominante barn, gjerne de barna som innehar mye makt, kan bruke andre barn som statister i leken sin og det skjeve maktforholdet blir tydelig.

De barna som blir styrt rundt i leken eller i andre samspillsituasjoner, deltar i en felles virksomhet, men barna avgrenses til overveiende å utføre ideer som de andre kommer med. Måten barnet deltar på har karakter av å bare være utførende og kanskje også innordnende, og barnet er ikke med på lik linje med de andre. Barn må være i stand til å koordinere sine ideer med andres, ellers vil det kunne utvikle seg et skjevt maktforhold dem i mellom. ”Taperen” vil i størst grad være den som innehar lavest status og som faller utenfor i leken (Brostrøm 2000). Barn som blir mobbet i lek blir nettopp gjerne enten oversett og avvist eller er i leken på andres premisser.

Maktforholdet er da skjevt. Dette står som kontrast til en god relasjon som preges av gjensidighet, følelser og maktbalanse (Bø 2004). Det kan virke som om de som stenger andre barn ute, har makt og høyere status fordi de anvender handlingsmønstre som passiviserer offeret. Ofrene på sin side, har ikke de samme handlingsmønstrene å spille på. Det er akkurat det som gjør dem til ofre (Olweus 1992).

Brostrøm skriver at det i barnegrupper gjør seg gjeldende en viss sosial struktur og rangorden, altså at enkelte barn har en bestemt posisjon i gruppen. Dette avhenger av hvor godt likt vedkommende er, og hvilken innflytelse hun eller han har i gruppen. Sosiometriske undersøkelser har vist at en grovt sett kan kategorisere barna i tre-fire ulike typer. De populære, de avviste, de neglisjerte og isolerte, og de kontroversielle som kan være likt av noen, men ikke av andre igjen (Ladd og Asher 1985). De populære status har nær sammenheng med prososial innstilling og atferd. De er utadvendte og vennlige, entusiastiske og igangsettende og har en velutviklet evne til rolletaking og til å skape positive relasjoner. De avviste ønsker å bli akseptert, men kan bli avvist på grunn av aggressiv, krangete eller lite innbydende atferd. Dette er tendenser som ofte blir forsterket ved at de prøver å hevde seg nettopp med slik atferd (Evenshaug og Hallen 2000). De neglisjerte og isolerte er mindre aggressive og mer

stillferdige. De klarer ikke å gjøre seg gjeldende og trekker seg mer tilbake. De emosjonelle problemene som dette kan skape hos barna, kan i neste omgang hindre dem i å etablere positive relasjoner til vennene.

Allerede i førskolealder utvikler det seg et dominanshierarki blant barna (Olofsson 1993a). Det innebærer blant annet at noen lykkes bedre i å hevde sine rettigheter enn andre og disse vinner som regler når det gjelder å få gjennomslag for noe. Den potensielle mobberen er i følge Olweus fysisk sterk, noe aggressiv og ellers ofte normalt utrustet evnemessig. Dette er ikke nødvendigvis negative egenskaper, men barnet trenger å utvikle kontroll over sine ressurser og empati for andre (Olweus 2002). Mobberen har som regel høy status i barnegruppa (Pettersen 1997). Barna inngår i et barnefelleskap der relasjonene er horisontale og preget av symmetri og jevnbyrdighet. Frønes betegner barnerelasjonene blant jevnaldrene som likeverdige (Frønes 1996). Samtidig med den horisontale dimensjonen fins det også vertikale og maktfylte relasjoner. Et eksempel på dette er hierarkiske strukturer der enkelte barn dirigerer og undertrykker andre barn. Olofsson (1993a) hevder at makt og status øker med alderen. Nettopp dette finner Olweus hos skolebarn, og det er slett ikke usannsynlig at det samme vil gjelde barn i førskolealder (Olweus 1993). Dette fenomenet kalles aldershierarki.

2.6 Hva kjennetegner en som utestenges?

Foreldreutvalget for grunnskolen gjør, i sitt hefte ”Stopp mobbing!” (2002), det klart at alle kan bli mobbet, men at risikoen er større dersom man oppfattes som sårbare, annerledes eller alene. De understreker samtidig at dette er faktorer som ikke kan unnskyldte mobbing og at en hver som vil mobbe alltid kan finne noe å mobbe for (FUG 2002).

Atferd og avvik forklares på bakgrunn av egenskaper ved person, relasjonelle forhold og systemiske forhold (Bø 2004). Ogden hevder at selv om mobbeofferet sjelden skiller seg ut som spesielt avvikende i det ytre, så har de visse kjennetegn. De er lite

selvhevdende, med en negativ selvoppfatning og selv vurdering. De er sosialt isolerte, tilbaketrukne og mangler ofte venner (Ogden 1998). Barn med atferdsproblemer er ikke flinke til å skaffe seg venner. Et tydelig iøyenfallende trekk ved disse elevene er deres manglende evne til å knytte nære og stabile kontakter med andre (Ogden 1998). Noen elever trekker seg unna, de unngår sosial kontakt og isolerer seg. De har en tendens til å reagere på kontaktforsøk med frykt og tilbaketrekning. Andre elever unngår og avviser dem lett. Menneskelig kontakt bygger på gjensidighet. Om den ene parten ikke reagerer, oppgis lett forsøkene på å bli kjent. Noen elever blir avvist fordi de har en tendens til å reagere fiendtlig og eller aggressivt (Ogden 1998). Olweus hevder på linje med Ogden, at en stor del av mobbeofrene ofte er mer engstelige og usikre enn barn i sin alminnelighet. De har ofte en negativ vurdering av seg selv og sin situasjon, men ikke alltid (Olweus 1983). Ross hevder at barn som i oppveksten blir overbeskyttet kan bli frarøvet muligheter til å utvikle seg i lek og samhandling med andre. Derfor avviker de fra det øvrige miljøet. Barna kan med andre ord bli frarøvet muligheter for tilstrekkelig utvikling av sosial kompetanse (Ross 1996).

Noen barn har tilegnet seg visse ferdigheter, men i samspillet med aktive og selvhevdende barn har de kanskje problemer med å finne seg til rette, og å gjøre seg gjeldende. Andre har ikke lært seg de sosiale kodene eller signalene som den gitte kameratgruppen gjør bruk av. Det kan og være at kroppspråket eller barnets verbalspråk som virker støtende. Dorteia Ross (1996:76) viser til en undersøkelse gjort av Elliot i 1991, der det går frem at elevene som ble mobbet sjelden eller aldri tok initiativ til lek. De taklet dårlig å tape i spill, viste ofte mangel på humor og en del hadde vansker med å vente på tur. Dette er sosiale ferdigheter som indikerer at barna ikke er tilstrekkelig justeringsdyktige.

I den grad det er mulig å kategorisk skille mellom ulike typer mobbeofre, hevder Olweus å se tendenser til at mobbeofre uttrykker passive eller provoserende handlingsmønstre (Olweus 1983). Det sentrale, uansett handlingsmønstre, er at de som blir utestengt ofte har funnet uheldige metoder for å takle hverdagen. Et annet fellestrekk er at disse barna i mindre grad er justeringsdyktige. De har vansker med å

tilpasse seg ulike sosiale settinger og ulike barn (Olweus 1983). Å skille mellom ulike typer mobbeofre, er slik vi ser det, til hjelp for å bedre forstå fenomenet som igjen kan bidra til at en lettere ser hvilke tiltak en bør iverksette.

2.6.1 De passive ofrene

Mobbing kan ofte skje uten provokasjon fra offeret (Olweus 2000). Passive ofre kjennetegnes ofte ved nervøst temperament, lav selvtillit, manglende evne til å påkalle sosial støtte samt fysisk svakhet. Mobbeofre er ofte sosialt tilbaketrukkne og kommer gjerne fra overbeskyttende eller overkontrollerende familieforhold. Som følge av dette utstråler de ofte sårbarhet og avhengighet (Ross 1996). De signaliserer også at de ikke vil kjempe imot og at de er villige til å oppgi eiendeler og gi etter for krav. De kan vise tegn på avmakt ved blant annet å gråte, samt innta defensive positurer (Olweus 1992). Olweus hevder i tråd med Ross, at passive mobbeofre kjennetegnes ved et engstelig og passivt reaksjonsmønster, gjerne kombinert med fysisk svakhet. De passive ofrenes holdning og oppførsel signaliserer til omgivelsene at de er engstelige og at de ikke våger å ta igjen dersom de blir angrepet (Olweus 1983). Mobbeofre ser ut til å ha lavere status og mindre makt enn det de som mobber har (Mossige og Waage 2002). Det er sentralt å påpeke at det passive ofret også kan oppfattes som provoserende. Foreldrene til disse barna kan fortelle at barna deres er stille og følsomme og har vært forsiktige av seg fra de var små (Olweus 1999). Som vi tidligere har sett kan et lavt selvbilde virke inn på hvordan et barn fungerer i samspill med omgivelsene (Ross 1996). Det kan synes opplagt at de elevene som aldri sier noe eller gir av seg selv i lek, ikke er de mest attraktive lekekameratene (Høistad 1994). Ross støtter opp om dette når hun skriver at sjenerte elever med lav selvtillit viser liten utfoldelse i sosial samhandling, mens elever som er utadvendte og har god selvtillit viser det motsatte (Ross 1996).

2.6.2 De provoserende ofrene

De upopulære barna som har vansker med å komme inn i de sosiale gruppene, har ofte det problemet at de ikke forstår de følelsesmessige og sosiale signalene fra kameratene. De forstår heller ikke de uuttalte reglene i samværet og i leken, de kan ikke spillereglene. Disse barna tar for eksempel leker og ting fra de andre og kan bli sinte og aggressive hvis de taper i spill. Videre kan de legge seg til atferdsformer som er til plage for de andre barna ved å være bråkete, overstadige og hardhendte selv om de egentlig ikke ønsker å irritere lekekameratene. Likevel blir resultatet gjerne at de virker frastøtende og sære på de andre barna. Olweus omtaler disse barna som provoserende ofre. De provoserende barna tørster gjerne etter å få oppmerksomhet og kontakt. Det er noe av grunnen til at de anvender desperate metoder som de andre barna ikke aksepterer (Brostrøm 2000). I tilfeller der et barn opptrer svært dominerende i en felles aktivitet, oppstår det lett konflikter og skuffelse, er ekskludering fra gruppen nærliggende. Olweus hevder at disse barna er generelt urolige. Fordi de er urolige oppstår det, ikke sjelden, irritasjon og spenning rundt dem. Barna kan være temperamentfulle og kan oppfattes av andre barn som masete og slitsomme, noe som muligens vil føre til at andre barn reagerer på dem på en negativ måte (Olweus 1983). På bakgrunn av antakelsen om at barn trenger et aktivt samvær med andre barn og voksne for å utvikle egen identitet og sosial kompetanse, er det et problem at enkelte barn ikke er i stand til å inngå i sosiale relasjoner med jevngamle (Brostrøm 2000). Brostrøm hevder at de provoserende barna kan være aggressive og/eller handle ukontrollert og har problemer med å etablere en ordentlig kontakt og utvikle stabile relasjoner. "Karate-kid-atferd" virker ikke tiltrekkende på alle barn hele tiden. Det er heller ikke umulig at den type atferd skremmer bort barna. Høistad (1994) hevder at barn trekker seg unna medelever som maser, bråker, er aggressive, eller som lett tar til tårene. Det er nettopp med slik atferd Olweus omtaler som de provoserende mobbeofrene. Noen barn blir vurdert som alt for selvhevdende, selv om de i høy grad behersker flere av komponentene innenfor sosial kompetanse (Brostrøm 2000). Disse barna kan være i faresonen for å bli utestengt og kanskje mobbet. Olweus (1992) skriver at provoserende ofre ofte kan gjøre klovneri og på

grunn av det tiltrekke seg oppmerksomhet. Når det å være klovn og uromaker gjør at en lykkes i å få oppmerksomhet, så er det vel egentlig ikke rart at det blir en brukt strategi. Kanskje brukes denne strategien som et skjold mot ydmykhet etter kjeft. De provoserende ofrene utgjør en langt mindre gruppe enn de passive.

Passive eller provoserende, kommer disse barna lett inn i en negativ spiral som de ikke selv makter å komme ut av. Det finnes i tillegg mobbeofre som også mobber selv. Amerikaneren Ross omtaler disse barna som "bully-victims" (Ross 1996). Det dreier seg om utagerende barn som plager andre og fremstår som provoserende. De har som regel lav status og deres provoserende fremtoning resulterer i at de også mobbes selv.

2.6.3 Ytre faktorer

Olweus fremstiller typiske mobbeofre, eller barn som blir utestengt, som barn som til en viss grad mangler sosiale ferdigheter (Olweus 1997). Men i hvilken grad spiller ytre faktorer inn? Forfatteren av boka *Mobbing i Barnehagen*, Reidar Pettersen, skriver at forskningen gir et relativt entydig bilde av det typiske mobbeoffer (Pettersen 1997). Arnø (2001) påpeker, i sin hovedoppgave, samme funn. Stikk imot det man kanskje kunne vente seg, er ikke ofrene de med rødt hår og fregner, briller, rare klær eller morsom dialekt. Ytre avvik av denne typen synes å spille en langt mindre rolle enn det man vanligvis tror (Pettersen 1997). Høistad (1994) gjør det klart at elever ofte nevner ytre faktorer som avgjørende i forhold til at medelever blir mobbet. Det kan være faktorer som rar dialekt, fysiske svakheter, fedme, briller, rare klær og liknende. Høistad skriver videre noe vi oppfatter som sentralt; "Det ytre er imidlertid ikke forklaringen på at noen blir mobbet, men det brukes heller som et påskudd for å mobbe" (Høistad 1994:61). Også Olweus skriver om dette (1983). I bunn og grunn er det faktorer som personlighet og væremåte som irriterer, men det er ytre avvik som blir påskuddet for å mobbe. En kan altså se bra ut og ha flotte klær, men likevel bli mobbet.

2.7 Forskning om mobbing i barnehagen

Det teoretiske arbeidet gjort i Norge, som omfatter begrepet mobbing og målinger av det, er i hovedsak utført av professor Dan Olweus og senere med hans kolleger og i samarbeid med Hemilsentret. Arbeidet som Olweus har gjort i de nordiske landene (Norge og Sverige) har fått bred anerkjennelse, også internasjonalt. Forskning om mobbing gjort i Norge, har vært en meget viktig veiviser internasjonalt. I tillegg til Olweus' forskning og forskning gjort på Hemilsentret, har Senter for atferdsforskning i Stavanger under ledelse av Erling Roland, gjennomført viktig forskning innenfor temaet. Denne forskningen er i stor grad anerkjent også internasjonalt (Tikkanen og Junge 2005). I 2004 arrangerte Stavanger, i samarbeid med Utdanning- og forskningsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og SAF, OECD-konferansen "Taking fear out of schools" om mobbing og vold i skolen. Denne konferansen representerte et høydepunkt innenfor internasjonal mobbeforskning. Norge ble og anerkjent for den høye kvaliteten på forskningen som blir gjort i landet.

Tidligere forskning har vært preget av forklaringer på individnivå, for eksempel med personlige egenskaper eller typiske reaksjonsmåter alene eller i kombinasjon med fysiske karakteristikk (Olweus og Solberg 1997). Senere har det *også* blitt fokusert på påvirkning av klasse- og skolenivå. Nyere forskning har kunnet vise at faktorene på individnivå ikke er tilstrekkelig for å kunne forklare mobbing i skolen, men at sosiale og kontekstuelle faktorer har betydning (Gjerustad og Nordahl 2004). Vi ser at de sosiale egenskapene hos det enkelte barn ikke kan ses isolert når man skal forstå mobbeproblematikken. De manglende sosiale ferdighetene har likevel stor betydning. Dette er med på å legitimere vår forforståelse av at mangel på sosial kompetanse kan være en viktig faktor til at noen blir holdt utenfor og mobbet.

Vi finner relativt få undersøkelser som omhandler utestengning fra lek i barnehagen, men noen er det. Vi har funnet fire større, publiserte forskningsundersøkelser innen tema, og vil i det følgende presentere dem hver for seg.

2.7.1 “Lokalt arbeid mot mobbing i barnehager og skoler”

Utdanningsforbundet ga i 2004 stipend til 22 barnehager og skoler til arbeid mot mobbing. Deriblant var det 7 barnehager. Stipendene var en del av arbeidet knyttet til manifest mot mobbing. Prosjektet gikk ut på å arbeide forebyggende mot mobbing. Forsker Thomas Nordahl fungerte som veileder. Flere av barnehagene arbeidet aktivt med Kari Lamers fem sentrale områder innunder sosial kompetanse. Noen fokuserte på å utvikle et positivt samspill mellom barn-barn og barn-voksen. Rapporten viser at begge deler ga positive resultater. Det kan indikere at manglende sosial kompetanse kan være årsak til mobbing, som igjen støtter opp om at barn med manglende sosial kompetanse ofte er involvert i mobbing. (Lokalt arbeid mot mobbing i barnehager og skoler. Rapport fra Utdanningsforbundets utviklingsprosjekter 2004). Det viser seg at dårlig psykososialt miljø i barnegruppa var en medvirkende faktor til forekomsten av mobbing. Selv om barna trivdes godt og uttrykte at miljøet er bra, kan enkelt barn bli mobbet gjentatte ganger (Salmivalli 2003). Forskerne mente i etterkant av ”Manifest mot mobbing” at prosjektet hadde vært mest vellykket i form av at det hadde ført til en bevisstgjøring rundt mobbeproblematikken. Tikkanen og Junge, som har skrevet evalueringsrapporten av ”Manifest mot mobbing”, oppsummerer at årsakene til mobbing ofte synes å være en blanding av faktorer på ulike nivå (Tikkanen og Junge 2005).

2.7.2 ”Tiltak mot mobbing starter i barnehagen”

I perioden ”Manifestet mot mobbing” ble til, kom mobbing i barnehagen opp som et mer og mer synlig tema (Tikkanen og Junge 2005). Den første undersøkelsen av mobbing i barnehagemiljøet ble gjort i 2002 under ledelse av Frode Søbstad ved Dronning Mauds Minne høgskolen i Trondheim. I første omgang gikk Søbstad ut for å gjøre en undersøkelse som en del av BFDs treårige kvalitetssatsning i barnehagesektoren. Undersøkelsen het ”Den Gode Barnehage 2001-2003”. Her ble det gjort oppsiktsvekkende funn i forhold til atferdsproblemer relatert til mobbing, noe som resulterte i en ny undersøkelse hvor fokuset ble rettet mer mot mobbing

(Tikkanen og Junge 2005). Rapporten het ”Tiltak mot mobbing starter i barnehagen” (Midtsand mfl 2004). Ved bruk av spørreskjema, intervju med barn og voksne og enkeltobservasjoner kunne Midtsand m.fl. slå fast at mobbing i barnehagen eksisterer. De fant at mobbing handler om sosial utestengning, fysisk aggresjon rettet mot barn, tvang, og andre former for negativ atferd. Forskerne rettet fokus på mobbebegrepet og de ekstra store metodiske utfordringene forbundet med forskning på mobbing i barnehager, samt måling av forekomsten. Det kom som sagt frem av rapporten at definisjonen som vanligvis brukes i skolen ikke uten videre kan overføres til barnehagen. Det fremkom også at barnehageansatte er skeptiske til bruken av begrepet mobbing om uakseptabel atferd i barnehagen. Undersøkelsen koblet flere ulike begreper til mobberelatert atferd. Det viste seg at begrepet plaging ble brukt nærmest i den samme betydningen som mobbing. Undersøkelsen antydte at det finnes problematferd i barnehagene som har med relasjoner mellom barn å gjøre, og som det bør rettes mer oppmerksomhet mot. Forskerne er overbeviste om at denne atferden kan kalles mobbing (Midtsand mfl 2004).

2.7.3 ” Parental reported bullying among Nordic children”

“Parental reported bullying among Nordic children” er navnet på en nordisk mobbeundersøkelse hvor dens sluttrapport forelå i 2005. I følge denne undersøkelsen starter mobbing allerede i barnehagen og forsetter oppover i skolealder. Undersøkelsen omfatter 10 000 barn i alderen 2-17 år i de fem nordiske landene. Studien er gjentatt med 12 års mellomrom, og viser at mobbing er et økende problem. Overlege dr.med. Rannveig Nordhaugen er ansvarlig for den norske delen av mobbeundersøkelsen. De fant at barn med kroniske lidelser mobbes dobbelt så mye som andre barn og at barn med hyperaktivitet, psykiske lidelser eller overvekt er mest utsatt. Videre viste undersøkelsen at risikoen for å bli mobbet er størst i aldersgruppen 7 til 12 år, hvor 18% av barna blir mobbet. 17% av barn mellom 2-6 år blir mobbet, mens tallet synker 10% for barn fra 13 til 17 år (Nordhaugen mfl 2005). Sammenlikner vi disse resultatene med resultatene fra undersøkelsen gjort av

forskerne ved Dronning Mauds Minne Høgskolen i Trondheim som viste at 10-20% ble mobbet, er det ikke usannsynlig at så mange barn faktisk blir mobbet.

2.7.4 "Fra best til bedre"

NOVA's undersøkelse ved navnet; "Fra best til bedre" var en del av kvalitetssatsning i norske barnehager (Gullbrandsen og Sundens 2004). Forskningen var basert på et utvalg av 1000 barnehager. Det dekker ca 20% av norske barnehager. Det ble sendt ut et spørreskjema rettet til barnehagestyrene og 78% svarte på skjemaene. Spørsmålet som ble stilt lød; "Har du i løpet av siste år opplevd mobbing mellom barn i denne barnehagen?". Resultatene viste at 78% av styrerne mente at det forekom mobbing i barnehagen. 68% oppga at mobbingen forekom sjelden, mens 7% svarte at mobbing forekom med jevne mellomrom. NOVA's rapport oppga ingen definisjon av eller forklaring på mobbebegrepet. Barnehagestyrerne kan ha hatt svært ulike syn på hva som legges til grunn for mobbing, noe som vil gjøre det vanskelig å sammenfatte dataene og konkludere. NOVA's resultater kan fortelle oss om utbredelsen av mobbing i norske barnehager, slik styrerne i barnehagene har opplevd den. Undersøkelse kan, grunnet det, ikke sammenliknes med undersøkelsen gjort av forskerne ved Dronning Mauds Minne i Trondheim.

Vi finner i tillegg flere mindre, lokale, undersøkelser relatert til mobbing i barnehagen. Førskolelærere og studenter rapporterer om at mobbing er noe de observerer, og ønsker å finne mer ut om. Disse undersøkelsene har vi funnet på internett og de respektive byenes lokale bibliotek.

2.8 Kritikk av mobbebegrepet i barnehagen

Det er ikke alle som er like enige i at mobbetematikken hører til i barnehagen. Både Turi Pålerud og Torgeir Alvestad kritiserer i tidsskriftet Barnehagefolk (03/2004) de offentlige publikasjonene som omhandler mobbing i barnehagen. De hevder at publikasjonene er bygget på et syltynt forskningsmateriale og at en per i dag ikke har

belegg for å uttale at det forekommer mobbing blant barna i barnehagen. Både Pålerud og Alvestad er tilknyttet barnehagemiljøet og de blant flere, vedkjenner seg ikke det påståtte fenomenet.

Pålerud og Alvestad kritiserer blant annet undersøkelsen til NOVA fordi den ikke sier noe om barna blir mobbet eller ikke. Det eneste den sier noe om er førskolelærernes oppfatning av om barna mobber hverandre. Vi er enig i at forskningsgrunnlaget er noe tynt, men man har likevel kilder som oppgir at mobbing i barnehagen eksisterer. Førskolelærere kjenner som regel barna "sine" godt, og vi mener at deres uttalelser om mobbing i barnehagen bør ses på som valide. At barn utestenges over tid i barnehagen er Pålerud og Alvestad enig i, men de ønsker ikke å kalle det for mobbing (Pålerud og Alvestad 2004).

Hvis de to skribentene er enige i at barn som gjentatte ganger utestenges fra lek er negative handlinger, så er det faktisk det som skal til for at vi skal kunne kalle det mobbing. Om de i tillegg er enige i at barn som ofte blir utestengt besitter mindre integritet og makt enn de som stenger ute, så er det utestengning som per i dag er definert som mobbing. Alvestad skriver at han er av den oppfatning at barn i barnehagen ikke mobber, men at de derimot intenst øver seg i å omgå folk på en grei og folkelig måte. Han fortsetter med å si at barna i denne prosessen kan komme til å gjøre ting mot hverandre som ikke er bra. At barn kan komme til å gjøre ugreie handlinger mot hverandre er ikke et mobbetegn, men mest sannsynlig er det et tegn på at de ennå ikke har erfart og lært så mye at de er i stand til å få så mange fulltreffere på riktig atferd, hevder Alvestad (Alvestad 2004). Pålerud legger vekt på at førskolebarn er kompliserte mennesker. De kommer til barnehagen og går inn i samspill med hele sitt følelsesregister, både på godt og vondt. Vi tror de fleste vil være enige i dette. Men vi er ikke enige i at dette alene kan unnskyldes at noen barn systematisk stenger andre ute.

I samme tidsskrift skriver førskolelærer Trude Hoel om erfaringer med ei jente i barnehagen hvor hun jobbet. Denne jenta, Line, ble stadig vekk holdt utenfor. Line fikk ikke være sammen med noen, hun fikk stygge kallenavn og ble frosset ut. Hun

kunne selv fortelle at hun ble tvunget til å være med på ting hun ikke ville. Hoel observerte selv at andre barn i gruppa kunne si: ”Jeg vil ikke ha den fargen, for den har Line”, ”Jeg vil ikke sitte ved siden av Line” eller ”Jeg vil ikke ha på det pålegget, for det har Line”.

Vi er uenige med Alvestad at utsagnene ovenfor er eksempler på barn som øver seg på å omgås andre. Vi tror ikke at barna her bare prøver seg frem. Vi mener barna er vet at det de sier er ”stygt”. Hoel har selv intervjuet barn i grunnskolen og voksne mennesker som hevder at det var i barnehagen de møtte mobbing for første gang. Av de 15 intervjuede oppga fire at de ble mobbet i barnehagen. De forklarte at mobbingen besto av utestengning og erting på grunn av ytre faktorer.

På bakgrunn av foregående kapittel ønsker vi å undersøke om utestengning kan fremstå som uttrykt mobbing. Videre vil vi undersøke om det finnes kjennetegn ved barn som stenges ute, og hvordan disse trekkene kommer til uttrykk.

3.0 Metodisk tilnærming

Vi tar i denne oppgaven sikte på å undersøke fenomenet utestengning som mobbing i barnehagen. Vi ønsker å finne ut noe om hvem som stenges ute fra lek i barnehagen, og det blir nødvendig å gå ut å ”se” fenomenet der det skjer. Temaet vårt forutsetter nærhet til informantene, da vi skal beskrive hva som finner sted mellom barna i slike situasjoner.

I dette kapitlet redegjør vi for de metodiske valg vi har tatt i forbindelse med vår undersøkelse. Innledningsvis presenterer vi kort kvalitativ metodikk og videre dens teoretiske bakgrunn. Deretter blir det gjort rede for observasjonsforskning og semistrukturert intervju. Praktiske forberedelser som utarbeiding av observasjonsguide, intervjuguide, utvalg, gjennomføring av prøveobservasjoner og prøveintervju beskrives deretter. Så redegjøres det for selve gjennomføringen hvor detaljerte aspekter ved observasjon beskrives nærmere. Vår tilleggsmetode, intervju, omtales under gjennomføringsdelen. Videre legger vi frem bearbeiding og analyse av data. Til slutt belyses validitet, reliabilitet og etiske aspekt i sammenheng med denne studien.

3.1 Kvalitativt design

Fordi vi ønsker å gå i dybden og undersøke lek og samspill mellom barna, blir en fortolkende tilnærming til analyse av data mest hensiktsmessig. Vi skal undersøke spørsmål som handler om å forstå hvordan et fenomen oppleves i hverdagen, og ønsker å få et innblikk i andre menneskers livsverden. Derfor har vi valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming for å belyse vår problemstilling (Dalen 2004). For å få dette innblikket ville vi velge naturlige settinger for undersøkelsen, i en arena som barnehagen. Der kunne vi studere fenomenet nærmere og beskrive det nøye. Slik vi ser det, går vår forforståelse, problemstillinger og spørsmål, informasjon

og tolkninger inn i en helhet. Vi tenker oss at videre spørsmålsstillinger og konklusjoner dermed kan oppstå under selve datainnsamlingen (Befring 2002).

Til undersøkelsen ønsket vi å finne et hensiktsmessig utvalg av informanter som kunne gi best informasjon ut fra fokus og tema for undersøkelsen, og til slutt foreta en induktiv analyse av datamaterialet (Vedeler 2000). Vi så for oss at designet vårt utviklet seg etter hvert som feltarbeidet vårt tok form. En slik åpenhet var nødvendig for å finne frem til de elementene vi så etter. Dette krever fleksibilitet og dermed toleranse for usikkerhet og uklarhet, så vel som tillit til den verdi induktiv analyse kan gi (Vedeler 2000). Vi bandt oss ikke til forutbestemte analysekategorier, men ønsket å studere fenomenet i lys av konteksten og i en helhetlig sammenheng.

3.1.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlag for kvalitativ metode

Da vi søker å få frem hva som skjer mellom barn ved utestengning og mobbing, vil den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for analyse av data være basert på en hermeneutisk tilnæringsmåte (Befring 2002). I samsvar med vektleggingen av fortolkningens plass i kvalitativ forskning er denne retningen sentral.

Hermeneutikken legger vekt på betydningen av å fortolke personers handlinger gjennom fokusering på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem. Det finnes således ikke en egentlig sannhet, fenomener kan forstås på flere måter. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en spesiell mening (Wormnæs 2006). Geertz (1973) vektlegger at det er et mål at den kvalitative teksten skal inneholde såkalte "thick descriptions". Den kvalitative teksten skal altså ikke bare beskrive, fenomenene som presenteres skal i tillegg tolkes. En "tynn" beskrivelse gjengir bare det som observeres. En "tykk" beskrivelse derimot, inkluderer også hva informanten kan ha ment med sine handlinger, altså den fortolkningen forskeren har. En "tykk" beskrivelse inneholder derfor også et meningsaspekt. Geertz (1973) viser til "fortolkningens overbevisende kraft" som er knyttet til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den fortolkningen er den rette.

I forhold til fortolkningens plass i den kvalitative teksten, står den betydning forskerens forforståelse har for tolkningen sentralt. I hermeneutikken ligger en oppfatning av at all forståelse er bestemt av en forforståelse (Wormnæs 2006). Forståelsesprosessen kommer frem i en vekselvirkning mellom helhet og del. Ved å studere et fenomen nøye, kan vi trinnvis øke evnen til å se enkeltsituasjoner i sin sammenheng som igjen fører til en bedre forståelse av sammenhengen som helhet. Slik forstår man delene på en ny måte og med dypere innsikt og vi fornyer de gamle oppfatningene (Befring 2002). I en kvalitativ undersøkelse kreves det bevissthet rundt de premissene vi tolker ut i fra. Utfordringen blir å forstå det som skal fortolkes som en del av den konteksten det inngår i.

3.2 Observasjonsforskning

For å finne ut noe nyttig om utestengning som mobbing, ønsket vi å gå inn i barnas virkelighet og observere hendelsesforløpet i utestengningssituasjoner. Observasjon kommer fra Latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Ved hjelp av sansene våre ville vi gå inn å registrere det som skjer rundt oss, nedtegne dette og tolke det etterpå (Løkken og Søbstad 1999).

Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via sansene våre (Vedeler 2000:9)

Observasjonsmetoden er en direkte metode, og kan derfor gi oss mer korrekt og presis informasjon om hendelser, forhold og situasjoner enn data samlet inn med andre metoder. På denne måten ønsket vi å få muligheten til å se ting som rutinemessig unnslipper deltakere/personalets bevisste oppmerksomhet (Vedeler 2000). Selv om førskolelærere og andre ansatte i barnehagen vet mye om hva som skjer mellom barna, tillater observasjonsdata oss å forstå hva som foregår på en annen måte enn det andres utsagn gjør i et intervju. Derfor valgte vi observasjon av barna fremfor intervju med førskolelærere som hovedmetode. Intervju med førskolelærere hadde, i etterkant av observasjonene, til hensikt å bekrefte eller avkrefte vår

oppfatning av det vi hadde sett og dermed fungere som ”påfyll.” Vi ønsket også å få frem deres opplevelse av fenomenet utestengning som mobbing i barnehagen.

Hvor dyktig og trent en er i datainnsamling og hvor bevisst vi som observatører er våre egne holdninger og svakheter, preger undersøkelsens resultater og konklusjoner, og hvorvidt man kan stole på dette. Det finnes en rekke andre begrensinger ved observasjonsforskning. Dette beskrives nærmere i validitetsdelen. De fleste mener likevel at fordelene veier opp for ulempene, og at observasjon er en av de beste teknikkene for å finne ut noe om visse fenomener i den virkelige verden (Løkken og Søbstad 1999, Patton 1990 og Vedeler 2000).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitative forskningsdesign anbefales det som regel å bruke triangulering for å sikre undersøkelsens validitet (Vedeler 2000) På grunn av begrenset tid og ressurser, blir intervju med førskolelærerne i informantbarnehage den eneste tilleggsmetoden.

Kvalitativt intervju er en egnet metode for å fange opp informantenes egne tanker, erfaringer og følelser (Dalen 2004). Vi ønsket å intervju førskolelærerne i etterkant av observasjonsperioden, nettopp for å få frem deres opplevelser av, og erfaringer med fenomenet utestengning. De befinner seg ute i felten og deres erfaringer og tanker rundt fenomenet er verdifulle for vår undersøkelse. I tillegg ønsket vi deres synspunkter på noe av det vi hadde funnet rundt barna, ettersom de kjenner dem bedre enn oss. Steinar Kvale (1997) beskriver intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer rundt et felles tema. Vi ønsket et intervju i form av en naturlig samtale med informantene, og har valgt å benytte oss av ”semistrukturert” intervju (Befring 2002).

3.4 Praktiske forberedelser

3.4.1 Tillatelser, informasjon og samtykke

Vi måtte få samtykke fra informantene før vi utførte vårt forskningsarbeid. Som nevnt er det et sårbart tema vi undersøker og vi var forberedt på at vi kunne få avslag på vår anmodning om å foreta undersøkelsen, både av foreldre og av barnehagen. Vi la derfor vekt på at informasjonsskrivet vi sendte ut i forkant skulle være så klart og informativt som mulig. Vi overveide nøye hvordan vi ville beskrive formål og gjennomføring uten at dette virket skremmende.

Da vi hadde fått grønt lys fra styrer i barnehagene, og deretter førskolelærerne på avdelingene, trengte vi tillatelse fra foreldrene. Foreldrene fikk samme informasjonsskriv som barnehagen, hvor vi beskrev hensikten med undersøkelsen, planlagt gjennomføring og varighet. Det ble presisert at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (se vedlegg nr. 1) (NESH 2006). Det er svært viktig at voksne og barn opplever at det er greit både å si nei og å trekke seg underveis uten å måtte grunngi dette. Det var uproblematisk å få tillatelse fra foreldrene bortsett fra et par barn som ikke skulle observeres i den ene barnehagen. Dette tok vi selvsagt hensyn til.

Selv om det er foreldre som gir samtykke når barn er under 15 år, er det imidlertid like viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den (NESH 2006).

Vedeler (2000) påpeker at informasjonen må tilpasses deltakernes forutsetninger. Foreldre, lærere og personale fikk derfor fullstendig informasjon om hensikten med observasjonene. For barnehagebarna valgte vi å gi informasjon av typen: ”Vi er her fordi vi gjerne vil lære om hvordan dere leker”, for øvrig i tråd med Vedelers (2000) anvisning i hvordan vi kan nærme oss barna. Vi anså det som lite hensiktsmessig, med hensyn til barnas intellektuelle modenhet, å ytterligere utbrodere hensikten med at vi var der.

3.4.2 Utvalg

I kvalitative design velger man et hensiktsmessig, strategisk utvalg for undersøkelsen. Mer enn ut fra en sannsynlighetstankegang, prøver vi å finne de beste og mest informasjonsrike kilder i forhold til formålet med undersøkelsen (Vedeler 2000). For oss var det barn som var kasus i utvalget og vi måtte tenke gjennom hvilket utvalg av barn som kunne gjøre undersøkelsen troverdig. Med utestengning og mobbing som tema måtte vi nødvendigvis studere situasjoner der dette skjedde. Dette er ikke uproblematisk da mobbing i barnehagen er et omdiskutert tema. Vi fant det derfor vanskelig å oppsøke barn som blir mobbet, da dette for det første er et ømtålig tema for foreldre og barn. For det andre er utestengning noe en ikke nødvendigvis vet om at skjer, og eventuelle ofre ville bli vanskelig å finne. Om vi så hadde blitt informert om at et barn blir utsatt for mobbing, ville dette i tillegg vært andres subjektive oppfatning, og dermed ikke hensiktsmessig fordi vi nettopp ønsker å undersøke hvorvidt det skjer i barnehagen.

Som nevnt var kjennskap til barnehagene en faktor ved valg av informanter. Barnehagene vi endte opp med var barnehager vi allerede hadde tilknytning til, og personalet fungerte dermed som døråpnere til feltet. Vi hadde sendt forespørsel til flere barnehager hvorav noen ikke ønsket å delta i vårt prosjekt. Likevel syntes vi informantbarnehagene var hensiktsmessige for vårt formål. Vår tidligere tilknytning til barnehagene gjorde at vi på forhånd hadde fått informasjon om at personalet mente det foregikk utestengning mellom barna. Vårt utvalg utkrystalliserte seg også for oss underveis. Vi så først på hele barnegruppen, for så å følge de barna som hyppig var involvert i utestengning videre. Vi fant dermed frem til et utvalg innenfor utvalget (Vedeler 2000). Det samme gjorde vi i forhold til tid og settinger vi observerte i. Det viste seg å være mest samhandling og lek mellom barna på et spesielt rom og til spesielle tider på dagen. Vi endte som nevnt opp med to barnehager, henholdsvis en avdeling i den ene og to i den andre. Dette dreide seg om 54 barn hvorav vi senere fulgte sju spesielt. De fleste observasjonene foregikk på avgrensede rom hvor barna hadde frilek, altså aktiviteter som ikke er strukturert av voksne, og i utetiden.

Begrensninger utvalget medførte var blant annet usikkerhet rundt hva vi ville finne, i motsetning til om vi hadde undersøkt et allerede utpekt mobbetilfelle. Utestengning var vi sikre på å se, men i hvilken forstand, regelmessig eller tilfeldig, kunne vi ikke anta på forhånd. Dette førte til at vi først ganske langt ute i undersøkelsesperioden så de barna som skilte seg ut. Dette var også i tråd med vårt ønske om å uhildet kunne følge barnegruppen for å se om, og eventuelt når, utestengning fant sted. Men dette førte også til at vi fikk mindre tid til å gå i dybden på hvert enkelt barn. Vi hadde gitt rom for en liten forlengelse av observasjonsperioden med henblikk på at dette kunne skje.

Vi mener at vi, under de gitte rammer og betingelser, fikk et fruktbart materiale med beskrivelser av utestengning som mobbing.

3.4.3 Utarbeiding av observasjonsguide

På bakgrunn av vår litteraturgjennomgang, utarbeidet vi noen punkter som vi spesielt ønsket å se etter. Disse skulle fungere som en rettesnor under innsamling av data og danne utgangspunkt for analysen. Vi utførte prøveobservasjoner i barnehagene vi skulle gjennomføre undersøkelsen vår i. Disse bidro også til å forme utgangspunktet vårt når vi skulle ut og observere, og ga en pekepinn på hvor og når det var hensiktsmessig å nedtegne beskrivelser.

Da vi skulle se etter utestengning og hvem som stengtes ute, ble det nødvendig å se på situasjoner hvor utestengning skjedde. Dette var med på å peke ut barna som vi ønsket å følge nærmere. Vi stilte oss selv noen spørsmål: Hvilke barn leker mye alene eller ser ut til å bli stengt ute? Hvordan utarter utestengningen seg? Er dette noe som skjer ofte? Ser det ut som om det er egenskaper ved barnet som ikke appellerer til andre barn? Dan Olweus (1992) og Andreas Arnø (2001) påpeker at barn som ofte stenges ute mangler noe sosial kompetanse. Det dannet grunnlag for vårt fokus under observasjon.

Vi ønsket å se på hva som kjennetegner den som blir utestengt. I lys av vår forforståelse og teori rundt sosial kompetanse utarbeidet vi disse punktene som vi la til grunn for observasjonene:

Språk	Etnisk bakgrunn
Klær	Selvhevdelse
Selvfølelse	Venner
Humør	Initiativ
Aktiviteter og interesser	Voksenkontakt
Tilstedeværelse	Empati
Prososial atferd	Selvkontroll

Videre var vi interessert i å finne ut hva som skjer under utestengning, altså hvordan den foregår. Vi ønsket episodebeskrivelser rundt enkeltbarn i utestengningssituasjoner og punktene fungerte som retningslinjer for vårt fokus.

Vi tenkte at om vi fikk mange beskrivelser rundt barn og utestengning kunne vi begynne å danne oss et bilde av hva dette dreier seg om. Dette håpet vi kunne sette oss i posisjon til å uttale oss noe om helheten.

Varighet og omfang av observasjoner kan variere mye. Patton (1990) peker på at observasjonene varer til ”jobben er gjort”. Vårt formål med studien, og omstendighetene rundt barna, avgjorde hvor lenge observasjonene varte (Løkken og Søbstad 1999). Vi planla å bruke 2 barnehager over 3 uker hvor vi innhentet informasjon ved bruk av en beskrivende observasjonsmetode, i form av *løpende protokoll* og *loggbok* (Løkken og Søbstad 1999). Dette valgte vi da vi ønsket å bruke flere dager i hver barnehage for samle inn data om utestengning. Renskriving og tolkning av observasjonsdata er tidkrevende og vi synes derfor dette var en realistisk fremgangsmåte. Samtidig var målet å avslutte innsamlingen da vi følte vi hadde nok

materiale i forhold til tidsrammen vår. Derfor var vi forberedt på å måtte justere varigheten av observasjonsperioden noe. Vi endte opp med å forlenge observasjonsperioden vår, som til slutt ble 45 timer over en fem ukers periode.

I vår situasjon mente vi det var mest fruktbart å bruke denne ustrukturerte observasjonsmetoden fremfor sosiogrammer og andre skjemaer. Dette fordi den informasjonen vi ønsket å fange opp best kom frem ved direkte nedtegnelser av hendingsforløpet i hver situasjon. Rammene som lå til grunn og mangel på mulighet til å generalisere, gjorde at vi valgte få og grundige beskrivelser for å gå i dybden på tema.

3.4.4 Utarbeiding av intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguide

Vi utarbeidet en ”semistrukturert” (Befring 2002) intervjuguide, fordi vi ønsket rom for spontane innspill og initiativ. Intervjuguiden inneholdt en skisse over emner, samt forslag til spørsmål. I våre intervjuer var det et mål å fange opp individuelle opplevelser og ytringer. Intervjuguiden vår var derfor ikke bindende. Det var fordelaktig å justere intervjuguiden fra intervju til intervju. Vi tilpasset spørsmålene våre ettersom samtalen utviklet seg, og fulgte opp informantenes tråder (Kvale 1997).

Skissen vår så slik ut:

*Har du sett utestengning/mobbing i barnehagen og kan du gi noen eksempler?
Hva tror du gjorde at vedkommende ble utestengt?
Hva tror du gjør at noen er mer populære enn andre?
Tror du ytre faktorer, dialekt, klær og materielle ting kan være årsak til utestengning?
Informasjon om barna vi hadde observert*

Prøveintervju

Vi foretok et prøveintervju for å få verdifull tilbakemelding på oss selv som intervjuere og for å finne ut om intervjuguiden fungerte (Dalen 2004). Vi utførte

prøveintervjuet med en uavhengig førskolelærer vi kjente fra før, hvor vi gikk gjennom intervjuguiden og noterte hvilke spørsmål som kunne forbedres, utelates eller legges til. Vi fikk også en pekepinn på tidsrammen, som for våre samtaler ble ca. en time.

3.5 Gjennomføring av innsamling av data

I det følgende beskriver vi først ulike aspekter tilknyttet observatøren. Videre forklarer vi hvordan vi innhentet data og hvilken observasjonsmetode vi tok i bruk. Til slutt beskriver vi hvordan vi gjennomførte intervjuene.

3.5.1 Observatøren

Observatørtrening

Under observasjonsforskning peker Vedeler (2000) på viktigheten av observatørtrening. Det krever noe annet av oss når vi skal gjøre gjennomtenkte, forberedte og fokuserte observasjoner i forskningssammenheng enn ved spontane, tilfeldige observasjoner. Gjennom vårt tidligere arbeid med barn har vi lært å lage gode deskriptive beskrivelser, praktisere systematisk registrering av feltnotater, skille viktige detaljer fra de mindre viktige og fått trening i å bruke metoder for å gjøre observasjonene mer pålitelige. Vi planla forløpet nøye og var godt forberedt og innstilt på det vi skulle gjøre. Videre hadde vi klart for oss hva oppgaven gikk ut på, og hva som var fokus for observasjonene.

Kulturkompetanse

Som observatører er vi avhengig av å forstå konteksten der undersøkelsen finner sted. Såkalt kulturkompetanse, førstehåndserfaring fra det aktuelle feltet, er en fordel. Dersom, observatøren ikke innehar slik erfaring, kan han/hun gjennomføre prøveobservasjoner eller delta i aktiviteter på stedet før selve observasjonene begynner (Vedeler 2000). Vi har gjennom arbeid i barnehagefeltet, noe erfaring med

observasjon av barn. Vi valgte derfor å bearbeide våre erfaringer i måten vi hadde observert på før, og vurdere hva som fungerte og ikke fungerte. Den ene barnehagen besøkte vi tidlig for prøveobservasjoner, og justerte fremgangsmåten etter disse erfaringene. For eksempel fant vi ut at vi måtte starte observasjon der det skjedde en episode og at vi ikke kunne planlegge tid og sted for observasjonen bestandig. Vi utarbeidet en plan for fremgangsmåte og denne ble justert underveis i prosjektet. Underveis kom det frem hva som var mest fruktbart, hva som var viktig informasjon og hva som var uvesentlige detaljer. Hvilken rolle vi tok og hvordan vi konkret gikk frem, beskriver vi nærmere i det følgende.

Observatørrollen

I forkant av prosjektet reflekterte vi rundt rollen vi skulle ha under oppholdet i barnehagene. Vi valgte å være ”observatør som deltaker” hvor vi i hovedsak er observatører men likevel deltakere (Vedeler 2000). Det var klart for ansatte og barn fra begynnelsen at vi hadde en forskerrolle. I utgangspunktet var vi ikke med på barnas aktiviteter og lek, men var likevel åpne for dette dersom barna spurte. Hvis dette ble tilfelle tok vi en så passiv rolle som mulig, for i minst mulig grad å påvirke samspillet barna i mellom. Dette valgte vi fordi nærhet og åpenhet til informantene er viktig for at settingen skal forbli så naturlig som mulig. Hadde vi vært fullstendige deltakere og styrt leken ville vi påvirket utfallet i de ulike situasjonene for mye, ettersom det var naturlig samspill mellom barna vi ønsket å observere. Skulle vi ikke deltatt i det hele tatt, og sagt nei hver gang de spurte, mener vi dette kunne bidratt til at de ville oppfattet oss som et unaturlig element, følt seg uttrygge og iakttatt og eventuelt endret atferd grunnet dette.

Jamnført Vedeler (2000) beveget vi oss i løpet av undersøkelsen til og fra ulike roller. Vi var i begynnelsen mer deltakende for å gjøre oss kjent med deltakerne og med den sosiale, kulturelle og fysiske konteksten. Så skiftet vi rolle til mindre deltakende senere i prosjektet. I noen tilfeller ble vi nødt til å si at nå kunne vi ikke være med fordi nå skulle vi bare skrive en stund. Dette resulterte som regel i en rekke spørsmål rundt hva vi skrev. Barna godtok dette da de fikk svar på spørsmål. Det var heller

ikke slik at vi kunne styre vår rolle bestandig. Etter hvert som vi ble bedre kjent med barna, inkluderte de oss mer. Dermed forekom det situasjoner senere i undersøkelsen hvor det passet å være mer deltakende igjen. Vi forsøkte å finne en balansegang som ivaretok barnas trygghet og tillit til oss, samt den uavhengigheten vi var nødt til å ha som observatører. Denne balansegangen fungerte stort sett godt, men til tider følte det ubehagelig å si nei til barn som spurte oss om å være med i lek eller hjelpe dem med ting.

Vi hadde avtalt med personalet at vi ikke skulle regnes med som ansatte på avdelingen, slik at vi kunne konsentrere oss om observeringen. Selv om vi var i et rom eller bak huset på uteområdet, burde det også være en voksen fra barnehagen til stede dersom det skulle skje noe som krevde oppmerksomhet fra en voksen. En stor utfordring i forhold til dette var der det oppsto konflikter. Det var ikke alltid voksne til stede der det oppsto uenigheter, og ved et par anledninger ble det så alvorlig at vi måtte avbryte skrivingen og gripe inn. Dette gjaldt når barna utøvte vold mot hverandre eller noen slo seg. Bortsett fra det valgte vi å ikke bryte inn i barnas lek.

Vi ønsket å være *empatisk nøytrale*. Dettens innebærer å inkludere personlig erfaring og empatisk innsikt som del av de relevante data, samtidig som observatøren nøytralt tar stilling til de fenomener som fremkommer (Vedeler 2000). Det ble nødvendig at vi var bevisst vår egen forforståelse og forsto hva vi tolket ut i fra.

3.5.2. Observasjonsmetode

I deltakende observasjon er de viktigste dataene beskrivelser og sitater (Vedeler 2000). Beskrivelsene må være konkrete og faktiske, presise og omfattende, uten irrelevante detaljer. Man kan ikke observere alt og heller ikke beskrive alt. I tillegg til beskrivelser som gir et deskriptivt bilde av virkeligheten, skal beskrivelser også ha med observatørens fortolkninger, vurderinger og refleksjoner, men disse skal være atskilte fra den rene deskriptive beskrivelsen av observasjonen.

Nedtegning av beskrivelser

I vår situasjon var det mest fruktbart å oppsøke frilek- situasjoner hvor det var mest sannsynlig at utestenging ville forekomme. Fremgangsmåten vår blir referert til som ustrukturert observasjon, fordi vi nedtegnet det som skjedde etter hvert, og det var vanskelig å forutse når situasjonene ville oppstå. Da det oppsto en eventuelt relevant situasjon, skrev vi ned tiden og startet kontinuerlig å skrive hendingsforløpet på lik linje med *løpende protokoll* (Løkken og Søbstad 1999).

Vi forsøkte i utgangspunktet å få med mest mulig av det som skjedde innenfor denne tidsperioden, men med observasjon som metode er det vanskelig å få med seg alt. Det var sider ved barnas atferd som vi fokuserte særlig på, dette på bakgrunn av fokuset vårt. Av og til viste det seg at situasjonen ikke ”matchet” i forhold til det vi så etter, og vi kunne avslutte beskrivelsen der og da. Andre ganger var det usikkert hva vi hadde sett, så vi skrev ned hele situasjonen og forkastet den heller etter å ha analysert og tolket den.

Under innsamlingen ble det etter hvert tydelig hvilke barn som var aktuelle å følge. Den videre fremgangsmåten ble å skrive ned episoder kun rundt disse barna, og vi opparbeidet en samling av avgrensede, nedtegnede episoder rundt hvert barn. Beskrivelsene var grundige og rike på detaljer. En slik *loggbok* hadde til fordel å fange opp naturlige situasjoner som oppsto, små eller store, for så å bli sett i en helhetlig sammenheng. Disse grundige beskrivelsene ga også mulighet til å danne seg levende forestillinger om det som foregikk, og grunnlag for teoretisk refleksjon (Løkken og Søbstad 1999).

Under vår datainnsamling innførte vi en fast prosedyre hvor vi for det meste satt sammen og detaljert skrev ned det som ble sagt og gjort i en situasjon, uten tolkninger. Etter hver observasjon gikk vi på et eget rom og renskrev teksten mens det ennå var friskt i minne. Videre samkjørte vi observasjonene slik at beskrivelsen skulle bli mest mulig nøyaktig og riktig. Til slutt utarbeidet vi en egen tolkningsdel til

hver enkelt observasjon, hvor vi reflekterte rundt hva som hadde skjedd i lys av teori rundt fenomenet. På denne måten fikk vi utarbeidet en samling av ”thick descriptions” jamnført Geertz (1973).

Video

Vi hadde sett for oss store deler av observasjonsmaterialet dokumentert på film. Vi introduserte kameraet for barna den første uken og tok sikte på å filme både ute og inne. Dette viste seg å bli vanskeligere enn vi hadde trodd. Vi opplevde at kameraet kun fikk med seg en begrenset vinkel inne på de respektive rommene barna befant seg på. Barna beveget seg mye inn og ut av forskjellige rom under en og samme lekesituasjon, og ble vanskelig å filme. Vi kunne heller ikke forutse hvor situasjonene kom til å oppstå. Det var nødvendigvis ikke der kameraet befant seg. Verken ute eller inne fant vi det etisk forsvarlig å løpe etter barna med kamera og filme dem i sårbare situasjoner. Filmingen opplevde vi også som en trussel mot validiteten, da det tydeligere kom frem at barna ble observert, noe som kunne endre deres atferd (Vedeler 2000).

Videodokumentasjon av hendelser er uten tvil svært hensiktsmessig i forhold til i større grad å få med seg hva som blir sagt og gjort. Det har også den fordelen at man kan gå tilbake og se situasjonene om igjen. Hadde vi hatt mer tid ville vi ønsket å ha flere kameraer i de forskjellige rommene i barnehagen for å få dekket de fleste situasjoner som oppsto.

Vi gikk bort fra videofilming i den grad vi hadde planlagt og brukte det heller som støtte til noen av våre beskrivelser. Vi opplevde her å måtte tilpasse og endre deler av det vi hadde planlagt og erfarte dermed hvor viktig det var å ha et fleksibelt design.

3.5.3 Gjennomføring av semistrukturert intervju

Vi intervjuet avdelingslederne vi hadde som informanter på de tre avdelingene. Samtalene fant sted på et lukket rom i de to barnehagene der vi kunne sitte uforstyrret. Etter samtykke fra informantene brukte vi båndopptaker under samtalene

for senere transkribering. Dette var nyttig da vi på den måten fikk med oss alle detaljer og kunne være til stede i samtalen og stille oppklarende spørsmål.

Innledningsvis informerte vi om taushetsplikt og forhold knyttet til anonymisering og konfidensialitet rundt datamaterialet. Videre spurte vi om det var noe informanten lurte på før vi startet.

Formålet vårt med intervjuene var i første omgang å få frem førskolelærernes erfaringer rundt utestengning. Før intervjustart gjorde vi derfor rede for hva vi la i mobbebegrepet. Formålet var å forsikre oss om mest mulig lik oppfatning av begrepet før intervjustart. Vi påpekte at det ikke finnes noen gale eller rette svar, men at vi var ute etter deres tanker, erfaringer og opplevelser.

3.6 Gjennomføring av analyse

Jamnført den hermeneutiske tilnærmingen (Wormnæs 2006) reflekterer vi rundt, og finner mening i, den informasjonen vi mottar. Dataene våre skal fortolkes i lys av fysisk og sosial kontekst og ses i en helhetlig sammenheng. Vi har under gjennomføringen allerede gjort en del tolkninger underveis. Under analysen skal nå informasjonen kategoriseres og få merkelapper som symboliserer nøkkeltrekk og kvaliteter i lys av de spørsmål vi har stilt og det fokus vi har valgt.

Vedeler (2000) sier at analyse av data kan gjøres kort tid etter at data er samlet inn. I noen tilfeller kan analysen direkte styre den videre datainnsamlingen. Vi hadde noen elementer vi så etter før vi begynte å observere, noen fremkom underveis, mens andre kom vi frem til under analysen. I observasjonsforskning vil ofte datainnsamling og dataanalyse gå hånd i hånd.

3.6.1 Induktiv analyse av observasjonsdata

Vi foretok en induktiv analyse av vårt observasjonsmateriale. Induktiv analyse betyr at mønstre, temaer og analysekategoriene kommer fra data. Definisjoner, kategoriseringer og presiseringer av hovedbegreper kan fremkomme etter hvert i

analysen som resultat, og ikke som en definisjon en hadde fra før av (Vedeler 2000). Beskrivelsene våre var det første leddet i analysearbeidet. Vi leste nøye gjennom beskrivelsene vi hadde samlet. Teori rundt fenomenet, og de spørsmålene vi stilte oss tidlig i forskningsprosjektet, var våre ”briller” da vi gikk gjennom observasjonsbeskrivelsene. Våre tolkninger av hver enkeltobservasjon, nevnt over, var en mini- analyse der og da og bidro også til endringer videre i prosjektet i form av punkter/kategorier vi var oppmerksomme på. Vårt fokus var forholdsvis vidt da vi startet og det gjorde det mulig å foreta spesifikke observasjoner innenfor fokuset.

Etter å ha gått gjennom observasjonene skulle vi prøve å knytte disse sammen til generelle mønstre. Analyse av observasjonsdata blir lettere dersom man gjør det klart for seg selv hvordan man vil organisere dataene og presentere resultatene (Vedeler 2000). Vi kategoriserte først vårt materiale ut i fra de barna som hadde flest episoder av utestengning knyttet til seg. Denne kategorien, hvor individer eller grupper er den primære enhet for analysen og fokus for dataorganiseringen, kaller Patton (1990) for *Deltakere* (people). Videre samlet vi episoder rundt hvert barn i en perm. Disse omtales av Patton (1990) som *Nøkkelhendelser* (key evnets). Dette innebærer å presentere data ved hjelp av kritiske hendelser, ikke nødvendigvis i kronologisk rekkefølge, men i henhold til deres betydning. Videre så vi etter mønstre i situasjonene, som da gikk på årsak til utestenging, hvordan det utartet seg og egenskaper hos det enkelte barnet. Kategoriene vi brukte var til en viss grad bestemt på forhånd, men kom også frem underveis. Noen barn valgte vi i ettertid bort i forhold til analyse, selv om vi hadde omfattende beskrivelser rundt barnet. Årsaker til dette var blant annet at det ikke viste seg å være spesielle mønstre i episodene, eller at de bare skjedde én gang og derfor ikke var relevante for vår oppgave.

3.6.2 Transkribering og analyse av intervju

For å gjøre datamaterialet tilgjengelig for analyse, må samtalene gjøres om til tekst. Dette gjøres ved transkribering. Det å skrive ned en samtale kan synes som en enkel prosess, men enhver transkripsjon av noe muntlig innebærer en rekke vurderinger og

beslutninger (Kvale 1997). Vi valgte å skrive ut intervjuene nøyaktig, ord for ord. I utskriftene ble personnavn, stedsnavn og andre sensitive opplysninger omgjort for å bevare informantenes anonymitet. Vi tok oss av transkriberingen så snart hvert intervju var gjennomført på bakgrunn av lydopptaket og håndskrevne notater fra intervjuene. Transkriberingen var omfattende og tidkrevende, men den grundige gjennomgangen gjorde oss godt kjent med intervjumaterialet.

Vi merket deretter utsagn som belyste våre spørsmål/problemstillinger i undersøkelsen, samt synspunkter rundt de barna som var med i våre observasjoner. Videre koblet vi dette opp mot analysen av observasjonsmaterialet.

3.7 Validitet

Det som avgjør om målingen er brukbar er om vi har fått et rett og troverdig bilde av den variabelen vi har undersøkt. Dette forutsetter samsvar mellom realitet og måleresultat (Befring 2002).

Metodisk troverdighet krever nødvendig innsikt og kompetanse til å satse på de best mulige tilnærmingene og unngå de største faglig-metodiske fallgruvener. Det handler om å unngå, og å minimalisere utilsiktede feil (Befring 2002).

3.7.1 Validitet i forhold til forskningsopplegget

Observasjon

I delen om observasjonsforskning forklarte vi verdien observasjon har i forhold til å undersøke vårt tema. Metoden observasjon har også en del begrensinger. Blant annet får vi ikke tak i hendelser utenfor den formelle barnehagesituasjonen. Vi kunne ikke ta i betraktning barnas hjemmesituasjon og psykiske tilstand da vi i svært begrenset grad kunne undersøke dette. Samtidig hadde vi løpende dialog med førskolelærer på avdelingene og fikk vite om spesielle forhold som var nødvendig for oss å vite om. For eksempel opplevde vi en episode hvor en jente var veldig passiv og satt i sofaen

og så på de som lekte i flere timer. Vi syntes dette var påfallende og lurte på om dette kunne dreie seg om manglende lekekompetanse. Det viste seg etter uttalelser fra førskolelærer at jenta hadde vært syk og derfor var slapp og sliten denne dagen. Episoden viser at skjulte opplysninger kan påvirke tolkningsarbeidet. Like fullt vil vi understreke at dette faktisk var noe som gjentok seg vedrørende denne jenta.

Under nedtegning av beskrivelsene var vi opptatt av å ikke fargelegge beskrivelsen med vurderende og tolkende formuleringer. For eksempel skrev vi ”Stian trampet i gulvet, kastet klossen og gikk ut fra puterommet” i stedet for ”Stian ble sint og ville ikke være med på leken”. Dette handler om å beskrive hans atferd i stedet for å tolke den. Beskrivelsene våre var også tilstrekkelig deskriptive til at det er mulig å sette seg inn i og forstå hva som hendte. Da vi skrev ned hendelsesforløpet tok vi med den fysiske settingen, hvem som var til stede og eventuelle hendelser før situasjonen oppsto (Vedeler 2000 og Løkken og Søbstad 1999).

Intervju

Validitet rundt intervju kommer først og fremst an på utforming av intervjuguide. Spørsmål kan være ledende eller de kan misforstås. Informanten kan svare på noe helt annet enn hva den blir spurt om eller bli påvirket av utenforstående faktorer. I de intervjusituasjoner vi konstruerte hadde vi muligheten til å rette opp eventuelle misforståelser underveis fordi vi hadde nærkontakt med informanten. Følelsestilstand og innstilling vil også prege hva vi som intervjuere formidler og utstråler. På samme måte vil dette påvirke hvordan informanten forstår både situasjonen og seg selv. Vår relasjon vil blant annet være avgjørende i forhold til det samspillet vi skal ha i intervjusituasjonen. Vi merket at vårt bekjentskap fra før av gjorde det lettere å skape en trygg og naturlig setting for samtalene (Wormæs 2006).

Den ene av informantene viste likevel usikkerhet og bekymring i forkant av samtalen. Vi forsto det som om hun var redd for at hun skulle svare feil eller kunne for lite om tema. Vi presiserte at det ikke var noen rette og gale svar og at det var hennes

opplevelse som var målet. Slike oppklaringer ble viktige for å unngå misforståelser og for å få mest mulig pålitelige svar i forhold til det vi var ute etter.

I våre intervju- situasjoner var det flere personer som interagererte og ønsket om objektivitet hadde dermed sine begrensinger. Imidlertid var målet å være i dialog hvor vi som intervjuere ikke var nøytrale, men mottagelig for innholdet i andres erfaringer. Samtale og intervju anerkjenner menneskers egne livserfaringer og nettopp det subjektive som en viktig faktor. Prøveintervju i forkant, og vårt nære samarbeid mens vi var i barnehagene, førte i større grad til at vi fikk felles forståelse av temaet. Dette dannet igjen grunnlag for færre misforståelser (Vedeler 2000).

3.7.2 Validitet i forhold til forskerrollen

Observatøreffekt

Vi som observatører påvirker situasjonen som observeres, noe Vedeler (2000) beskriver som *observatøreffekt*. Bildet kan derfor bli endret fra det vi hadde til hensikt å observere. Spesielt i den ene barnehagen fikk vi svært mange henvendelser mens vi observerte, noe som tilsier at de var veldig bevisste vårt nærvær og lot seg påvirke av at vi var der. Dette kan føre til at barna oppfører seg eksemplarisk i motsetning til ellers og resultere i upålitelig data (Vedeler 2000). Likevel mener vi at interessen og nysgjerrigheten rundt oss avtok etter en ukes tid, selv om vi under hele perioden fikk henvendelser i forhold til hva vi skrev og utsagn av typen ”se på meg”. Vi merket at barna etter hvert ble vant til å ha oss der og vi opplevde at de opptrådte tilnærmet likt det de ville gjort dersom vi ikke hadde vært der. Det er selvsagt umulig å vite, men dette var vårt inntrykk. Vi vil også poengtere effekten andre veien. Under vårt opphold i barnehagen merket vi fort at vi lot oss påvirke av barna. Ubevisst fikk vi for eksempel sympati for en av partene i en konflikt. Kontakten vi fikk med barna varierte, og det er mulig vi lot oss påvirke av relasjonen vi utviklet med hvert enkelt barn. Det er fort gjort å tilegne barn positive eller negative egenskaper på bakgrunn av dette. Det er derfor svært viktig å skille inntrykket en har av barna på bakgrunn av

tilfeldigheter og den ”kjemien” en har, fra det man faktisk har nedtegnet av episoder rundt det aktuelle barnet.

Observatørbias

I observasjonsforskning er hovedbegrensingen observatøren selv (Vedeler 2000). Observasjonene filtreres gjennom vår fortolkning. Våre verdier, holdninger og erfaringer kan virke inn både på hvilke observasjoner som blir registrert og på fortolkningen av disse. Observasjonenes kvalitet vil stå og falle på vår dyktighet i datainnsamlingen.

Den tidligere nevnte observatørtreningen er spesielt for å unngå *observatørbias* (Vedeler 2000). Det vil si subjektivitet og tilfeldigheter i de observasjonene som gjøres, og som skyldes karakteristika ved observatøren. Dette er blant de viktigste truslene mot troverdigheten i observasjonsforskning fordi det viktigste verktøyet i undersøkelsen er observatøren selv (Vedeler 2000). Våre holdninger er kanskje den mest fremtredende faktoren i forhold til dette og gjør den ønskede objektiviteten vanskelig. I arbeid med barna i barnehagene hadde vi ikke mulighet til å være fullstendig objektive, men det er mulig å skille objektive beskrivelser fra subjektive tolkninger (Løkken og Søbstad 1999). Selv om vi forsøkte å utarbeide så nøytrale og objektive beskrivelser som mulig, vil vi alltid oppfatte ting forskjellig.

Vi er avhengig av sansene våre når vi observerer og persepsjon er grunnlaget for observasjon. Når vi observerte barna brukte vi sansene våre for å registrere inntrykk. Disse inntrykkende tolkes i hjernen vår, og sees i forbindelse med tidligere sanseintrykk. De får også mening sett i forhold til den generelle bakgrunnskunnskapen vi har. Sansing sammen med tolking kalles persepsjon. Begrepet inneholder altså både sansing og tolkning av sanseintrykk (Løkken og Søbstad 1999).

Som nevnt i delen om hermeneutikk kan man beskrive denne helheten av tidligere inntrykk som forforståelse (Wormnæs 2006). I sin artikkel peker Wormnæs på elementer som former vår forforståelse og dermed hva vi ”plukker” ut til forståelse. I

vår intervju- og observasjonssituasjon var våre verdier, følelser og innstilling avgjørende blant annet for utformingen av spørsmål og med på å farge den ”linsen” vi observerte gjennom. Observasjon er altså en subjektiv prosess som avhenger av den enkelte. Vår forforståelse og hvilke referanserammer vi observerte ut i fra under vårt opphold i barnehagen, lå til grunn for måten vi gjorde det på, hva vi så og hvordan vi tolket det. Selv hvilke barn vi valgte å observere og i hvilke situasjoner, bunnet i vår forforståelse. Faren er derfor stor for at vi kan ha gått glipp av viktig informasjon ved å ikke ta med en spesiell situasjon da man ikke så den som relevant. Det var en fordel å være to, da den ene kunne forstå en situasjon annerledes enn den andre og argumentere for å ta den med eller kutte den ut (Løkken og Søbstad 1999). Samtidig kan det at vi var to ha ført til at vi så etter ulike ting. Det ble derfor viktig at vi diskuterte oss frem til et felles forståelsesgrunnlag for temaet vårt.

Vi var bevisste at også barn har sine erfaringer, fysiske og intellektuelle forutsetninger, som gjør at de for eksempel interesserer seg for småting og detaljer voksne ikke legger særlig vekt på. Dette var en utfordring for oss da vi observerte deres atferd uten å egentlig forstå deres verden. Det ble viktig å prøve å ta barnas perspektiv og minimalisere misoppfatninger.

Som observatører har vi ansvar for å tenke gjennom problematikken rundt observatøreffekt og observatørbias og vurdere hvordan dette kan påvirke påliteligheten. Vi må bestemme oss for hvordan vi kan takle dette og dermed redusere feil (Vedeler 2000). En viktig del av prosessen innebar for oss en bevisstgjøring av vår forforståelse som nevnt over. Vi var, som tidligere beskrevet i denne delen, klare på å skille deskriptive beskrivelser fra tolkning under innhenting av data. Vi forsøkte også å redusere observatøreffekten ved å innta den deltakende observatørrollen vi gjorde. Denne rollen gjorde at barna etter hvert så på oss som en naturlig del av settingen. Vi forsøkte videre å være diskret idet vi foretok nedtegnelsene, og vi svarte barna på spørsmål.

3.7.3 Objektivitet

Ved observasjon kan ulike tolkere finne ulike meninger rundt samme inntrykk, som vist over i validitetsdelen. Samtidig tillates og vektlegges et mangfold av tolkningsmuligheter innenfor en hermeneutisk tankegang. I denne studien er det et mål å belyse tema gjennom vår beskrivelse av informantenes atferd. Tolkning av beskrivelsene står dermed sentralt. Vi er åpne for at det finnes flere tolkningsmuligheter i lys av vår hermeneutiske tilnærming. Derfor har vi forsøkt å formulere eksplisitt vår forståelse og våre tolkninger i analysen (Wormnæs 2006 og Kvale 1997).

I vårt arbeid var det viktig med en viss skepsis og ydmykhet for de data vi samlet inn. Det er fristende å tro at våre nøyaktige beskrivelser er dekkende, og dermed ”objektive” for det som skjedde, og at vi så senere kan tolke og forklare utfyllende og subjektivt hvorfor ting ble som de ble. De registreringene vi gjør må alltid tolkes og behandles som usikre og foreløpige. Gjennom dialog med andre, ved arbeid med litteraturen og sammenlikninger med andre data, kan vi kanskje oppnå en rimelig grad av sikkerhet om det vi har funnet. Åpenhet for det uferdige og usikre kan være en viktig grunnholdning når en skal studere andre mennesker (Løkken og Søbstad 1999). Vi kan ikke komme helt forbi observatørbias i kvalitativ forskning. Patton (1990) argumenterer derfor med at man må betrakte data som perspektiver på et problem, og ikke som noen absolutt sannhet.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt forskningsresultatet er etterprøvbart. I kvalitativ forskning vil ikke alltid begrepet reliabilitet være like anvendelig. I observasjon og samtale utformes samspill mellom forsker og informant, og informanter seg imellom på det gjeldende tidspunkt, påvirket av dynamiske omstendigheter. Verken omstendigheter eller enkeltindivider er statiske størrelser og gjør det problematisk å etterprøve (Dalen 2004). Vår undersøkelse viste hvordan utestengning/mobbing

forekom rundt akkurat *de* barna der og da. Dersom vi i senere tid hadde gått tilbake, ville situasjonen kunne ha endret seg. Mennesker utvikler og endrer seg, spesielt barn.

3.9 Forskningsetiske overveielser

Vi har i vår undersøkelse tre grupper informanter å ta hensyn til; barn, foreldre og ansatte. De krever forskjellig informasjon, men de må på lik linje tas hensyn til.

Først og fremst er temaet mobbing, et sårbart tema, og man må trå varsomt. Som nevnt fikk ansatte, barn og foreldre tilpasset og tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Det ble også presisert at de når som helst kunne trekke seg.

Deltakerne bør også få noe igjen for å delta og bør få informasjon tilbake.

Informantene må kjenne seg igjen i beskrivelsene og vi vektla derfor kontinuerlig dialog med barnehagen underveis i forhold til intervju- og observasjonsdata (Vedeler 2000).

Barn har krav på beskyttelse og vi måtte i vår undersøkelse ivareta deres behov. Det skjeve maktforholdet som er mellom barn og voksne var en utfordring. Barn er ofte mer villig til å adlyde autoriteter enn det voksne er, og opplever ofte at de ikke kan protestere. Vi opplevde under undersøkelsen at barna følte ubehag ved å bli iaktatt. Vi satt nær dem og skrev åpenbart ned det som skjedde. Noen av barna viste tydelig at de ikke likte dette. Dersom vi opplevde vi dette stoppet vi nedtegnelsene umiddelbart, selv om det var aktuell og relevant data. Vi vil igjen nevne at vi prøvde å være så diskret som mulig under innhenting av data (NESH 2006).

Et annet aspekt er respekt for informantene. For barna vi observerte kunne det føles rart at vi over en periode intensivt var i deres liv og fulgte med på alt de foretok seg, for så bare å forsvinne. Vi valgte å fortelle barna at vi snart skulle tilbake til skolen igjen, da det nærmet seg slutten på observasjonsperioden. Vi hadde også en liten

avslutning i hver barnehage hvor vi takket barn og voksne for hjelpen og ga dem en liten gave.

4.0 Funn og analyse

I løpet av vår forskningsperiode var det sju barn som skilte seg ut, på den måte at de ofte ble utestengt fra lek og sosialt samspill. Vi vil starte med å presentere hvert enkelt barn og deres egenskaper. Eksemplene er hentet ut fra et stort utvalg av episoder fra forskningsperioden. Relevante resultater fra intervjuene med førskolelærerne vil bli fremstilt i et eget underkapittel. Disse resultatene vil belyses ved at vi legger frem lengre utdrag fra førskolelærernes utsagn slik at leseren får et større inntrykk av helheten. De totale funnene vil senere bli analysert og systematisert ved hjelp av Olweus' (1983) kategorisering av mobbeofre.

Gjennom hele prosessen tolket vi det vi iakttok. Resultater og tolkning kan umulig skilles og er derfor ikke presentert hver for seg. Vi gjentar at det finnes et rikt antall fortolkningsmuligheter. Vi vil i det følgende fremstille bildet slik vi oppfattet det.

4.1 Resultater og tolkning

Når vi nå skal legge frem våre resultater har vi valgt å fremstille barna hver for seg. Dette for at fremstillingen skal bli mest mulig oversiktlig. Vi presenterer barna ved å, gjennom eksempler, fremstille typiske trekk ved dem som vi mener fører til utestengning. I presentasjonene fremgår også førskolelærernes utsagn rundt de enkelte barna. Eksemplene i teksten er komprimert til å omfatte essensen i situasjonen. Fortolkning av observasjonene vil fremgå løpende. Vi presiserer at eksemplene vi har valgt å ta med er gjennomgående trekk ved barnet, og ikke tilfeldige hendelser. Fordi vår forskning baseres på observasjoner, ser vi det som nødvendig å fremstille lengre utdrag fra datamaterialet. Slik får leseren et bedre grunnlag for å følge våre refleksjoner. Før eksemplene legges frem gir vi en presentasjonen av barna.

Vi har observert trekk ved barna som vi mener bidrar til å forklare hvorfor de ofte faller utenfor i lek. Barnas navn er fiktive, mens den oppgitte alder er reell.

4.1.1 Susanne

Susanne er 4,8 år. Hun har fine klær, men ser litt ”puslete” ut. Hun er mørk under øynene og har et alvorlig drag over ansiktet. Susanne har ingen faste lekekamerater, men blir av og til sett i lek sammen med andre, gjerne yngre barn. Susanne er fysisk svak og ser noe engstelig ut. Førskolelæreren forteller at Susanne er ”redd for alt”. Hun tør for eksempel ikke hoppe fra de nederste trinnene i ribbeveggen og hun klarer ikke komme opp på huska selv. Susanne inngår sjelden i samspill, men observerer andre eller sysler med bordaktiviteter. Det virker ikke som Susanne alltid er psykisk tilstede, da hun ofte ”faller ut” i sin egen verden. Blikket hennes blir da fjernt. Susanne vandrer til stadighet rundt uten at det ser ut som hun har noe bestemt mål. Hun har en forsiktig framtoning og hun snakker lavt når hun først snakker. I den perioden vi observerte i barnehagen hendte det ofte at Susanne ikke sa et eneste ord under måltidene. Vi oppfatter Susanne som skjør blant annet fordi hun ofte sa ”au” dersom andre barn for eksempel dultet lett borti henne. Hun kunne også uttrykke at hun fikk vondt når hun satt seg ned på gulvet eller forsiktig falt ned på knærne. Vi mener dette kan være et uttrykk for usikkerhet, eller en strategi for å oppnå oppmerksomhet. Sannsynligvis bidrar Susannes skjørhet og manglende ”guts” til at de andre barna ser på henne som en lite spennende ”leker”. Skjørheten hindrer henne i å være med på en del aktiviteter og kan kanskje virke irriterende på andre. Det er i tillegg nærliggende og tro at dette er faktorer som gjør at hun blir sett på som mye yngre enn det hun er, noe vi skal komme tilbake til. Førskolelæreren fortalte at Susanne, til tross for at hun var 4 år, ikke sa et ord da hun startet i barnehagen, men at det har bedret seg betraktelig. Hun forteller videre at Susanne er stille, men at språket hennes er tydelig. Likevel kan det av og til være vanskelig å forstå hva hun sier.

Susanne fremstår som passiv. Gjentatte ganger observerte vi at hun i lengre perioder satt og så på andres lek. Det så da ut som om hun hadde lyst til å være med ettersom hun fulgte de andre barna med blikket sitt og smilte da de andre lo. Kanskje vet ikke Susanne hvordan hun skal ta kontakt med barna. Av og til tar likevel Susanne initiativ i form av at hun stiller seg tett inntil barna hun vil være sammen med.

Hennes fremgangsmåte gir sjelden fruktbare resultater. I det følgende skal vi se et eksempel på at Susanne lykkes i å få kontakt med et barn, men at hun ikke klarer å opprettholde kontakten:

Det er utetid og Susanne drar et akebrett etter seg. Etter en stund kommer en yngre gutt bort til Susanne. Han går rundt henne og dulter akebrettet sitt i hennes. Susanne sier "Hvem vil sitte på?". Gutten svarer "Ja, jeg!" i det han setter seg på akebrettet. Susanne drar han etter seg. Hun har blikket rettet framover og verken hun eller gutten sier noe. Plutselig går han av akebrettet og bort til noen andre barn. Susanne er alene igjen.

Vi ser at Susanne tar initiativ, men hun får ikke til samspill med gutten. Kanskje går gutten av akebrettet fordi han synes "leken" er kjedelig. I denne situasjonen oppfatter han neppe Susanne som spennende å være sammen med. Susanne inviterer verken til samspill eller kommunikasjon. Hun evner ikke å opprettholde kontakt med gutten, noe som resulterer i at han mister interessen. Han forlater henne uten at hun protesterer. Hun gjør altså ingenting for å "beholde" gutten. Kanskje vet hun ikke hvordan. Det kan også hende at hennes selvtillit er så lav at hun ikke tør å hindre han i å gå. Susanne er lite livlig og gir sjelden uttrykk for kreativitet. Det er ikke usannsynlig at barna av den grunnen oppfatter henne som kjedelig. Hennes fremtoning later til å være lite tiltrekkende på de andre barna. Ikke sjelden blir hun ignorert når hun tar initiativ:

Fire barn sitter oppå en hylle og leker med "Pokemonkort". Susanne står og spiser eple omentrent to meter unna dem. Hun ser på de fire. Susanne går bort til dem og stiller seg helt inntil hylla som de siter på. Der står hun og ser på dem og på kortene de leker med. Hun sier ingenting. De andre verken ser på eller snakker til henne. Susanne forlater stedet et par minutter, men går tilbake igjen til barna med kortene. Hun stiller seg opp ved siden av dem igjen. Ingen ser på henne. Hun flytter seg sånn at hun står ved siden av hvert barn etter tur. Hun går veldig nærme ved et par anledninger uten at barna ser på henne.

Vi mener Susanne har et tydelig ønske om å være med. Hun tar initiativ ved å stille seg rett ved siden av barna mens hun søker blikkontakt med hver enkelt. Det er ikke uforståelig at barna ignorerer Susanne. Hun byr ikke på seg selv og ytrer verken spørsmål eller ideer. Det forventes av barn i Susannes alder at de verbalt ytrer sine ønsker og stiller spørsmål. Det er ikke sikkert at de andre forstår hva Susanne vil,

siden hun ikke benytter disse uttrykksmåtene. Susannes fremgangsmåte er lite effektiv, likevel tar hun initiativ på denne måten gang etter gang.

Vi ser ofte Susanne smile på en spesiell måte. Smilet er ikke alltid rettet mot noen og sjelden tilpasset konteksten. Kanskje er dette smilet et vern for hennes usikkerhet. Kanskje benytter hun smilet som en erstatning når hun ikke vet hva hun skal si. Hun kan smile forsiktig når andre henvender seg til henne, også når disse henvendelsene er av negativ karakter. Selv når andre snakker nedlatende om Susanne i hennes påhør, smiler hun. På denne måten sender hun ut signaler som kan forstås dit hen at hun godtar å bli rakkert ned på. Det er nærliggende å tro at de andre barna synes Susannes smiling er merkelig.

Det er påfallende hvordan noen av jentene på Susannes egen alder behandler henne som en baby. Jentene henvender seg til Susanne akkurat slik man henvender seg til babyer og småbarn. De bøyer seg ned og bruker ekstra lys stemme når de prater med henne. Det later til at forventingene de har til Susanne er små:

Susanne, Josefine og Jenny sitter ved bordet sammen med en voksen. Jentene tegner, og den voksne spiser blyanter. Uten å si noe, rekker Susanne en rosa blyant til den voksne. Josefine, som sitter nærmest Susanne, sier med babystemme: "Hadde du en josa, du da?" Så gnir nesen sin inn i siden på Susanne. Susanne smiler ut i lufta. "Hun er jo så glad i rosa" sier Jenny. "Jeg hater rosa jeg, sier Josefine". Susanne holder opp tegningen sin for å vise den til frem. Josefine sier "dulledulledull" og gnir nesen sin igjen forsiktig mot tegningen. "Men se da" hvisker Susanne. "Se da" hermer Jenny.

Og

Barna har akkurat gått inn. Jenny, Josefine og Susanne er i garderoben. De har alle tatt av seg kjeledresser og sko, og har nå bare ullklær igjen. "Skal jeg hjelpe deg å kle av deg Susanne", sier Jenny. Susanne verken sier eller gjør noen ting. Jenny tar av henne skjerfet. "Åh, så fint skjerf du har!". Jenny holder opp skjerfet foran Susanne og sier: "Se så fint skjerf du har!" (Jenny snakker med babystemme under hele episoden.)

Eksemplene viser at jevnaldrende jenter behandler Susanne som om hun var mye yngre enn dem. I det første eksemplet tar ikke jentene henne på alvor og ignorerer

Susannes utsagn. De tre jentene sitter sammen, likevel er den lille gruppa delt i to. Jenny og Josefine virker allierte mot Susanne. De to jentene snakker *for* Susanne, som om ikke Susanne kunne snakke selv. Kanskje er ikke det så underlig, da Susanne generelt sier lite. Susanne viser at hun ønsker å bli tatt seriøst. Hun sier ”se da”, når Josefine ikke ser på tegningen hennes. I stedet for å ta henne på alvor, hermer Jenny etter Susanne. De andre tillater seg å rakke ned på henne, og det er tydelig at Susanne har en lav status i gruppa. Susanne blir ikke møtt med respekt. Maktforholdet jentene i mellom er, uten tvil, i ubalanse. Neste episode underbygger barnas syn på Susanne:

Jenny kommer bort til oss i utetiden. Josefine og Susanne kommer etter. Vi prater om alder. Jeg spør om de tre jentene er like gamle. Jenny og Josefine svarer ”nei” nesten i kor. ”Vi er 4 og et halvt og Susanne er bare 4!” (Dette medfører ikke riktighet. Jentene er like gamle). Susanne sier ingenting men smiler forsiktig. Jenny og Josefine forteller hvilken dato de har bursdag på. Jeg spør Susanne om hun husker når hun har bursdag. Susanne rister på hodet. Josefine forteller at ”Det var bare to barn og foreldrene i bursdagen til Susanne”. Hun forteller at de fikk mye godt å spise og at de fikk bade. Hun forteller videre at Susanne ikke hadde tørket seg og at hun derfor sklei på gulvet. Josefine bøyer seg litt ned og ser på Susanne, så sier hun med lys stemme: ”Husker du det Susanne?” Susanne nikker og smiler.

Dette illustrerer også at de to jentene oppfatter Susanne som yngre enn dem. Det er kanskje ikke så rart, for Susanne fremstår nettopp som det. Hun er sped og stille og later til å være kommet generelt kortere i utviklingen enn sine jevnaldrende. Det umiddelbare problemet er likevel ikke at Susanne bli oppfattet som yngre. Vi mener hun i tillegg fremstår som ”tam” og underlig og at det er grunnen til at hun blir ekskludert. I våre øyne bidrar denne ”babyrollen” til at de andre ikke ser på henne som en likeverdig. De respekterer henne ikke på samme måte som andre barn på deres alder. Susannes selvhevdelse er tilnærmet ikke-eksisterende, og dette kan være en av årsakene til at hun blir behandlet som en baby. Hun står ikke opp for seg selv, noe som kan bidra til at de andre ikke viser like mye respekt for henne. Kanskje vet de ikke at det de sier til Susanne er galt. Førskolelærer ved avdelingen støtter opp om våre observasjoner av Susanne. Hun forteller også at foreldrene fremstår som usikre og overbeskyttende. Det er nærliggende å anta at dette kan være med å påvirke hennes forsiktige atferd. Susanne ses oftere sammen med voksne enn barn. Vi synes

hun virker mer frempå når hun henvender seg til, eller er sammen med voksne. Kanskje forklarer dette at Susanne føler seg utrygg og undertrykt rundt jevnaldrende. Hennes usikkerhet blir opprettholdt ved at hun ikke lykkes i å få respons eller kontakt med andre barn. Hos de voksne blir hun derimot sett og hørt, og hun tør dermed mer. For oss er det vanskelig å si noe om Susannes evner til prososial atferd, empati og selvkontroll, da hun under vår observasjonsperiode sjeldent samhandlet med andre barn.

Susannes manglende selvtillit virker inn på hennes evner til å ta gode initiativ. Vi ser altså at Susanne strever med enkelte sosiale ferdigheter. At hun ikke får innpass i andres lek og samspill hindrer henne i å tilegne seg fruktbare erfaringer og dermed å utvikle og stimulere sosiale ferdigheter.

4.1.2 Mette

Mette er 4,4 år. Hun er rolig og stille, og kan virke noe skjør. Det hender ofte at hun blir fjern i blikket og faller dermed litt ut av fellesskapet. Det er litt vanskelig å si noe om Mettes humør. Til tross for at hun ofte trekker seg ut, virker hun ikke alltid bekymret eller ansent. Det er ikke mye uttrykk i ansiktet hennes. Ikke sjelden er hun å se i lek med andre, men det later til at hun er med på andres premisser. Hun ser ikke ut til å ha noen fast lekevenn. Mette sitter ofte alene eller ved siden av andre og sysler med bordaktiviteter eller en bok. Hun tar ikke ofte initiativ. Vi oppfatter at Mette har godt språk.

Ved flere anledninger så vi at Mette ble sittende utenfor mens hun så på andres lek. I noen tilfeller satt hun slik passiv i over to timer. Under disse sekvensene hendte det at andre tok kontakt, men at Mette vred seg unna. Det kan virke som hun ikke har særlig høy status blant de jevnaldrende jentene på avdelingen. Vi har ikke sett at Mette ”tar igjen” eller reagerer med sinne, når noen er ekle mot henne. Her er et eksempel som indikere dette:

Sofie og Maria løper rundt i en stor sirkel på puterommet. Mette sitter i et hjørne og ser på dem. Plutselig bykser Sofie rett på og over Mette. Mette faller

over ende, og sier til meg med lav stemme: "Det er ikke lov å løpe inne." Bak Mette står en kassettpiller. Sofie og Maria sier de skal sette på en sang. De trækker rett på og over Mette sier "Ååhhh, Flytt deg da". Jentene setter på musikk og trækker på Mette igjen på vei tilbake. "Au", hvisker Mette.

Og

Mette sitter rundt bordet sammen med tre andre fireåringer. De skal bake og den voksne forteller dem at det er viktig med god hygiene og at de må vaske hendene før de starter. Den voksne vasker bordet, og går til kjøkkenet for å hente deigen. Mens hun er borte legger Mette hendene sine på det lett våte bordet. De andre barna gjør det samme og sier at de "vasker hendene i bordet". Maria og Sofie synger i kor: "Vi vasker hendene i bordet, vi vasker hendene i bordet!!" Mette er stille. Så begynner jentene å rope Mette, Mette!" Og når den voksne kommer tilbake sier jentene til den voksne: "Mette vasket hendene sine på bordet! Mette vasket hendene sine på bordet!". Mette sier ingenting.

Mette reagerer tilsynelatende ikke på denne anklagelsen. Hun svarer ikke jentene på noen måte. Kanskje Mette verken har mot eller selvtillit til å forsvare seg. Hun mestrer ikke å sette seg i respekt. Det virker som om Mette lett lar seg styre i lek med andre. Hun tar heller ikke mye ansvar i leken. Det er mulig at Mette ikke har selvtillit nok til å ytre sine behov og tanker. På den andre siden kan det hende at Mette ikke har ideer å fremme og at hun ikke er kreativ. Det er også mulig at hun ikke tar initiativ og ansvar fordi hun ikke føler at hun får sjansen. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor hun leker sammen med jevnaldrende eller med barn som er eldre. I flere tilfeller har vi observert at Mette har deltatt i lek på andres premisser:

"Skal vi leke?" spør Mette Sofie. Det går litt tid før Sofie svarer, men så sier hun: "Da må jeg være mamma og du være pappa." Mette protesterer noe forsiktig, men det blir slik Sofie sier. De henter kopper og kar fra lekekjøkkenet, så setter de seg ned ved et lekebord. De sier ingenting til hverandre og det virker ikke som om de har samme fokus før Mette ser opp og sier "Vi er damer som koser oss". "Nei...Du skulle sitte der!" sier Sofie og peker på en plass ved samme bord litt lenger unna. Mette svarer ikke, men da setter Sofie øynene i henne og sier: "Ellers så får du ikke være med i leken!" "Ok, da" svarer Mette og går å setter seg dit hen hun har blitt vist.

Her ser vi blant annet at maktaspektet spiller inn. Det er tydelig en skjev maktbalanse mellom jentene. Sofie styrer Mette i leken og gir liten plass til Mettes ønsker. Ved en tidligere anledning hvor Mette og Sofie er sammen ute, handler deres lek om at Sofie

står på et stativ og gjentatte ganger kaster fra seg en bil som Mette skal springe å hente. Mette viser sjelden engasjement og begeistring og blir kanskje derfor litt lite spennende for de andre barna. Mette lar seg altså styre av andre i leken, men det er ikke alltid hun følger de ideene og utspillene som blir gitt av andre. Dette resulterer i at hun faller utenfor:

Maria, Sofie, Mette og Trond er sammen. Sofie legger seg ned på alle fire og sier at hun og Trond er jente- og guttetigre. "Så ble dere sinte på tigre, de var veldig rampete" sier Sofie. Maria spretter opp og lekekjefter på tigre. Mette er passiv. Hun har ikke beveget seg etter at instruksen ble gitt, og gir heller ikke tegn til å engasjere seg. Etter en kort stund går hun bort til barna som fortsatt leker at Maria er sint på tigre. Ute av sammenhengen plukker Mette opp en veske og spør om noen vil ha den. Ingen av barna reagerer.

Og:

Mette har lenge sittet og sett på Sofie og noen andre jenter som sitter i sandkassen. Hun har et spann med sand og en pinne. Så reiser hun seg og går bort til Sofie og jentene. "Sofie, jeg har rørt sånn oppi her" sier Mette. "Hmm.." svarer Mette etterfulgt av "Vil du ha en is?" Mette svarer "nei" og går vekk fra Sofie og jentene. Hun stopper først opp for å se på noen gutter som leker, så går hun videre og stopper opp ved to jenter som sitter å graver i sanden. Jentene ser opp på henne og sier "Du får ikke være med". "Jeg får ikke være med" sier Mette stille for seg selv. Så går hun bort og husker.

Vi undrer oss over at Mette ikke sier ja til Sofies invitasjon. Mette tar kontakt med Sofie, men når Sofie følger opp, avviser og forlater Mette henne. Det er vanskelig å si om Mette har lyst å være med ved disse anledningene eller ikke. Kanskje trives Mette alene som observatør. Muligens er ikke Mette trygg i lekesituasjonene og trekker seg unna for å beskytte seg selv. Vi observerte ofte at Mette oppførte seg litt merkelig i samhandling med andre. Mette kunne blant annet "spore av" midt under leken. Det er muligens et uttrykk for at hun har vansker med å konsentrere og følge et lengre handlingsforløp.

Situasjonene tyder på at Mette har lavere status enn de andre jentene på avdelingen. Kanskje har Mette så mange dårlige erfaringer hvor hun har vært "underdog" i leken, at hun velger å la være å leke.

4.1.3. Magnus

Magnus er 4,10 år. Han har et rolig lynne og førskolelæreren betegner han som en ”snill gutt”. Av og til blir han fjern og faller ut i sin egen verden. Han er noe fysisk svak. Magnus har vanskeligheter med å uttale noen lyder, men vi ser aldri at noen kommenterer det. Magnus har fine klær. Avdelingens førskolelærer forteller at Magnus ofte går sammen med Storm og Kristian. De tre guttene er nesten like gamle. Når han ikke er sammen med dem, sitter Magnus gjerne alene på avdelingen og ser i bok, perler eller liknende. Førskolelæreren hevder at Magnus er rolig og at han sjelden gjør noe ”galt”. Hun hevder han er ”lett å ha med å gjøre.” Vi har aldri sett at Magnus blir ordentlig sint og kanskje er det nettopp derfor noen av barna tør å henge han ut:

En liten gruppe barn sitter rundt bordet. De skal bake boller. Magnus stirrer ut i lufta. Det kan se ut som at han er i sin egen verden. Han deltar ikke i samtalen med de andre barna. En voksen setter deigen på bordet, og sier at ingen får røre den. Den blir satt rett foran Magnus, han verken ser på, eller rører deigen. Den voksne går bort og når hun kommer tilbake sier Sofie ”Magnus smakte på deigen!!”. Stille sier Magnus ”..nei..”

Sofie hadde neppe turt å gjøre dette mot et barn med høy status. Magnus sier sjelden i fra til en voksen når han blir urettferdig behandlet. Han er ikke høylytt og sjelden sint. Kanskje Sofie prøver å tøyne grensene hans. Sofies beskyldning og Magnus’ manglende klare reaksjon, kan gi signaler til de andre barna om at det er greit å si slikt til Magnus. Han setter seg ikke i respekt. Kanskje må han vise tydeligere hvor hans egne grenser går. Eksempelet viser også at Magnus er fjern og ikke følger med i samtalen. Muligens kan det føre til at barna synes han er litt kjedelig.

Magnus tar gjerne initiativ til lek spesielt rettet mot Storm og Kristian, og han kan lykkes i å få andre barn med i lek. Men det kan ofte se ut som om han strever med å justere seg etter de andre barna, for eksempel:

Magnus er ute sammen med Storm og Kristian. ”Vi kjører bilen!” sier Magnus og trekker med seg guttene. De setter seg i en fiktiv bil. Storm og Kristian prater rolig med hverandre, mens Magnus, uten å få respons, gjentatte ganger roper ”Vi kjører bilen, vi kjører bilen, vi kjører bilen!” Til og med når guttene

går fra bilen og begynner med en ny lek, roper Magnus "Vi kjører bilen, vi kjører bilen".

Magnus justerer seg ikke etter de to guttene. Til tross for at han har lyst å leke med dem, mestrer han ikke å bevege seg ned på et roligere nivå for å være med i dialogen med guttene. Det virker ikke som om Magnus ser at guttene ikke støtter seg til ropingen. Vi mener at han kanskje generelt strever med å modulere seg etter hva situasjonen venter av han, for det handler ikke om manglende vilje til å delta. De andre barna syntes å ha lett for å ignorere og avvise Magnus, når han tok initiativ. Videre følger en seanse som illustrerer nettopp dette. Eksempelet illustrerer også Magnus' manglende evne til å lese situasjonen og justere seg.

"Storm, skal jeg si deg noe?" spør Magnus. Storm verken ser på eller svare Magnus, men sier "Kristian se her!". Storm prater med Kristian og ignorerer Magnus. Storm og Kristian har en aktiv dialog. Magnus står mellom guttene og iakttar, han sier ingenting. Så begynner han å trække i den gjørmete jorda. "Se, nå lager jeg griseri!" sier Magnus. "Lager du griseri? Da dreper du marken vi leter etter!" sier Kristian. "De (marken) liker sol!" skyter Magnus inn. "Nei, de liker ikke sol!" sier Kristian. Magnus avventer litt, så tramper han videre rundt i gjørma. "Se på griseriet, se på griseriet!!" sier han. Guttene ignorerer, men Magnus forsetter "Skal jeg si deg noe? Skal jeg si deg noe?". Han får fortsatt ikke oppmerksomhet. "Skal jeg si deg noe? Marken tåler ikke steiner". Guttene ser ikke på Magnus, men sier at steinene er leketøyet til markene.

Magnus prøver og prøver, men de dominerende guttene Kristian og Storm som befinner seg øverst i hierarkiet, vil ikke gi Magnus innpass i leken. Han forstår kanskje ikke at guttene ikke ønsker å være sammen med han. På den andre siden kan det hende at Magnus skjønner at guttene avviser han, men at han, fordi han har så gjerne vil være med, ikke klarer å gi seg. Ikke usannsynlig virker hans atferd masete på guttene. Ved at Magnus ikke trekker seg unna når han blir avvist, får han mange negative erfaringer og opplevelser den tiden han står der. Hadde han gått med en gang, hadde han ikke blitt avvist i samme grad. I løpet av observasjonsperioden fikk vi inntrykk av at de andre barna tilegnet Magnus lavere status. Vi mener at eksemplene ovenfor i noe grad viser det. Men vi har lyst å illustrere det med enda et eksempel hvor det Magnus sier og gjør, ikke blir gjort gjeldende og hvor Magnus implisitt blir stengt ute:

Magnus er igjen sammen med Storm og Kristian. Magnus roper til guttene: "Jeg er Batman!". Kristian responderer med å rope enda høyere "Jeg er batman og Storm er Spiderman!". Magnus skyter på guttene med en spade han holder i hånden. "Bæng, bæng!". Da sier Kristian "Du kunne ikke skyte oss, for vi var mye farligere". Kristian tar opp en spade og skyter på Storm. Storm faller om på bakken og later som han er død. Magnus smiler og sier "Nå ble du levende!!". Men Storm adlyder ikke, før Kristian sier "Jeg gir deg solstråler og nå ble du levende!". Magnus forsetter skyte med spaden sin på Kristian og Storm, men de responderer ikke på det..

Av en eller annen grunn virker det ikke som om innspillene og initiativene er gode nok når de kommer fra Magnus. Vi registrerer ingen tilfeller hvor Magnus står på sitt i konflikter. Han virker konfliktsky og kanskje strever han med å sette seg i respekt hos andre. Når de andre barna ikke vet hvor Magnus sine grenser går, er det kanskje ikke vanskelig å forstille seg at de rett som det er vil komme til å tråkke over grensene hans. Det virker som Magnus har lett for å adlyde andre. Han gir seg kanskje litt for lett når han blir konfrontert direkte. Dette har ført til flere episoder hvor han har blitt behandlet urettferdig:

Magnus og Frode sitter sammen ute ved en blomsterkasse. Plutselig sier Frode til Magnus: "Gå bort der og sett deg. Dette er min plass og mine ting. Du må gå bort dit!". Han peker på en tom sandkasse litt bortenfor. "Nei", sier Magnus. "Jo!" sier Frode og står på sitt. Magnus forsetter å nekte uten å heve stemmen. Frode sier "jo" en siste gang og så lyster Magnus. Han går og setter seg dit han har blitt vist. Lenge sitter han der alene.

Det kan være en positiv egenskap å føye seg etter andre, men til en viss grad. Ingen skal måtte godta å bli overkjørt av andre. Barna vet, gjennom tidligere erfaringer, at Magnus alltid gjør som de sier. At Magnus i tillegg verken "sladrer" eller blir sint, kan medføre at de andre barna utnytter det. Det kan hende at Magnus oppfattes provoserende siden han til stadighet oppfører seg pent og ordentlig. De andre barna tør å skylde på han. Han virker som han "streber", og trolig kan dette virke irriterende på andre:

Magnus står og ser på Kristian og Storm. Han har stått slik en time uten å få være med. Han finner en furukvist og stryker den mot ryggen til Storm. "Børstebørst" sier han ut i luften. Storm reagerer ikke. Magnus sier; "Skal jeg si deg noe?" Forsatt er det ingen av guttene som svarer. Han forsetter; "Jeg skal be mamman min om å skrive deg opp på bursdagslista mi!" Han ser på

Storm. Nå reagerer Kristian; "Ikke meg?" sier han. - "Jo, deg og! –Hva skal dere kjøpe til meg?". Guttene ser litt dumt på Magnus; "Det kan vi jo ikke si!! Det er jo hemmelig." (Guttene høres irriterte ut i stemmene sine) Så blir det stille.

Magnus har lenge prøvd å få oppmerksomhet. Til slutt prøver han noe som er populært; å bli invitert til bursdag. På en måte "bestikker" han barna for å bli tatt inn i varmen. Han vekker guttenes interesse, men de er likevel ikke overbevist. Seansen ender med at Storm og Kristian blir irriterte fordi Magnus spør hva de skal kjøpe til han. Magnus' spørsmål er upassende og virker mot sin hensikt. Han har et feilaktig, men forståelig fokus. I Magnus' situasjon, hvor han i opp mot en time har forsøkt å komme inn i leken, burde han muligens ha holdt en lavere profil, da han først fikk innpass. Det dreier seg igjen om sosiale ferdigheter. Når det er sagt er Magnus faktisk flink til å ta initiativ. Han er iderik, men får likevel sjelden aksept for sine forslag. Det er som om ideene ikke gjelder når de kommer fra Magnus. Det at Magnus til slutt forsøker seg med bursdagsinvitasjon er egentlig et smart trekk, men han skjønner ikke når han bør stoppe. I utgangspunktet burde det ikke være nødvendig å "kjøpe" seg inn i leken for å få være med. Magnus "streber" etter å få innpass, først og fremst, i Storm og Kristians lek. Dette er gutter på Magnus' egen alder og det er naturlig at han trekkes mot dem.

Vi har sett at Magnus sine personlige egenskaper har betydning for hans status som lekekamerat. Når det er sagt, mener vi det bør nevnes at Storm og Kristians sterke samhold, maktposisjon og atferd, spiller inn når det skal forklares hvorfor Magnus til stadighet havner utenfor.

Samlet sett kan det se ut som at Magnus strever noe med å følge lekes og samspillet regler og koder. Magnus ønsker å få innpass i leken, men ender opp med å virke masete. Utspillene og initiativene hans kan ha en noe pussig karakter og virke mot sin hensikt. Observasjonene våre viser at Magnus ikke evner å justere seg etter hva som forventes av han i visse situasjoner.

4.1.4 Erling

Erling er 5,10 år og pen i tøyet. Han er nysgjerrig og spør mye. Erling er ikke etnisk norsk, men har bodd lenge i Norge. Han er en fysisk aktiv gutt og liker blant annet å bygge hytte inne puterommet. Han er søkende og spør ofte om å få være med i lek, likevel blir han ofte møtt med ignorering og utestengning. Vi observerte sjelden at andre barn tok kontakt med Erling. Avdelingens førskolelæreren forteller Erling ikke har faste lekekompiser og at han ofte ”dilter” etter andre. Hun sier at han ikke har ”funnet sine”. Erling er verbalt aktiv og vi opplevde hans språk som velutviklet. Imidlertid kunne førskolelæreren informere oss om at han henger etter språklig sett og at han mangler noen begreper. Hun påpekte også at han trenger å få styrket selvbildet sitt. I det følgende skal vi se at Erling tar gode initiativ, men likevel blir avvist:

Kristian og Storm leker sammen ute. Erling går bort til dem og spør ”Kristian, kan jeg være med?” Kristian som kjører med bilen sin på veiene de har laget i sanden svarer ikke. Erling går nærmere. ”Åååh, du ødelegger veien!!!” sier Storm. ”Kristian, kan jeg være med?” spør Erling igjen. Kristian ser ned. ”Kan jeg være med????!!!” roper Erling nå. ”Ikke hvis du maser” svarer Kristian uten å se opp. ”Hæ?”. ”Ikke hvis du maser!” gjentar Kristian. Erling står og ser ned i sanden et par sekunder. Så går han.

Og

Erling og Storm sitter ved siden av hverandre ved matbordet. ”Storm, jeg skal ta sånn gulost og sånn annen sammen” sier Erling. Storm ser verken opp eller sier noe til Erling. Erling prøver igjen ”Jeg skal ta sånn her Storm.” Storm svarer fortsatt ikke. Erling ser ned og tar på gulost.

Begge eksemplene viser at Erling ønsker å inngå i samspill. Han tar gode og tydelige initiativ, men guttene ignorerer og avviser han. Det er et tegn på at de ikke ønsker å ha med Erling i leken. Det later ikke til at Erling umiddelbart forstår dette, så han forsetter og hans forespørsler om innpass blir oppfattet som masing. Det virker som Storm og Kristian har en generelt negativ holdning til Erling. Kanskje er årsaken nettopp den at han gjentatte ganger fremstår som masete. Erling later ikke til å skjønne når han bør gi seg. Det handler om å lese og forstå de sosiale kodene. Han ser ikke alltid ut til å forstå at hans gjentatte spørsmål har motsatt effekt av det han håper

på. På den andre siden opptrer Erling som masete fordi guttene ikke responderer. Erling fremstår som lite selvstendig og kanskje oppfatter guttene at Erling "streber" og han blir derfor mindre attraktiv. Når Erling stadig vekker blir holdt utenfor, får han heller ikke sjansen til å vise at han kan være en spennende lekekamerat. Vi mener eksemplene også speiler at Erling har lav status blant guttene. De tillater seg å ignorere og avvise han og viser han med det, liten grad av respekt. I tillegg til å bli ignorert hender det at Erling gjentatte ganger blir snakket til på en nedverdiggende måte og at barna er "vanskelige" mot han:

Kristian, Storm og Erling har bygget hytte på puterommet og Kristian og Storm legger seg ned på hver sin madrass. "Åå, hvor skal jeg sove?" spør Erling. "Du skal bare sove der det er plass. Kanskje på gulvet, hehe" svarer Storm.

Og

Erling lager hinderløype sammen med Storm og Kristian. "Nå setter jeg meg på en stol" utbryter Kristian. "Jeg også" sier Storm og de setter seg på hver sin stol. "Og jeg" sier Erling. "Nei, det er ikke så mange stoler" svarer guttene (Selv om det er en stol til i rommet).

I eksemplene kommer det tydelig frem at Kristian og Storm allierer seg mot Erling. De ler hånlige når de foreslår at han skal sove på gulvet, og han får ingen stol selv om en er ledig. Det virker som de bevisst arbeider mot å fryse Erling ut. Erling viser ikke guttene hvor hans grenser går. Trolig godtar han det meste for å få være sammen med Storm og Kristian. Erling er med det med på å opprettholde guttenes dominerende maktposisjon. Førskolelæreren forteller at Storm og Kristian har et spesielt forhold og at de har vanskeligheter med å slippe andre inn: "Det er greit med noen liksom, det er ikke greit med Erling." Dette indikerer at det er noe med Erlings egenskaper som gjør at han ikke får delta.

Erling virker trist over å ikke få være med. I neste eksempel uttrykker han det:

Erling setter seg ned ved en voksen og sier: "Jeg sitter her hos deg jeg". "Skal du ikke leke mer?". "Jeg får ikke være med" svarer Erling. "Jeg trodde du var med i sta jeg?" sier den voksne spørrende. "Nei, de sier alltid nei. De sier nei flere ganger i uka" responderer Erling. "Gjør de det" spør den voksne. "Ja, hele tiden nei" avslutter Erling.

Erling uttrykker direkte at det er vanlig at han ikke får være med når disse to guttene leker. Han ser tydelig opp til de to, og ønsker å leke med dem fremfor andre. Vi har sett han leke med andre barn, men da ofte med barn, som i våre øyne, har lavere status. I lek med disse barna viser han manglende evne til å tilpasse seg. Han er styrende og lite åpen for forslag. Vi illustrerer dette med et utdrag fra en dialog barna i mellom:

Erling, Sofie og Frode sitter sammen i sandkassen hvor de bygger i sanden.

Sofie: Nå tømmer vi. (Hun har satt seg ved en bøtte full av vann og en pinne i)

Erling: Nei!!!

Sofie: Jo, men jeg skal.. (hvisker og fullfører ikke setningen)

Erling: Du skal bare røre.

Erling: Nå skal vi fylle vann!

Sofie: Okey.

Erling: Alle heller her. Gjør som meg. Oppå. (Han heller vann på lastep Janet på en bil)

Frode: Hvorfor gjør du sånn Erling?

Erling: Fordi det er sånn det skal gjøres.

Frode og Erling heller vann i gropene de har gravd og henter mer vann i sølepytten. Sofie begynner å grave oppi gropen der guttene har helt vann.

Erling: Nei!

Sofie: Men jeg bare skulle ta litt fram og tilbake. (Hun stopper)

Erling setter seg der Frode er igjen.

Erling: Hallo!

Erling: Hallo hallo!

Frode: Ja?

Erling: Noen gjør det her og noen gjør det her. (Han peker)

Frode: Ja

Sofie går fra leken.

Guttene fortsetter med sitt.

Erling: Ødeleggetid! Det er ødeleggetid!

Han begynner å trække oppå det de laget tidligere.

Frode: Hvorfor det?

Erling: For vi skal ikke leke det mer.

Sekvensen viser at Erling overstyrer og at han ikke jenker seg for andres forslag. Det er tydelig at de andre barna reagerer negativt på Erlings dominerende atferd. Hans manglende prososiale evner, fører til at barna forlater leken. Erling viser nedsatt evne til å tilpasse seg situasjonen og opptrer derfor lite hensiktsmessig.

Førskolelæreren støtter opp om våre observasjoner som viser at Erling er lite spontan og kreativ i lek. Hun forteller at han lett ”henger seg på” andre og sjelden fungerer som inspirator. Det ser altså ut som at Erling strever med de sosiale ferdighetene og at han grunnet det ofte faller utenfor i lek.

4.1.5 Øyvind

Øyvind er 5,11 år og et av de eldste barna på sin avdeling. Han fremstår som aggressiv og havner lett i konflikter. Han er høy, fysisk solid og har et godt språk. Øyvind har tøffe klær og av og til har han med seg sverd og andre krigsleker i barnehagen. Det virker som det er slike ting som interesserer han. Øyvind prater også mye om kickboxing, og viser stadig frem nye triks. Øyvind kan virke noe tung til sinns. Han ser ofte bekymret eller alvorlig ut, og han har et hissig temperament. Øyvind er en del sammen med en annen gutt i barnehagen. Kompisen er litt eldre enn han igjen og ressurssterk. Øyvind sier at han ser opp til kompisen. Om kompisen er borte fra barnehagen, går Øyvind alene. Da kan han tegne eller sitte med andre bordaktiviteter for seg selv. Vanligvis er kompisen i barnehagen, og da organiserer Øyvind slåssrelaterte aktiviteter. Det kan være fekting, bryting eller konkurranse om hvem som kan løpe raskest, kaste lengst eller er sterkest. Øyvind inviterer sjelden andre barn enn kompisen med i leken. Det hender likevel at de tar med en annen gutt i leken. Når andre barn, inkludert kompisen, er med i leken er de utelukkende med på Øyvinds premisser. Øyvind snakker ofte om hvem som er best til ting, og uoppfordret uttaler han gjerne hva han er best til, for eksempel:

”Er du klar over hvor mange jeg kan banke?”, ”Jeg klarer å løpe mye fortere enn han” og ”Jeg bakte flest boller”.

Ut fra eksemplene kan det virke som om Øyvind har behov for å hevde seg selv og bli sett. Det er ikke umulig at disse stadige utsagnene kan virke provoserende på de andre barna. Det kan også hende at Øyvinds utsagn bidrar til at de andre barna føler seg rasket ned på og derfor ikke er komfortable sammen med han. Ved flere anledninger kan det se ut som om Øyvind er umotivert aggressiv. For eksempel kan han tilsynelatende plukke opp en leke og kaste eller sparke den hardt fra seg. Han kan

og kalle noen stygge navn som ”*Di kjærring!*”. Ikke sjelden svarer han stygt dersom noen henvender seg til han. Eksemplet under viser at Øyvind ikke mestrer samspillsituasjonen. Det kan virke som han strever med egen selvkontroll. Eksemplet kan illustrere dette.

Øyvind har fargelagt en tegning ved bordet. Han har gått fra den og vandrer rundt på avdelingen. Jenny som satt ved samme bord reiser seg opp, tar opp Øyvinds tegning og går bort til han. Jenny holder den opp foran Øyvind og spør om hun kan få den. Øyvind svarer ikke, men slår til tegningen slik at den faller ut av hendene hennes. Hun plukker opp tegningen, holder den opp foran han og spør igjen om hun kan få den. ”Bare ta den da” svarer han (stemmen er høy og oppgitt) og beveger armen for å slå den ut av handen hennes igjen, men hun vrir seg unna og sier takk.

Og

Det kommer masse bråk fra dukkerommet. Jeg hører en voksen si ”nå ignorerer vi han bare”. Det er Øyvind som er alene inne på dukkerommet. Jeg lurer på hva han gjør for å kunne lage så mye bråk. Noen av de yngste barna på avdelingen leker katter og kryper inn på dukkerommet. ”Gå ut!!!” hører jeg Øyvind rope. Jeg kikker inn dit fort. Jeg ser han sitte på en stol og slå på alt rundt seg som om han spiller trommer.

Vi ser at Øyvind ikke tar hensyn til de andre barna. Det virker heller ikke som om han er redd for at det han slår på kan bli ødelagt. Ingen av barna tiltrekkes av Øyvind i disse situasjonene, de trekker unna. Sjelden ser vi at andre inviterer Øyvind med i lek. Avdelingens førskolelærer bekrefter i intervjuet at Øyvind ofte fremtrer aggressivt. Det hender ofte at Øyvind jukser når de spiller spill og han kan bli veldig sint hvis han taper. Hun hevder også at dersom barna hadde turt, hadde det nok vært mange som hadde stengt han ute. En voksen på avdelingen kan fortelle at bestevennen Tharald gikk fra Øyvind i leken dagen før: ”*Det ble for mye for Tharald*” sier den voksne som også understreker at det ofte blir litt for voldsomt og ensformig i lek med Øyvind. Vi ser at samtidlige barn trekker seg unna Øyvind, fordi han blir for voldsom. Til og med kompisen trenger pauser fra Øyvind. Det kan se ut til at Øyvind i liten grad klarer å justere seg i forhold andre. Han later ikke til å forstå at det blir for voldsomt og at hans aktiviteter er ensformige. Øyvind kan virke lekekompetent når man ser han i ”Star wars-lek”, men lekeslossingen går ofte over til å bli ordentlig slossing. Han ser ikke ut til å kunne samarbeide med andre, da han er

lite lydhør for andres forslag og ideer. Det ser ut til at Øyvind trenger hjelp til å utvide sitt lekereportuar. Øyvind er altså styrende og voldsom i lek og samspillssituasjoner forøvrig. Dette kan være årsaker til at han ikke er en attraktiv lekekamerat. Når Øyvind gjentatte ganger reagerer aggressivt når andre barn henvender seg til han, er det et naturlig resultat at de trekker seg unna. Det er heller ikke så forunderlig at de ikke inviterer han med seg i deres lek. Førskolelæreren sier at leken ofte blir oppstykket eller ødelagt når Øyvind kommer inn. De andre barna trekker seg unna, uten å konfrontere Øyvind med hans voldsomme væremåte. Det virker som de ikke tør. Dersom noen sier Øyvind i mot, reagerer han ofte med eksplosivt sinne. Det kan bidra til at de andre barna finner det vanskelig å kommunisere med Øyvind. Dette sinnet kommer også frem når det er noe Øyvind ikke får til. Vi har observert sekvenser hvor Øyvind får sterke sinneutbrudd fordi ting ikke blir slik han hadde tenkt:

Øyvind sitter og tegner, jeg har hjulpet han med deler av tegningen. Men så er det ryddetid. Alle må rydde med en gang. Øyvind er ikke ferdig med tegningen. Jeg sier at han må rydde han og. Han brøler. "Åååhh!! Men jeg er jo ikke ferdig". Jeg sier: "Du kan legge den i skuffen din og gjøre den ferdig senere i dag. "Men da kommer jeg jo til å glemme det" sier han. Øyvind forsetter å tegne, men må til slutt legge den i skuffen sin og jeg lover å minne han på å gjøre den ferdig. "Du kommer og til å glemme det" roper han.

Øyvind reagerer voldsomt når han ikke får fullført tegningen sin. Han roper høyt og det tar tid før han ser ut til å roe seg. Det kan se ut til at Øyvind ikke mestrer å rette seg etter regler og rutiner i barnehagen. Han virker lite medgjørlig. Øyvind forteller meg at han er redd for å glemme å gjøre tegningen ferdig og han har ikke tillit til at jeg skal klare å minne han på det. Dette kan være et uttrykk for et sterkt behov for kontroll. Kanskje higer han etter kontroll fordi han egentlig føler seg uttrygg og usikker. Øyvind måler seg ofte med andre og har sannsynligvis stadig behov for bekreftelse. Han virker stresset og urolig. Når Øyvind har fått tilsnakk fra de voksne hender det at han "gjør seg til" og er "klovn". Eksempelvis kan han falle på rumpa eller skalle seg med vilje. Det er ikke urimelig å tro at Øyvind søker etter å bli sett. Det virker som han er redd for å mislykkes og innerst inne har han kanskje ikke så god selvtillit som de andre barna tror.

Vi finner mange av de samme trekkene hos Arne.

4.1.6 Arne

Arne er 4,5 år. Han leker ofte alene eller med yngre barn. Han har ingen fast kompis. Det kan tilsynelatende se ut som om han er sammen med andre barn, men ved nærmere blikk er det ofte slik at han bare er fysisk tilstede og leker ved siden av barna og ikke med dem. Det hender at Arne sitter for seg selv og stirrer ut i lufta. Da ser han ut til å være i sin egen verden. Ikke sjelden tar han fra andre barn deres leker og kan bruke slag og spark for å få det. Humøret hans virker ustabil. Arne viser ofte et hissig temperament. Han sitter sjelden stille ved bordet under måltider og ved andre aktiviteter. Hans uro kan muligens forstyrre de andre barna. Det virker som det kan være vanskelig for Arne å konsentrere seg om hendelsesforløp i lek.

Arne later til å ha vansker med å dele og å vente på tur. Han virker urolig og utålmodig. Her er et eksempel som illustrerer det:

Ylva (3år) og Arne sitter ved siden av hverandre ved bordet. De tegner. Ylva tegner med en rosa blyant. Arne ser på den og prøver å ta blyanten fra henne. "Jeg hadde rosa først" sier Ylva, men Arne forsetter. Han strekker seg over henne og griper blyanten, men Ylva tviholder på den. Hun begynner å gråte. De får tilsnakk av en voksen.

Vi ser at Arne vil ha blyanten og det kan virke som at han har problemer med å sette seg inn i hvordan det er for Ylva at han tar fra henne blyanten. Eksempelet viser at Arne strever med å vente på tur og at han har noe nedsatt evne til empati og prososiale handlinger. Det kan også være et uttrykk for nedsatt impuls kontroll. Førskolelæreren på avdelingen forteller at Arnes aggressive fremtoning ofte fører til at han blir stengt ute fra leken. Hun føyer til at Arne har en tendens til å bli syndebukk også de gangene han ikke har gjort noe galt. Det er lett å skylde på Arne, for barna har ikke problemer med å bli trodd når de skylder på han. Hun mener at de andre barna kan synes det er litt spennende å "ta han" siden han blir så sint. Arne er ikke etnisk norsk og strever noe med norsk språket, og førskolelæreren forteller at dette er noe han har blitt plaget for over tid.

Det hender ofte at Arne, tilsynelatende uprovosert, dytter eller slår andre barn både når han er i lek med andre og når han er utenfor. Her er et eksempel på det:

Ute rutsjer Josefine og Jenny på akebrett ned trappa fra lekestativet. Jentene, som er like gamle som Arne, er forsiktige. Arne ser jentene og går opp på lekestativet. Først står han å ser på, men så plutselig dytter han til Jennys akebrett slik at hun og brettet fyker ned trappa. Arne ser ikke sint ut. Han er avslappet i ansiktet. Jenny begynner å gråte og Arne får tilsnakk fra en voksen som sier at han må gå bort fra jentene. Men Arne går ikke bort. Straks den voksne er ute av syne, dytter han lett til Josefines brett. Hun roper "NEI!!" mange ganger (det er fullt av alvor i stemmen) før han sparker til brettet og hun og fyker ned. Josefine begynner å gråte. Flere barn og en voksen kommer til. Igjen får Arne tilsnakk, men selv sier han ingenting. Leken oppløses.

Kanskje er dette et uttrykk for at han har lyst til å være med på Josefine og Jennys lek. Det initiativet han tar fungerer i så fall mot sin hensikt. Det er et uttrykk for at han mangler grunnleggende sosiale ferdigheter. At Arne til stadighet får tilsnakk fra voksne i andre barns påhør bidrar til tap av status. Arne fremtrer som lite medgjørlig da han sjelden retter seg etter voksnes tilsnakk. Lik Øyvind er han lite forutsigbar og derfor vanskelig å forholde seg til. Det kan hende dette er noe av grunnen til at Arne ofte stenges ute.

4.1.7 Frode

Frode er 6,3 år og eldst i barnehagen. Fysisk er han stor og høy. Frode er smart og har et godt utviklet norsk språk. Han er ikke etnisk norsk. Frode går med brystkassen hevet og som oftest har han et stort smil om munnen. Han har ikke noen fast kompis i barnehagen. Det er ikke ofte vi ser han i lek med andre. Frode vandrer ofte rundt på avdelingen, mens han observerer andre barn og voksne. Han tar ofte voksenkontakt og stiller kritiske spørsmål. Vi oppfatter at Frode har en noe veslevoksen fremtoning. Han fremstår som høytidelig, noe som baseres på tonefallet hans, mimikk og måten han beveger seg på. Vi observerer ikke at andre barn spør Frode om han vil være med å leke. Det hender ofte at Frode vandrer plystrende rundt på avdelingen, mens han ser seg omkring etter oppmerksomhet. Han virker lite impulsiv og leken, men er opptatt av å stille spørsmål, komme med faktautspill og fortelle om ting han kan. Ofte er

dette ting andre ikke kan enda og ikke sjelden kommer disse utspillene uten oppfordring fra andre:

Jeg klarer å lage papirfly, jeg.”, ”Jeg kan sjekke hva klokka er!” eller ”Dette puslespillet er veldig vanskelig, men jeg klarer det, jeg.”

Frode blir av og til attraktiv for andre når han lager og former ting de enda ikke kan. Da smiler han og gir uttrykk for at han trives. Frode har en tendens til å dirigere andre når han er innom i lek. Vi registrerte også at han i disse situasjonene kverulerte på de andres utsagn:

Sofie og Maria leker kino på puterommet. Frode går inn til dem. ”Nå begynner kinoen!” sier Sofie. ”Nei, det gjør den ikke” kommer det fort fra Frode. Begge jentene snur seg, ser på han og sier: ”Jo, det gjør den”. ”Nei, dere har jo ikke engang en historie”. ”Jo” sier begge jentene igjen og når Sofie begynner å fortelle om tre små griser, går Frode ut fra rommet.

Kanskje er dette et uttrykk for at Frode er interessert og har lyst til å være med, men han lykkes ikke i sitt initiativ. Jentene avviser Frode og hans utspill. Muligens er Frode usikker på hvordan man tar fruktbar kontakt med andre barn. Ofte kommer han med utspill og korrigeringer, rettet til de andre barna, kopiert fra voksenmunn:

”Nå må du være stille”, ”Nå må du lukke døra etter deg” eller ”Det der er ikke lov.”

Dette er utsagn som speiler at Frode kan være av den oppfatning at han har en annen rolle enn sine jevnaldrende, en rolle som gjør at han er overordnet de andre barna. Det kan også hende at det er et uttrykk for at han ønsker å ”please” de voksne. Frode kan av og til utføre uforutsigbare handlinger som ikke passer konteksten. Disse handlingene er av en noe pussig karakter:

Venninnene Sofie og Maria er inne på puterommet og Frode går inn til dem. Maria kommer bort til Frode og skal til å kysse han. ”Ikke kyss meg!” sier Frode tørt. ”Da får du ikke være her”, sier Maria. Frode unngår reaksjonen hennes. I stedet sier han: ”Jeg har laget masse data, jeg har kopiert data. Jeg har laget seks data!”. Jentene trekker seg unna, men Frode går etter dem og knipser dem opp i ansiktet før han går ut av rommet igjen.

Og

Frode og Erling leker sammen ute. De finner en stor, skarp stein. Erling sier han skal kaste den over gjerdet og bort fra barnehagen, slik at ingen kan slå seg på den. Erling plukker opp den store steinen fra bakken og går bort til gjerdet.

”Hvis du kaster den så sier jeg det!”, sier Frode. Erling responderer og forklarer ”Men den er stor! Derfor.”

”Haha!! Men jeg kan finne den i morgen da” sier Frode da. Han ler for seg selv en stund. Erling ser på Frode og så går han.

Det kan se ut til at Frode først misforstår Erlings hensikt med å kaste steinen over gjerdet (som var å fjerne den farlige steinen) og truer med å ”si det til en voksen”. Frode og Erling leker sammen og det er nærliggende og tro at de har en følelse av ”å være på lag”, men Frode motbeviser det med sin trussel. Videre ler han, i våre øyne hånlig, og sier at han kan finne den igjen i morgen. Erling ser da rart på Frode og later ikke til å forstå hans reaksjon. Erling reagerer altså negativt på Frodes merkelige respons og forlater Frode slik at Frode blir alene. Det kan se ut som om Frode ikke mestrer enkelte sosiale ferdigheter. Vi tror ikke han er klar over hvor upassende hans utsagn er.

Frode behandler de andre barna som om de ikke mestrer, og at han er flinkere enn dem. Muligens har dette noe med hans alder å gjøre. Frode er rask til å spørre, uten oppfordring, andre barn om de trenger hans hjelp. Det kan hende at de andre barna oppfatter denne fremtoningen som provoserende og at den negativt påvirker deres syn på Frode. Når voksne eller andre barn møter Frode med en leken og humoristisk tone, responderer han ofte med alvor i stemmen. Det kan virke som han ikke oppfatter at signalene de sender ut er lekbetonet, noe som indikerer at Frode ikke mestrer lekekoden. Vi illustrer dette med et eksempel:

En voksen ser på Frode med glimt i øyet og sier med en tilgjort stemme ”Kan du komme inn hit med engang, din luring!!”. Frode svarer tilbake med en seriøs undertone i stemmen og uten glimt i øyet ”En luring kan du være selv. Du sa det først. Den som sier det først, er det selv.”

Frode virker lite ”leken”. Han ser ikke ut til å evne å gi seg hen i lek. Vi har tidligere sett at dette er et av hovedelementene innen sosial kompetanse. Frode kan virke noe sær i samspill med andre barn. Med sin noe voksne og høytidelige atferd, kan det

virke som om Frode ikke appellerer like mye til de andre barna. Til tross for at de andre barna later til å se på han som en attraktiv lekekamerat, virker det som Frode har god selvtillit. Han hevder seg selv, likevel mener vi å se en sårbarhet i han. Dette kan indikere at Frode ikke har god selvinnsikt. Kanskje mestrer ikke Frode å speile seg og sin atferd, slik Mead (1952) beskriver. Nettopp dette kan hemme Frode og lykkes i å justere seg fra situasjon til situasjon. Gjentatte ganger mislykkes han i å oppnå kontakt av en positiv karakter og avvises i leken. Vi tror dette opprettholder en ensomhetsfølelse hos Frode.

Førskolelæreren ved Frodes avdeling forteller at Frode sjelden deltar i samspill og rollelek. Det kan hende at Frode ikke føler at han mestrer rolleleken og at han fordi han er uttrygg unngår den. At Frode deltar lite i rollelek kan gjøre det vanskeligere for han å bygge opp nære relasjoner til andre barn og videre stimulere og utvikle sosiale ferdigheter.

4.1.8 Jentegjeng i maktposisjon

I en av barnehagene fant vi en jentegjeng som kontinuerlig utnyttet sin maktposisjon til å manipulere og undertrykke en del av de andre barna. Jentene hadde blant annet utviklet redskaper for å takle tilsnakk fra andre barn og voksne. De ga tydelig uttrykk for hva de mente og hadde ikke problemer med å hevde seg selv. Det så ut til at de fikk mot og selvtillit av hverandre når de fremsto som en gjeng og en enhet. Ikke sjelden ble de sladret på av barn som følte seg urettferdig behandlet. Når en voksen konfronterte dem responderte de *"vi tulla jo bare!"* og barnet som ble avvist sto igjen som den *"dumme"*. Jentene gikk med nesen høyt i sky og kunne ignorere og himle med øynene til andre barns innspill. Jentene kom ikke sjelden med frekke og nedlatende kommentarer som i praksis stengte andre ute. Felles for jentene i gjengen var at de fremsto lekekompetent. De tok initiativ og skapte fantasifull rollelek som varte og varte. Jentene holdt nesten konstant utenfor de barna de mente hadde lavere status. Gjengens oppførsel bekreftes av hva litteraturen som forteller om at ignorering er jentenes hovedmønster i fremgangsmåte når det gjelder mobbing.

4.2 Hva sa førskolelærerne i intervjuene?

Vi fremstiller svarene til førskolelærerne organisert etter intervjuguiden (se side 48).

Har du sett utestengning som mobbing og kan du gi noen eksempler? Hva tror du gjorde at vedkommende ble utestengt?

”Det jeg har opplevd gjelder gutta blant andre. At en periode så ble Aleksander utestengt. At han ble utestengt fra de andre gutta i gjengen.. Fordi at det han gjorde når han ble utestengt var at han slo. Han ble så sint. Og det likte ikke gutta. Og nå er det Henrik som er utestengt, fordi gutta synes at han leker for mye med jentene. Pluss at Henrik er den som går til håndgemeng når han ikke får være med gutta på leken. Så han er den nå som blir utestengt opplever jeg. Men Aleksander tror jeg kunne være litt brå. Så, så det ble for voldsomt for de andre gutta.”

En annen førskolelærer forteller:

”Og vi har jo en gutt... Det er vel egentlig ikke noen som stenger han ute fra lek, men mange som hadde hatt lyst til og gjort det. Men han er stor, han er seks år og han er fysisk størst og han er utrolig sterk. Så de andre blir jo litt redd han. Så de tør ikke å stenge han ute på samme måte, men jeg ser jo at når han går inn og skal være med å leke, så blir leken ganske så oppstykket, eller ødelagt da. Og da slutter de andre å leke for de vil helst ikke, men de tør liksom ikke å si det helt til han. Han har jo sine raseriutbrudd, det har han jo. (...) Jeg tror det har litt med den sosiale kompetansen en innehar fra før. Han krever litt mye plass og litt mye oppmerksomhet. Og er litt høy der...”

Og

”Bente kan av og til bli litt sånn utestengt. Og det er fordi, jeg tror, hun skal bestemme så veldig mye.”

En tredje førskolelærer gir også eksempel på at barn med aggressiv fremtoning blir avvist fra leken:

”(...)Da var det lettere for de andre å stenge ut han, for han var så voldsom mot dem at de fikk litt sånn panikk. Det er noe med ikke sant. Hvis du er altfor busende så kan det også skje. Og gjør ting helt annerledes, og beit plutselig, ikke sant, og er da fem år ikke sant, det er ikke så vanlig. Sånn at da blir andre redde, særlig de mindre. Så det spørs litt på den oppførselen der og da.”

Og

”Vi hadde en jente en gang, som var veldig spesiell. Gjorde de merkeligste ting, masse som hun visste ikke var lov og når hun fikk tilsnakk bare lo hun av det og sånn. Veldig spesiell oppførsel altså. Utagerende. Hun var ikke alltid like populær å leke med. De andre ble litt engstelige rett og slett. Fikk litt raseriutbrudd og sånn.”

Vi ser at førskolelærerne først og fremst trekker frem barn og hendelser relatert til aggressivitet. Men i det følgende forteller to av førskolelærerne også om barn som blir stengt ute på grunn av sin passivitet:

”Susanne virker jo veldig liten i forhold til det hun er, hun er jo 4.5.. og skjør. (..). Men hun henger jo ikke nok med da. Jeg prøver å få henne litt med, og da er hun med littegrann, men det er vanskelig. Hun går, hun gikk i helene på meg hele tida. Og så drev hun jo å tisset på seg. Hun sa ikke et ord når hun begynte her i august. Hun er jo generelt stille, og hun er jo ganske så tydelig i språket sitt, selv om det er noe det ikke går an å skjønne. Men hun er jo så pass forsiktig som hun er, fordi hun er redd alt, tror jeg. Og så er det jo så rart, fordi det er jo noen ganger ute at andre barn kommer å spør henne ”skal vi leke sammen” og så svarer hun ”nei”. Men det kan være akkurat når hun har kommet ut da, og jeg tror hun må ha et bilde og en oversikt over alt før hun kan slå seg til ro jeg altså, for å bli med.”

”Såh..og så har du Mia som av og til blir utestengt, og det tror jeg er fordi hun er for stille. Så hun trekker seg automatisk litt unna. Og det er spesielt ute. Også, sånn som Olga hun har jo blitt slått om noen har sett på henne. Hun kan liksom rope: Rita!! Anders slo meg. Og så har han liksom så vidt vært borti da han gikk forbi henne. Så vi opplever litt av det i konstellasjoner altså.

Alle førskolelærerne kommer med eksempler på barn som blir stengt ute på grunn av sin negative fremtoning. Førskolelærerne nevner aggressivitet og passivitet når de skal forklare hvorfor de tror disse barna stenges ute. Dette er grunnleggende elementer som gir indikasjoner på manglende sosiale ferdigheter. Det er interessant å se at alle førskolelærerne fokuserer på offeret og lite på at andre barn kan være årsak til utestengningen. Førskolelærerne legger altså vekt på personlige egenskaper hos ofrene når de skal forklare hvorfor noen stegnes ute.

Tror du ytre faktorer, dialekt, klær og materielle ting kan vær årsak til utestengning?

De tre førskolelærerne avkrefter at klær, leketøy og annet materielt utstyr kan være årsaker til at noen blir utestengt. To av dem forteller likevel om tilfeller av

utestengning grunnet språk og hudfarge. Slik sett kan det hende at ytre faktorer kan ha en viss innvirkning på om barnet blir ekskludert eller ikke. I det følgende ser vi utsagn fra to førskolelærere:

”Jo, vi sliter jo litt med han som er adoptert og kom til Norge i november i forfjor. Han er jo veldig flink med språket nå, men han kan og være litt aggressiv. Og da blir han litt utestengt og... ja, så de andre ungene merker at det er litt lettere å ta han, for han kan jo fortere bli litt sånn syndebukk siden han blir så aggressiv.”

”Utseende, ja. Garantert. Det er noen her inne som er veldig opptatt av at man er mørk. Det er en som har spurt meg om jeg liker best de hvite, eller de brune, eller de svarte. Så har vi faktisk hatt, ikke bare etnisk norske, men andre også som da prøver å stenge ute enkelte som er mørke. Sånn i forhold til at de ikke vil leie dem og sånn. Og selv om dem sjøl kanskje har mørkt hår da, så da må jeg liksom fremheve det, men du har jo mørkt hår selv liksom, ikke sant så.. De er jo forskjellige alle og... Så det har vært noen sånne tendenser her. Også noen av de små faktisk, en som er fire år, en av gutta, han har jo funnet ut at nei det er ikke alle han vil leie. Han kan være litt sær på ting òg da, men altså det er liksom sånn påfallende.”

Hva tror du gjør at noen er mer populære enn andre?

”Det er noen som er mer populære i visse grupper enn i andre grupper. Det går det veldig på syns jeg. Det noen som er mer populære enn andre da, uansett ikke sant, sånn at det.. og litt med alder kan det også være.

I det følgende forteller en førskolelæreren om en jentegjeng som har tendens til å styre og bestemme mye i leken og da trekker barna seg unna:

”Ja, jentejengen kan stenge folk litt ute fra leken. Sånn liksom ”det er ikke nok akebrett, så du kan ikke være med å ake”. Ja, det går liksom ikke an å dele da. Men de kan være utrolig ekle. Sånn som her på karnevalet så sto Camilla og Sara og pekte Mia (som er året yngre) og ropte ”æsj,æsj!” Og Mia begynte jo å grine. Og da måtte jo jeg liksom bare si at nå, nå har jeg prata til dem så mange ganger. Ikke vet jeg hvorfor de sa det.”

Vi ser av førskolelærernes svar, at ytre faktorer ikke er fremstår som sentralt for å forklare hvorfor noen blir ekskludert fra gruppa. Alle førskolelærerne trekker frem personlige egenskaper hos ofret som det essensielle. Felles for barna som blir stengt ute er at de ikke de ikke fremstår som kreativ i leken og de viser få positive initiativ.

Det er interessant at førskolelærerne i liten grad trekker inn andre barns maktbruk eller samspill for å forklare hvorfor ofrene stenges ute.

4.3 Analyse

Det kan virke som at dersom barnas atferd avviker fra det som er normalt innad barnegruppa, øker sjansen for å bli stengt ute. Når vi videre skal analysere vårt materiale, støtter vi oss til Olweus' (1983) kategorier: "Passive ofre" og "Provoserende ofre". Likevel finner det utfordrende å sette barna kun innenfor disse to båsene. Noen barn kan oppfattes provoserende fordi de er passive. Videre kan et utagerende og provoserende barn oppføre seg passivt innen for enkelte områder. Bildet fremstår altså ikke som sort/hvitt. Vi supplerer derfor med to underkategorier. "Passivprovoserende ofre" som en underkategori av "Passive ofre" og "Provoserende og sær" under "Provoserende ofre". Vi setter funnene våre i et slikt system for å tydeliggjøre vårt bilde av barna.

Først fremstiller vi en oversiktlig oppsummering av våre funn.

4.3.1 Observasjonsskjema med oppsummerende resultater

Vi fremstiller resultatene kortfattet og i tråd med observasjonsguiden vår.

Språk	4 av de 7 barna ser ut til å ha vansker med språket.
Etnisk bakgrunn	4 av de 7 barna er ikke etnisk norsk
Klær	Alle barna har fine klær
Selvhevdelse	3 av barna ser ut til å hevde seg litt for mye, mens 4 av barna hevder seg for lite.
Selvfølelse	1 av de 7 barna later til å ha god

	selvfølelse
Venner	1 av de 7 barna ser ut til å ha en fast kompis å være sammen med.
Humør	1 av de 7 barna later til å ha godt humør, resten av barna virker ikke utpreget glade og lett til sinns.
Initiativ	2 av de 7 barna tar sjelden initiativ til lek med andre barn. Ingen tar jevnt over fruktbare initiativ.
Aktiviteter og interesser	6 av de 7 barna sitter ofte med bordaktiviteter, 2 gir uttrykk for å ha sær interesser.
Voksen kontakt	Alle barna søker voksenkontakt, men 1 gjør det mer enn de andre igjen.
Tilstedeværelse	4 av de 7 barna faller ofte ut i sin egen.

4.3.2 “Passive ofre”

Vi kan karakterisere Mette og Susanne som innadvendte barn og kategoriserer dem som passive ofre (Olweus 1983). Mette og Susanne vandrer ofte alene, byr sjelden på seg selv og får ikke vist at de kan være spennende å leke med. Ogden (1998) peker på at kjennetegn ved mobbeofre ofte er at de er sosialt isolerte, tilbaketrukne og mangler venner. Nettopp dette ser vi hos Mette og Susanne. De later óg til å ha manglende evne til å knytte nære og stabile kontakter med andre. Det er ikke usannsynlig at deres forsiktige fremtoning og passivitet kan virke noe provoserende og lite

tiltrekkende på andre barn (Olweus 1983). De hevder seg sjeldent og virker usikre. Jentene fremstår med lavt selvbilde, noe som virker inn på hvordan de fungerer i samspill med omgivelsene. Ross (1996) hevder at det å ha et positivt selvbilde er en indirekte forutsetning for sosial kompetanse. Disse jentene strever med denne forutsetningen, noe som legger føringer for deres sosiale liv. Det er ikke underlig at Mette og Susanne later til å ha lavt selvbilde da de gjentatte ganger, over tid, har blitt holdt uten for. Vi skal heller ikke se bort fra at jentene er sjenerte og forsiktige av natur, men at miljøet opprettholder deres passivitet.

Både Mette og Susanne viser lite tegn til initiativ og befinner seg ofte passivt på sidelinjen i lange perioder. Olweus (1992) påpeker at noen barn tidvis stiller seg frivillig på utsiden av fellesskapet uten at de andre har gjort noe for å stenge dem ute. Dette kan, over lengre tid, føre til tap av sosiale erfaringer som danner grunnlag for utvikling av sosiale ferdigheter. Vi opplever at Susanne og Mette trekker seg tilbake, men at de egentlig ikke ønsker å være i denne situasjonen. Vi tror at deres tilbaketrekning bidrar til at de, i neste omgang, faktisk blir stengt ute. Imidlertid forsøker Susanne og Mette av og til å ta kontakt med andre barn. Men i henhold til Kari Lamer (1999) og Rammeplanens (2006) beskrivelse av sosial kompetanse mangler de vesentlige ferdigheter som prososiale handlinger, selvtillit, humor og kreativitet. Dette kommer til uttrykk både når de tar kontakt og når de er i lek. Når jentene deltar i lek, følger de heller ikke alltid initiativene og ideene som blir ytret av de andre barna. Det er ikke usannsynlig at de andre barna derfor synes det er kjedelig å leke med Mette og Susanne.

Førskolelæreren kan fortelle at Susanne på lik linje med Mette av og til avviser tilbudet om å være med å leke. En skulle tro de ville takke ja til slike invitasjoner når de gjentatte ganger virker interessert i å leke med andre. Samtidig har vi også sett at Mette og Susanne blir dårlig behandlet av andre, noe som kan forklare at de er trekker seg unna. Jentene reagerer altså av og til med tilbaketrekning på kontaktforsøk. Mette og Susanne uttrykker en forsiktighet og engstelse som barn rundt dem sannsynligvis oppfatter. Denne fremtoningen ser ikke ut til å appellere til

andre barn, og kan bidra til å forklare hvorfor de ikke er attraktive ”leker”. Barna har tendens til å forsvinne i mengden. Lamer (1999) peker på viktigheten av åpen utstråling, noe disse barna ser ut til å mangle. Susanne og Mette later til å streve med både initiativ og respons med andre barn. Det å stå ved siden av og se på er ikke nok til å bli attraktiv for andre i deres lek. I tillegg tror vi, i Susannes tilfelle, at hennes spesielle smiling oppleves merkverdig for de andre barna. Hennes reaksjon strider mot deres forventinger, noe som gjøre det vanskelig å forholde seg til henne. Fordi Mette og Susanne i liten grad byr på seg selv, hindrer de utviklingen av den gjensidighet menneskelig kontakt bygger på (Ogden 1998).

Som en følge av, eller årsak til, jentenes passivitet og manglende sosial kompetanse, har de begge lav status i barnegruppa. Mossige og Waage (2002) påpeker at nettopp dette er et sentralt trekk ved mobbeofferet. Mette og Susanne ble observert i lek med barn som er yngre enn seg. Yngre lekekamerater krever generelt mindre, på denne måten høynes jentenes status.

Omgivelsene speiler seg i Susanne og Mette. Deres reaksjoner, eller mangel på sådan, kan føre til at de andre barna oppfatter at de tillater det. Når Jenny og Josefine snakker nedlatende om Susanne i hennes påhør og får et smil tilbake, gir ikke det indikasjoner på at Susanne blir lei seg. Susanne og Mette blir altså ikke fysisk angrepet, men, som vi ser, dårlig behandlet på andre måter. Susanne og Mettes passive holdning og oppførsel kan signalisere til omgivelsene at de ikke våger å ta igjen dersom de blir angrepet (Olweus 1983).

Samlet kan vi si at de passive ofrene utstråler sårbarhet (Ross 1996). De er lite justeringsdyktige og viser liten evne til å ta kontakt på en fruktbar måte. Videre viser de lite kreativitet når de først oppnår kontakt. De passive faller utenfor, fordi de ikke mestrer ”lekekodene” og den sosiale kompetansen som forventes av dem. Vi ser at dette, kombinert med deres lave status, opprettholder deres rolle som utestengt. Barna befinner seg i en vedvarende og uheldig sirkel.

4.3.3 “Passivprovoserende ofre”

Olweus (1983) påpeker at det ikke er lett å plassere barn i kategorier. Det er umulig å dra et absolutt skille mellom passive og provoserende ofre. Det finnes gråsoner. Noen av barna i vårt materiale faller mellom Olweus’ to kategorier. De er ikke utagerende, men de fremtrer provoserende. Vi velger å her og kalle Erling og Magnus som er i gråsonen, for passivprovoserende ofre.

Vi ser i flere eksempler at Erling og Magnus kan fremtre som masete, det later til at guttene ikke skjønner når de bør trekke seg tilbake etter å ha blitt avvist av andre. Guttene oppfattes som masete fordi de ikke mestrer å tolke de andre barnas signaler. De blir masete fordi de har så lyst å delta at de godtar altfor mye negativ respons og avvisinger. Det later til at deres masing kan virke provoserende og slitsom for de andre barna. Når dette skjer gang etter gang blir det kanskje grunn i seg selv til å stenge dem ute. At Magnus og Erling maser og strever etter å få være med, setter dem muligens i et mindre attraktivt lys, noe som igjen går utover deres status i barnegruppa. De tar initiativ ved å spørre om å få være med eller komme med ulike innspill. Likevel lykkes de sjelden. Vi opplever at Erling og Magnus ikke blir behandlet som likeverdige av de andre barna. Guttene blir ofte ofre i et skjevt maktforhold.

Det ser ut til at guttene ikke mestrer å smyge seg inn i leken. Slik Maria gjør i et tilfelle:

Maria spør Sofie og Mette om hun får være med å leke. Jentene svarer ikke med en gang, men tilslutt svarer Sofie litt oppgitt ”ja”. I stede for å bli stående, smetter Maria rett inn i en rolle og sier ”Jeg, gikk og kjøpte en bok, jeg!”

Erling og Magnus ser ut til å mangle evnen til å gå direkte inn i en slik rolle på eget initiativ. I stede blir de stående å stille masse spørsmål, som sannsynligvis oppfattetes som masete. Kanskje guttene, dersom de hadde evnet å plukke opp elementene i leken for så å tre inn i en rolle, i større grad hadde fått innpass. I flere tilfeller hvor Erling og Magnus blir stengt ute, biter de avvisingen i seg og forsøker igjen. Det ser

ikke ut til at Magnus og Erling skjønner at dem bør trekke seg unna og når han bør trekke seg ut. Det kan være et uttrykk for at guttene ikke riktig mestrer tolkningen av de sosiale signalene. At de ikke blir synlig sinte kan føre til at de andre barna ikke vet hvor guttenes grenser går, og at de derfor forsetter den dårlige behandlingen.

Det er ikke usannsynlig at avvisning og ignorering over tid har ført til svekket selvfølelse og selvtillit. Magnus og Erling får stadig indirekte bekreftelser på at de ikke er ”gode nok” til å få være med i leken, noe som nok innvirker negativt på deres syn på seg selv. Når guttene blir ekskludert fra det sosiale samspill betyr det at de mister viktig samspills- og lekeerfaring som resulterer i mindre positiv utvikling (Lamer 1999).

4.3.4 ”Provoserende ofre”

Øyvind og Arne har en tydelig aggressiv fremtoning. Ingen av guttene er spinkle, men solide bygd. Vi mener de passer godt i Olweus’ beskrivelse av provoserende ofre. Både Øyvind og Arne blir ofte ”kastet” ut fra leken fordi de har oppført seg dårlig. De blir altså stengt ute som en direkte følge av deres provoserende og negative atferd. Siden Øyvind og Arne gjentatte ganger reagerer aggressivt når andre barn henvender seg til dem, er det naturlig at de andre trekker seg unna. Det er heller ikke så forunderlig at de ikke inviterer Øyvind og Arne med i lek. Førskolelæreren hevdet, som tidligere nevnt, at de andre barna er litt redde Øyvind og Arne på grunn av deres voldsomme fremtoning. Som vi har sett må barn rette seg etter lekens regler for at leken ikke skal ødelegges, men drives fremover (Lamer 1999). Øyvind og Arne har en tendens til bryte lekens harmoni som nettopp resulterer i at leken går i oppløsning. Guttene velger strategier som utagerende og aggressive. Kanskje er det fordi det er denne atferden noe føler at de mester og er trygge på. Vi har sett at Øyvind og Arne kan virke noe tung til sinns og se noe bekymret ut. De er muligens preget av mange negativ tilbakemeldinger og negative erfaringer over tid. På andre siden, kan det være opplevelser fra andre arenaer som gjør at de ikke er i harmoni med seg selv og tar frustrasjonen ut på miljøet i barnehagen. Dette har vi ikke belegg for å si noe om,

men vi nevner det for å vise at det kan være med på å forklare deres atferd (Ross 1996).

Guttene ser ut til å ha nedsatt evne til empati og prososiale handlinger. De later til å streve med selvkontroll, spesielt nedsatt sinnekontroll og impuls kontroll. Vi så i John Pettersens (2003) artikkel at barn som hevder seg for mye eller for lite var i fare for å bli stengt ute. Øyvind og Arne later nettopp til å hevde seg for mye.

Øyvind og Arne fremstår som utagerende og provoserer i møte med både barn og voksne. Barna ser ut til å ha vansker med å la seg korrigeres av andre barn og voksne, noe som også kan virke irriterende og provoserende og som hemmer guttene i å endre sin upassende atferd. Det ser ikke ut som at guttene skjønner at deres atferd ikke er fruktbar i møte med andre. Førskolelæreren ved avdelinga støtter opp om vår antakelse om at de andre barna lar seg skremme av Øyvind og Arnes voldsomme atferd. Det er sannsynlig at de andre barna, etter flere negative erfaringer, prøver å unngå guttene slik at de selv får leke i fred. Det kan ofte se ut til at guttene har lyst å være med sammen med de andre, men problemet ligger i at de ikke klarer å justere seg etter de andre barna og deres lek. Gang på gang tar de kontakt på feil måte. De mestrer altså ikke basale sosiale ferdigheter som å ta og opprettholde fruktbar kontakt.

Å bli avvist over tid fører til dårlige erfaringer, frustrasjon og aggresjon (Brostrøm 2000) og guttene risikere å utvikle et skjevt og negativt selvbilde. Dette vil kunne gi et dårlig utgangspunkt ved skolestart, men først og fremst vil vi si at det er trist for guttene å ha det slik i sin hverdag. Deres identitet er knyttet til negativ tilsnakk og stadige konflikter. De speiler seg i den negative responsen de stadig møter og tror muligens at det er slik de er og slik omgivelsene venter at de skal se seg (Mead 1952). At guttene stadig oppfører seg aggressivt kan vitne om at de har en indre uro og at de ikke har det godt inni seg. De andre barna har dårlige erfaringer med guttenes voldsomme atferd. Det dreier seg om erfaringer som tilegner disse guttene en noe varierende status. På den ene siden har Øyvind og Arne makt fordi de andre barna er litt redde dem. På den andre siden er ikke statusen høy når de blir avvist fra leken.

Makten de besitter er slik sett ikke positiv. ”Respekten” Øyvind og Arne får fra de andre dreier seg muligens mest om frykt.

Det kan se ut som at Øyvind tenderer mot å være et ”bully-victim” da han både stenger ute, og blir stengt ute selv. Han rakker ned på andre og det er mulig at de andre barna ikke føler seg vel rundt Øyvind og at de derfor trekker seg unna. Vi ser også her en slags vekselvirkning. Er Øyvind lite vennlig mot de andre barna fordi han ikke får være med? Eller får han ikke være med fordi han ikke er vennlig?

4.3.5 “Provoserende og sær”

Frode skiller seg ut fra de andre guttene. Til forskjell fra Øyvind og Arne fremstår han ikke som aggressiv, men han er likevel utagerende. Han er rolig, men har en sær og snodig væremåte. Hans atferd ser ikke ut til å appellere til de andre barna. Til forskjell fra barn flest virker Frode lite leken. Og er det noe som virkelig binder barn sammen, så er det vel nettopp leken. Frode ser ikke ut til å forstå lekesignalene fra de andre barna. Det er grunn til å tro at denne manglende evnen gjør at Frode ofte faller uten for. Frode uttrykker at han vil ha kontroll. Han virker fort styrende og vil ha ting på sine premisser, noe som gjør han til en mindre attraktiv lekekamerat. Dette ser det ut som de andre barna oppfatter og derfor trekker de seg unna.

Frode fremstår for oss som en lite populær lekekamerat. Det virker som at det er hans personlige særtrekk og hans manglende evne til å tilpasse seg og lese de andres signaler som er utgangspunktet for at han ikke får være med. Frode virker lite forutsigbar og kan fort komme med utspill som er helt ute av sammenhengen. Det ser ut til at barna, som en følge av det, blir usikker på hvordan de skal forholde seg til Frode. Der hvor mange barn allierer seg med hverandre og søker støtte i hverandre, skjer det påfallende ofte at Frode plutselig motsier og bryter ut av samspill med andre. Et eksempel som illustrerer dette godt er da Erling og Frode i utgangspunktet er sammen og Frode plutselig snur fra å være kompis til å bli fiende. Erling vil fjerne en farlig stein fra barnehagen og i stede for at Frode støtter tiltaket, flirer han håndlig og truer med å sladre på kameraten dersom han gjør det. Det kan virke som om Frode

ikke evner å gi næring til, og opprettholde samholdet med andre barn.

Frode har sære interesser og forteller om ting han kan som de andre i barna ikke kan. Dette ser ikke ut til å appellere til de andre barna. I stede for at barna beundrer han, støtter han de, med sine utspill, fra seg. Det ser ikke ut til at Frode selv forstår at han støtter barna fra seg. Det dreier seg igjen om tilpasning og evne til modulere egen atferd. Frode ser altså ut til å streve med å ta initiativ og innspill som engasjerer positivt. Det hjelper nok heller ikke at han ofte inntar en voksenposisjon ovenfor de andre barna hvor han vil bestemme hva som er rett og galt. Det er sannsynlig at de andre barna oppfatter dette som provoserende.

De provoserende ofrene ser ut til å være mindre samvittighetsfulle og mindre medgjørlike.

4.3.6 Oppsummerende fellestrekk ved de utestengte barna

Vårt materiale viser at ytre trekk ved barna tilsynelatende hadde liten betydning for barnas utestengelse. Felles for alle barna er at de virker lite justeringsdyktige. De ser ut til å ha vansker med å tilpasse seg andre barn og ulike situasjoner. De lykkes ikke i å speile seg i andre, slik at de kan modulere atferden sin (Mead 1952). Det ser ikke ut til at barna vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner. De oppfører seg enten for passive, aggressive eller provoserende for å lykkes i samspill med andre.

Problemet er at de ikke ser ut til å lære av sine erfaringer når de blir avvist. De mestrer ikke å justere seg til neste gang, men forsetter med samme fremgangsmåte som ikke fungerer. Barna ser altså ut til å ha manglende sosiale ferdigheter som hindrer dem i fruktbart samspill med andre. Flere av dem søker kontakt med yngre barn, hvor forventningene er lavere.

Barna i vårt materiale virker ensomme og ser ut til å mangle en god venn de kan støtte seg til og som de er sammen med på sunne premisser. Dette fører til at de går glipp av viktige erfaringer man får når man har en god venn. Det kan også hemme barna i å danne et realistisk selvbilde. Det later til at barna ikke er i harmoni med seg

selv. Mange av barna faller ofte ut i sin egen verden, noe som gjør dem noe utilgjengelig. Det virker som barna er utygg og har dårlig selvtillit. Som et resultat av dette oppfører de seg passivt eller provoserende. En annen felles nevner for mange av barna som faller utenfor, er at de ikke evner å sette grenser for seg selv, noe som kan føre til at de andre barna ikke vet når de skal stoppe sine negative kommentarer og utspill. Barna i vårt materiale hevder seg enten for lite eller for mye. Uansett blir de ofre for andres maktbruk.

Ingen av barna i vårt materiale virker tilsynelatende spontan og leken. Kanskje er de ikke trygge nok til det og kanskje besitter de ikke den lekekompetansen som er grunnleggende for at de skal kunne gå inn i lekens verden. Det later til at barna er inne i en negativ spiral. Problemet er komplekst og sirkulært. Det er ikke godt å si hva som er årsak og hva som er virkning. Er barnas personlige egenskaper et resultat av at de stenges ute eller blir de stengt ute som en følge av sine personlige egenskaper? Vi er ikke i posisjon til å svare på dette på grunn av våre relativt korte observasjonsperiode. Det vi kan si noe om er at barna, i den perioden vi var tilstede, viste nedsatt evne til sosial kompetanse og at det så ut til å være den avgjørende faktoren for at barna ble stengt ute.

Det er påfallende at jentene i vårt materiale fremstår som passive, mens guttene fremstår som provoserende. Dette kan være en tilfeldighet, men også en indikasjon på at det faktisk forekommer reelle kjønnsforskjeller.

De samlede resultatene våre illustrerer at barna ikke mestrer de sosiale ferdighetene som er nødvendig for å lykkes i sosialt samspill med andre.

4.4 Avsluttende betraktninger og føringer for videre arbeid

Vi har ønsket å se på utestengning i barnehagen når det forekommer som mobbing. Vi tok utgangspunkt i problemstillingen:

Utestengning som mobbing i barnehagen. Hvem er det som stenges ute?

Gjennom studien ønsket vi å oppnå en bedre forståelse av fenomenet utestengning i barnehagen og å finne ut mer om hvilke barn som blir utestengt.

Funn i denne undersøkelsen gir relativt klare indikasjoner på at mobbing som utestengning skjer, og videre hvilke barn som stenges ute. En hovedtendens i observasjonene våre er at flere barn ikke får bli med i lek. Det dreier seg om aktiv utestengning fra leken. Førskolelærerne vi snakket med trakk også frem hendelser i lek som betydningsfulle for å belyse utestengning og mobbing i barnehagen.

Det er normalt at barn verner om leken sin og at de ikke alltid synes det passer med nye deltakere. Det er derfor naturlig at ikke alle får være med til en hver tid. På den annen side, om denne avvisningen skjer ofte og det er de samme barna som avvises, mener vi å ha grunnlag for å hevde at dette i sitt vesen er mobbing. Sett i lys av redegjørelsen om sosial kompetanse og våre resultater, kan det se ut som at de som ofte utestenges er mindre "justeringsdyktige" enn barn flest. Observasjonsresultatene våre viser viktigheten av å holde seg innenfor de respektive kulturers normer og regler. Mønstre vi fant dreide seg om manglende besittelse av sosiale ferdigheter, status i barnegruppa. Førskolelærerne vi snakket med opplevde også at kreativitet i leken, utstråling og initiativ spiller en stor rolle og for hvor attraktive barna var som lekekamerater.

Hva personlighet angår bør det selvsagt være rom for variasjoner blant barn. Likevel mener vi å ha iaktatt at uansett særtrekk kreves det et visst nivå av sosiale ferdigheter, av sosial kompetanse, for å fungere med aksept i sosiale samspill. Barna vi observerte faller utenfor fordi de mangler flere av de aktuelle sosiale ferdighetene når vi sammenlikner med andre barn i samme alder. De mangler adekvat forståelse av den sosiale settingen de skal være en del av.

Vi tolket våre funn ut fra litteratur om mobbing i skolen og fant at denne litteraturen egnet seg for å belyse vårt materiale fra barnehagen. Våre funn indikerer at det eksisterer utestengning som mobbing i barnehagen. Samtidig er mobbing et komplekst begrep og inneholder komponenter som vi, over så kort tid, ikke kan uttale

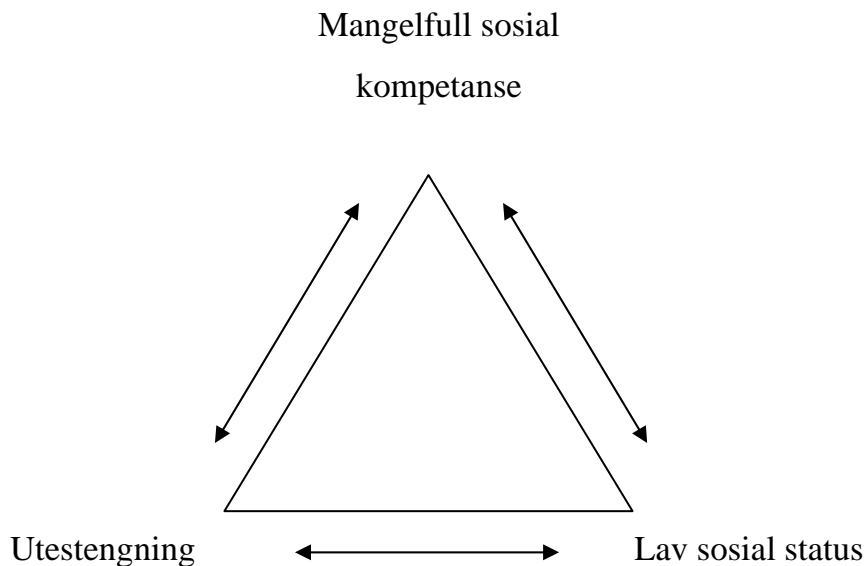
oss tilstrekkelig om. Tidsrammen vår var liten og det var begrenset hvor mye informasjon vi kunne innhente per barn. Vi kan heller ikke si noe sikkert om videre utvikling hos barna. Likevel er det, som nevnt, mønstre og gjentakelser av atferd både hos den utestengte, og mot den utestengte. Dette er utvilsomt faresignaler ansatte i barnehagen må være oppmerksomme på og arbeide mot.

Vårt materiale gir ikke grunnlag for å trekke vidtgående generelle slutninger om mobbing i barnehager. Det var heller ikke vår hensikt. Vår intensjon var å se nærmere på mobbing i form av utestengning i barnehagen for å finne ut hvem som blir utestengt og mobbet. Vi mener likevel, på grunnlag av de allmenne ”mekanismer” i de samspillssituasjonene vi observerte, at vi har indikasjoner gode nok til å hevde at mobbing som dette også foregår i andre barnehager.

De utestengte barna gjør seg stadig negative erfaringer og utvikler et negativt selvbilde. Med økende alder kreves det stadig mer av barna med tanke på sosiale ferdigheter. Vi ser fortsettelsen som en fare for risikoutvikling mot å bli møtt av fortsatt mobbing i skole og fritid. Som nevnt tidligere i oppgaven, fra stortingsmelding 27 (1999-2000) har barnehagen en utfordring med, og et ansvar for, å utvikle strategier for å hjelpe barn til å fungere i lek med andre barn. I en videre studie ville det vært interessant å se på hvordan en kan forebygge og tilrettelegge slik at utestengning skjer i mindre grad. Det ville dreid seg om å først bli bevisst barna som blir utestengt og styrke deres selvbilde og sosiale ferdigheter. Barna går glipp av verdifull leketrening ved å bli utestengt på grunn av sine manglende sosiale- og lekeferdigheter. Et mål bør være å bryte denne uheldige sirkelen. Hvordan et barn opptrer og hvorfor det blir utestengt, kommer imidlertid an på en rekke omstendigheter. For å få et bedre og mer helhetlig bilde av situasjonen er det nødvendig å gjøre flere og mer omfattende undersøkelser enn vår ”screening” av fenomenet. En bør blant annet se nærmere på flere arenaer hvor barnet ferdes. Foreldre ville kunne gitt nyttig informasjon om barnet. Videre måtte vi sett på voksenrollen og det psykososiale miljøet rundt barnet i barnehagen. De barna som jevnlig stenger andre barn ute over tid, og dermed mobber, trenger også å lære nye

sosiale ferdigheter. Samspillet barna i mellom burde vært satsningsområdet. En kan ikke se partene atskilt fra hverandre, altså ofre og de som stenger ute. Det er et gjensidig samspill i en gruppe med barn og begge partene blir dermed delaktige i et eventuelt defekt samspill.

Vi forsøker med vår modell å gi et bilde av dynamikken ved utestengning. Barna med manglende sosial kompetanse har større sjanse for å bli stengt ute fra lek. Dermed går de glipp av den sosiale læringen og mister enda flere nødvendige sosiale egenskaper. Statusen til barn som ikke mestrer å leke vil synke og utestengningen opprettholdes. Komponentene henger sammen og det skjer en gjensidig påvirkning.



Opprettholdelse av utestengning, lav status og manglende sosial kompetanse er altså faremomentene. Disse forsterker hverandre, og uten brudd i det uheldige samspillet vil barnet stå i fare for videre utestengning og psykososiale vansker. Kanskje kan en på bakgrunn av undersøkelser rundt mobbing utvikle gode tiltak, og dermed forebygge fenomenet mobbing på et tidlig stadium.

Kildeliste

Alvestad, T. (2004): *Slik at man kan få lyst å mobbe litt*. Artikkel i barnehagefolk nr 3/2004. Oslo. Pedagogisk Forum

Arnø, A. (2001): *Sosial kompetanse hos elever som blir utsatt for mobbing*. Hovedoppgave. Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo. Det Norske Samlaget.

Brostrøm, S. (2000): *Sosial kompetanse og samvær. -Vi er venner, ikke sant?.* Til norsk ved Kari Marie Thorbjørnsen Oslo Kommuneforlaget AS.

Bø, I. (2004): *Barnet og de andre*. Stavanger. Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria, NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*.

Evenshaug, O. og Hallen, D. (2000) *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Foreldreutvalget for grunnskolen (2002): *STOPP MOBBING! Gode råd til foreldre*. Oslo. ISBN: 82-90656-74-2

Frønes, I. (2006): *De likeverdige. –Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Geertz, C. (1973): *Selected essays*, New York. Basic books

Glasø, L. (2007): ”Mobbeofre som folk flest” I: Aftenpostens A-magasin, 25.05.07, s. 31.

Gram, K. (2004): *Små mobbere*. Artikkel i Foreldre og Barn trykk i nr 3/2004, årgang 28

Gulbrandsen, L. og Sundes, A. (2004): *Fra best til bedre? Kvalitetssatsning i norske barnehager. Statusrapport ved kvalitetssatsningsperioden*. NOVA rapport 9:2004

Hoel, T. (2004): *Har vi hatt en mobbesak?* Artikkel i barnehagefolk nr 3/2004. Oslo. Pedagogisk Forum

Høistad, G. (1994): *Mobbning: En bok om att förebygga, upptäcka och stoppa mobbning*. Stockholm. Informationsförlaget

Johannessen, E. Kokkersvold, E. Og Vedeler, L. (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perpektiver og praksis*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal

Ladd, G.W. og Asher, S.R (1985): *Social skills training and children's peer relations*. I: L L'Abate, L. og M. Milian (edit.) *Handbook of social skills training and research*. New York :Wiley

Lamer, K. (1999): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo. Universitetsforlaget.

Løkken, G. og Søbstad F. (1999): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Manifest mot mobbing. Tiltaksplan 2006-2008. (2006): Kunnskapsdepartementet

Mead, G. H. (1952): *Mind, self and society*. Univeristy of Chicago, Illinois.

Midtsand, M., Monstad, B., Søbstad, F. (2004): *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. DMMH Publikasjonsserie nr. 2.

Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som arbeider i barnehagen. (2004): Barne – og familiedepartementet Q-1057 B

Nordahl, T. (2004): *Lokalt arbeid mot mobbing i barnehager og skoler.* Rapport fra Utdanningsforbundets utviklingsprosjekter. Nova Utdanningsforbundet. Oslo

Nordhaugen, R., Nielsen, A., Stigum, H. og Kohler, L. (2005): *Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study.* Child: Care, Health and Development, 31(6), 693-701

Ogden, T. (1998): *Atferdspedagogikk i teori og praksis.* Oslo. Universitetsforlaget

Olofsson, B. K. (1993a): *Varfor leker inte barnen?.* Stockholm. HLS Forlag.

Olofsson, B. K. (1993b): *Lek for livet.* Oslo: Forsythia. Orginalutgavens tittel: Lek før livet. En litteraturgenomgång av forskning om førskolebarns lek. Stockholm: HLS forlag.

Olweus, D. og Roland, E. (1983): *Mobbing, bakgrunn og tiltak.* Kirke- og undervisningsdepartementet.

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

Olweus, D. og Solberg, C. (1997): *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre.* Oslo. Pedagogisk forum.

Olweus, D. (1999): *The nature of school bullying: A crossnational perspective.* London. Routledge.

Parker, J. G. og Asher, S. R. (1987): *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risc"?* Psychological Bulletin, 102

Patton, M. (1990): *Qualitive Evaluation and Research Methods.* USA. Sage Publications

Pettersen, J. R. (2003): *Barnehagen kan forebygge mobbing*. Artikkel i Utdanning nr 10. Oslo. Utdanningsforbundet.

Pettersen, R. J. (red). (1997): *Mobbing i barnehagen*. Oslo. SELBU forlag senter for barnehage utvikling.

Pålerud, T. (2004): *Hva har mobbebegrepet i barnehagen å gjøre?* Artikkel i barnehagefolk nr 3/2004. Oslo. Pedagogisk Forum

Rammeplan for barnehagen. (2006): Barne –og familiedepartementet Oslo. Q-0903

B

Roland, E. og Vaaland, G. (1996): *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo. Kirke– utdannings– og forskningsdepartementet.

Ross, D. M. (1998): *Childhood bullying and teasing*. American Sounselling Assosiation

Salmivalli, C. (2003): *Tiltak mot mobbing i skole. Mot effektive arbeidsmodeller*. (Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja) Jyvaskyla. PS-Kustannus.

Tikkanen, T. og Junge, A. (2005): *Evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004*. Utdanningsdirektoreatet 82-490-0337-3

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - en innføring i bruk av metoder*, Oslo. Gyldendal Akademisk.

Waage, T. og Mossige, J. (2002): *Hva i all verden er mobbing?* Skolepsykologi nr.5/02, Oslo. Forlaget skolepsykologi

Winnicott, D.W., (1982): *Playing and Reality*. London. Routledge

Wormnæs, O. (2006): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*, i kompendium for SPED 4010, Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk, Oslo. Unipub kompendier.

Tryggve. (2007): Barne- og familiedepartementet.

Nettadresse; Barneombudet.no/tryggve (Lest 21.4.07 kl 1410)

