
Forord

Omsider er en lang prosess med søking etter litteratur, lesing og skriving over. Det er både godt og litt vemodig. Det har vært en prosess bestående av så vel frustrasjoner og nedturer som gledelig framgang og konstruktive diskusjoner. Jeg har hatt mange fine stunder på kontoret med deg Magni, hvor det fløt villt med papirer, bøker, kaffekopper med “kaillkaffe”, sjokolade og hvitveis. Vi har nytt den flotte fjordutsikten fra vinduet, drukket kilovis med presskannekaffe, vært i strålende tullehumør og motløse og lei.

Når oppgaven nå ligger ferdig vil det være på sin plass å takke Andreas for lånet av Magni, det er fint at du kunne unnvære henne et halvt års tid. Videre vil jeg rette en takk til våre veiledere Berit Groven og Kari Nergaard som har vært til stor hjelp når vi har stått litt fast, og som har guidet oss gjennom denne prosessen med stort mot og positive ord. En takk må også sendes til den datakyndige dataingeniøren Elin, som med stor tålmodighet har hjulpet oss med de tekniske finurligheter. Ingrid's hederlige innsats som prøveinformant i forkant av intervjuene må selvfølgelig ikke glemmes, tusen takk for at du stilte opp for oss. En takk må også sendes til våre engasjerte korrekturlesere Edel Hoem og Andreas, og en takk rettes også til Gunnar Bangsmoen som donerte et flott bilde til vår framside.

Min søster Sunniva og ektemannen Per Olav fortjener en takk for sin hjelpsomhet med flytting midt i en travel tid, og en takk sendes også Gunn Bakken for å gi tak over hodet til en husløs stakkar de siste ukene av prosjektperioden. Mr. Lee og Toro må få sin takk for å ha holdt liv i oss denne perioden med sin utsøkte vannkokermat.

Tusen takk for et godt og fruktbart samarbeid Magni!

Trondheim, juni 2010

Gjertrud Østvand

Forord

Først og fremst vil jeg takke min gode og trofaste samarbeidspartner, Gjertrud. Selv om det til tider har vært en utfordring å skulle samarbeide så tett, har det i all hovedsak vært en positiv erfaring. Det har vært en berikelse å arbeide sammen med deg, og vi har i løpet av denne prosessen hatt mange gode samtaler og interessante diskusjoner på vårt masterkontor. Takk for et riktig godt samarbeid!

En stor takk til våre veiledere, førsteamanuensis i spesialpedagogikk Berit Groven og høgskolelektor Kari Nergaard, ved Dronning Mauds Minne Høgskolen. Takk for at dere satte av så mye tid til oss og vår oppgave. Med solid kunnskap og erfaring har dere begge vært til stor hjelp i denne prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til min samboer Andreas som har holdt ut med meg i denne arbeidsomme perioden, og til Edel Hoem som har vært behjelpelig med korrekturlesing og oppmuntrende ord.

Takk til datakyndige Elin som har hjulpet oss med redigering av oppgaven.

Stor takk til Gunnar Bangsmoen som bidro med fint foto til forsiden av oppgaven, og til Ingrid Grøset som stilte opp til prøveintervju i forberedelsesfasen.

Jeg vil også takke pappa og Vegar for oppmuntring og støtte når presset har vært som verst.

Til slutt en spesiell takk til mamma. Du har alltid støttet og oppfordret meg til å nå mine mål. Denne oppgaven er til ære for deg.

Trondheim, juni 2010

Magni Røkkum Gridseth

Innhold

Innhold	v
1 Innledning	3
1.1 Introduksjon	3
1.2 Valg av tema og problemstilling	4
1.3 Samarbeidsprosessen	5
1.4 Oppgavens oppbygning	6
2 Teori	7
2.1 Sosial kompetanse	7
2.2 Barnet i det sosiale fellesskapet	8
2.2.1 Selvfølelse og selvhevdelse	9
2.2.2 Forståelse av andre	11
2.2.3 Vennskap	11
2.3 Lek	13
2.3.1 Lekstrategier	14
2.3.2 Moralsk utvikling	16
2.3.3 Atferdsmønstre	17
2.4 Sårbare barn	17
2.4.1 De upopulære barna	17
2.4.2 De avviste barna	18
2.4.3 De ignorerte barna	19
2.5 Voksenrollen	19
2.5.1 Forebygging	19
2.5.2 Tiltak	21
2.6 Er ekskludering mobbing?	22
3 Metode	27
3.1 Kvalitativ metode	27
3.1.1 Kvalitativt intervju	28
3.1.2 Intervjuguide	30
3.2 Forberedelse til intervju	30

3.2.1	Utvalg	31
3.2.2	Prøveintervju	33
3.3	Gjennomføring av intervju	34
3.3.1	Intervjuernes rolle	35
3.4	Gjennomføring av analyse	36
3.4.1	Transkribering	36
3.4.2	Koding og kategorisering	37
3.5	Kvalitetskriterier	39
3.5.1	Reliabilitet	39
3.5.2	Validitet	39
3.5.3	Generalisering	41
3.6	Etiske vurderinger	42
4	Resultat og drøfting	45
4.1	Vennskap	45
4.1.1	Status og selvtillit	48
4.2	Lek	51
4.2.1	Strategier for å komme inn i lek	53
4.3	Ekskludering	56
4.3.1	Ekskluderings situasjoner	59
4.3.2	Ekskludering og mobbing	61
4.4	Voksenrollen	64
4.4.1	Ekskludering i lek	67
4.4.2	Styrking av selvtillit og synliggjøring av enkeltbarn	69
5	Konklusjon	73
5.1	Videre utfordringer	76
	Referanser	77
	Vedlegg	81
A	Informasjonsskriv	81
B	Samtykkeskjema	83
C	Intervjuguide	85
D	Koding av transkripsjon	87

E	Koding av guider	89
F	Samlet koding	91

Innledning

1.1 Introduksjon

Offentlige rapporter hevder at det finnes mobbing i barnehagen (Barne & familiedepartementet, 2004). Likevel vil nok mange først og fremst tenke på skolen når de hører begrepet mobbing, og det er en utfordring at det faktisk eksisterer en oppfatning om at mobbing ikke forekommer i barnehagen. Mobbing bør derimot forstås som et samfunnsproblem, og ikke som et fenomen som kan isoleres til en arena alene. Vi må erkjenne at mobbing kan forekomme overalt i samfunnet. Forekomsten av mobbing blant de yngste barna i barnehagen har vært et kontroversielt tema i en årrekke. De siste årene har det likevel blitt mer fokus på akkurat dette området, noe som har ført til økt forskning og offentlig oppmerksomhet omkring mobbing blant barn.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) slår fast at sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing, og at barnehagen på dette området har en viktig samfunnsoppgave når det gjelder tidlig forebygging. Barnehagen er for de fleste norske barn den første arenaen der sosiale relasjoner og vennskap etableres. Sosial kompetanse bør av den grunn være et viktig satsningsområde i barnehagen. Som en del av sosialiseringprosessen står sosial interaksjon sentralt i barns utvikling. Derfor vil det være viktig at det i barnehagen legges til rette for at barna skal få erfare gode sosiale relasjoner med jevnaldrende som kan bidra til å utvikle deres ferdigheter på flere områder. Dette understøttes blant annet av Stortingsmelding nr. 27 som påpeker:

(...) barnehagen skal møte alle sider av det behovet barnet har for tryggleik, omsorg og utviklende aktiviteter - både sosialt, intellektuelt og kroppsleg ut frå situasjonen til kvart enkelt barn. Det som er til beste for barnet og den heilskaplege utviklinga til barnet, skal stå i sentrum. (St.meld.nr.27, 1999-2000, s. 9).

Noen barn er mer sårbare enn andre i forhold til deltakelse i barnefellesskapet i barnehagen. Det er grunn til å tro at utvikling av sosial kompetanse er ekstra avgjørende for disse barna, da de ofte innehar et lavere nivå av sosiale ferdigheter. Av den grunn kan de være ekstra utsatt for å bli ekskludert fra fellesskapet i barnehagen. I rapporten *Rett til læring* fastslår Kunnskapsdepartementet at det fortsatt trengs mer kunnskap om identifisering av risikofaktorer hos små barn. Her antydes det at barns vansker i størst grad oppdages når barna begynner på skolen. Hvis barns vansker ikke oppdages før på dette tidspunktet kan det være for sent, og barnehagen bør av den grunn legge større vekt på tidlig forebygging (NOU 2009:18).

1.2 Valg av tema og problemstilling

Vi har selv erfart mobbesituasjoner mellom barn i praksis i barnehagen. Det vekket vår interesse for temaet mobbing. Det var vanskelig å forstå årsakene til barnas handlinger ved at de stengte et annet barn ute, og det var overraskende å se hvor kyniske barna kunne være mot hverandre. Denne problematikken ble det tatt tak i på de aktuelle praksisstedene, og de barnehageansattes engasjement for å hindre disse situasjonene smittet over på oss. Vi ble her introdusert for en problematikk mange kan ha vansker med å ta inn over seg forekommer i barnehagen. Dette har siden den gang blitt liggende bak i vår bevissthet, og kom fram igjen da vi ble introdusert for mobbeteori i videre studier. Av den grunn bestemte vi oss for at dette var et tema vi ville se nærmere på som vårt masterprosjekt.

I startfasen leste vi teori og forskning om temaet, og oppdaget fort at mobbing er et følsomt og sårbart begrep i barnehagene. Det førte til at vi endret begrep fra mobbing til ekskludering, og etter hvert som det gikk opp for oss at sosial kompetanse er et viktig element i forebyggingen av mobbing, vinklet vi oppgaven i en litt annen retning. Intervjuguiden vi utformet for bruk i vårt prosjekt bar derfor ikke lenger så stort preg av temaet mobbing, men heller mer i retning av betydningen av sosial kompetanse i forhold til barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet i barnehagen. Vi valgte å vektlegge de sosialt sårbare barna spesielt, da vi gjennom teori fikk inntrykk av at de er ekstra utsatt for sosial ekskludering. Da vi endret på vår intervjuguide etter at vi hadde sendt ut informasjonsskriv til våre informanter, hadde dette skrevet fortsatt mest vekt på at det var mobbing vårt prosjekt handlet om. Dette mente vi likevel ikke hadde så stor innvirkning for datainnsamlingen, da intervjuguiden fortsatt hadde flere spørsmål i retning mobbing og ekskludering. I tillegg sendte vi i etterkant av informasjonsskrivet intervjuguiden på mail til alle våre informanter, slik at de var forberedt på hvilke spørsmål de ville få.

I møte med våre informanter oppdaget vi at de la stor vekt på sosial kompetanse i forhold til barns vennsrelasjoner og inkludering i lek. Da vi transkriberte intervjuene og leste resultatet, ble det naturlig for oss å endre på problemstillingen vi opererte med i starten av prosjektet. Dette fordi vi merket oss at denne problemstillingen i likhet med informasjonsskrivet hadde fokus mer direkte rettet mot mobbeproblematikken, mens vårt datamateriale var vinklet mer inn mot betydningen av sosial kompetanse i forhold til de sosialt sårbare barna. Vi endte derfor til slutt opp med denne problemstillingen som utgangspunkt for vårt prosjekt:

Hvilke faktorer vektlegges i forhold til barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet i barnehagen? En undersøkelse om pedagogers oppfatning relatert til barn som er sårbare i forhold til sosial inkludering.

1.3 Samarbeidsprosessen

Vårt første møte var da vi begynte løpet for å bli førskolelærere ved Dronning Mauds Minne Høgskolen, høsten for snart fem år siden. Lite ante vi da at vi noen år senere skulle sitte på samme kontor ved Dragvoll og skrive på felles masteroppgave i spesialpedagogikk. Da vi nærmet oss slutten på tre års utdanning og veien videre var uklar, bestemte vi oss for å forlenge det påbegynte løpet. Vi ble allerede det første året av masterstudiet enige om at vi skulle skrive oppgaven sammen. Det var ett av kriteriene for at vi skulle fullføre det etter hvert lange nok utdanningsforløpet. Vi hadde jobbet mye sammen om oppgaver og prosjekter, og kjente hverandres arbeidsmetoder, tankemønstre og ambisjoner. Av den grunn følte vi oss trygge på at dette skulle bli et fruktbart og godt samarbeid.

Da en masteroppgave er en lang skriveprosess, kan det bli ensomt. Derfor ønsket vi hverandres selskap og tryggheten i å kunne drøfte tematikk og resultater sammen. Thagaard (2004) hevder at troverdigheten til et forskningsprosjekt styrkes ved at flere forskere samarbeider, og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen. Det at vi var to som kunne drøfte ulike sider ved oppgaven sammen, ut fra hver våre perspektiver og synspunkter, mente vi kunne være en berikelse for arbeidsprosessen.

For effektivitetens og framdriftens skyld delte vi arbeidet mellom oss der det var fornuftig, som i skrivingen av teori- og metodekapitlene. Da tekstene skulle bearbejdes både innholdsmessig og språklig i sluttprosessen, byttet vi tekster for å kunne gi tilbakemeldinger på hverandres arbeid. Dette for at oppgaven skulle få bedre helhet og felles språkdesign. Vi har i fellesskap drøftet og bearbejdet alt materialet i oppgaven. På den måten har vi begge vært med å forme alt innholdet, og ingenting er mer den ene sitt

enn den andres. Begge stiller seg like mye bak alt i oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres relevante teoretiske perspektiv. Hovedfokuset omhandler sosial kompetanse, vennsksapsrelasjoner og lek. Videre ser vi på hvem de sosialt sårbare barna er, og hvordan voksne i barnehagen kan jobbe for å forebygge og sette i gang tiltak for å unngå ekskludering. Avslutningsvis tar vi for oss ekskludering i et mobbeperspektiv, og stiller spørsmål ved om ekskludering i barnehagen faktisk kan betegnes som mobbing. I kapittel 3 gir vi en redegjørelse og begrunnelse for valg av metode, og oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir drøftet. Til slutt vurderer vi ulike etiske utfordringer i forhold til forskningsprosessen. I kapittel 4 presenterer vi og drøfter resultatene omkring informantenes erfaringer med barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet. Her vektlegges informantenes oppfatninger av viktige faktorer i forhold til inkludering av sosialt sårbare barn i barnefellesskapet. I kapittel 5 reflekterer vi rundt den teori og empiri som er presentert, og konkluderer med hvilke faktorer pedagogene i barnehagen vektlegger i forhold til barns inkludering i barnehagen.

Teori

I dette kapitlet presenteres sentral teori som belyser vår problemstilling og uttrykker de tema som er vesentlig i forhold til vår undersøkelse. Viktige temaer vil i denne sammenheng være sosial kompetanse, vennsksrelasjoner, lek, og hvordan selvfølelsen påvirker barns muligheter for vennskap og deltakelse i lek. Videre omtales de sosialt sårbare barna og trekk ved deres atferd, samt voksnes ansvar og deres betydning for de sårbare barnas inkludering i barnefellesskapet. Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på mobbebegrepet i tilknytning til ekskludering av barn i barnehagen.

2.1 Sosial kompetanse

Kompetanse innebærer å ha evnen til å omsette kunnskap til handling (Pape, 2006), noe som viser seg når individ og kontekst knyttes sammen gjennom effektiv og tilpasset atferd (Ogden, 2005). Barn kan utvikle forskjellige former for kompetanse, så som fysisk, sosial, kognitiv eller skolefaglig kompetanse, og det kan sees gjennom ulike kombinasjoner av sted, roller og aktiviteter (ibid.). Barnet kan sies å være kompetent innenfor et område, når det har kunnskaper og ferdigheter som er av betydning for dette bestemte kompetanseområdet (Pape, 2006).

Sosial kompetanse er et begrep som omhandler hvordan personer definerer og løser problemer i menneskelige relasjoner (Vedeler, 2007). De ressursene som gjør det mulig å møte utfordringer i samspillsituasjoner er ulike holdninger, ferdigheter, motivasjon og kunnskaper (Pape, 2006). Grunnlaget for sosial kompetanse utvikles i interaksjon med foreldrene i hjemmet, hvor foreldrene er modeller for den atferden de prøver å stimulere hos barnet (Ogden, 2005). Videre utvikles kompetansen ved å lære sosiale ferdigheter gjennom konkrete hendelser i hverdagslivet (Brostrøm, 2000). Kravet til barns kompetanse endres kontinuerlig på bakgrunn av den virkeligheten barna stilles overfor. Egenskaper som kan bli verdsatt av noen mennesker, eller i noen bestemte situasjoner,

kan bli betraktet som negative egenskaper av andre mennesker eller i andre situasjoner. Dette skyldes at sosial kompetanse er person- og situasjonsavhengig. Miljø og kultur vil være styrende for hva som defineres inn under kompetansebegrepet, i tillegg til de holdninger som råder mellom menneskene (Pape, 2006). Dermed vil nok et menneske aldri bli utlært, men den sosiale kompetansen vil stadig være i utvikling.

Sosial kompetanse er nødvendig for at barn skal lykkes i å skaffe seg venner og oppnå gode sosiale relasjoner (Pape, 2006). Brostrøm (2000) hevder de må ha et visst nivå av denne kompetansen for å kunne fungere godt i barnegruppa. Forskning viser til at mangel på positive sosiale relasjoner og vennskap muligens fører til trivselsproblemer, sosiale- og emosjonelle vansker, tristhet, dårligere helsetilstand, kriminalitet og psykiske forstyrrelser. I motsatt tilfelle har gode vennerelasjoner positiv effekt på barnets utvikling, og kan blant annet føre til trivsel, trygghet og sikkerhet (ibid.). Rammeplanen (2006) legger vekt på at barnehagen skal være et miljø preget av omsorg, som gir tilhørighet i et positivt fellesskap hvor erfaringer med mestring og egenverd kan oppnås. Dette stemmer godt overens med den viten som foreligger om betydningen av gode vennerelasjoner.

Brostrøm (2000) viser til Diderichsen, som hevder sosial kompetanse omhandler to sider ved personlighetsutviklingen, kalt barnets selvværd og barnets viljemessige dimensjon. Han trekker altså inn det motivasjonelle aspektet som avgjørende innen begrepet sosial kompetanse. Lysten barnet har til samvær og til å løse felles oppgaver står helt sentralt (ibid.). I følge Frønes (2006) henger kompetanse og motivasjon sammen. Når kompetanse utvikles, utvikles også motivasjonen, siden det å kunne og mestre noe, skaper motivasjon for å strekke seg videre for å lære mer og utvikle kompetansen videre (ibid.). I stedet for spesialisering i enkelte ferdigheter på noen få, begrensede områder, er det en fordel å inneha rikelig erfaring fra mange ulike situasjoner (Kloep & Hendry, 2005; Frønes, 2006a), da det vil gi større bredde i det motivasjonelle vokabularet, og erfaring blir til kompetanse (Frønes, 2006a).

2.2 Barnet i det sosiale fellesskapet

Det er som nevnt viktig at barn innehar et visst nivå av sosial kompetanse, motivasjon og erfaring, for at de skal kunne delta i det sosiale fellesskapet. Det vi nå skal se nærmere på er hvordan barn oppfatter seg selv og andre, hvordan de hevder seg selv og framstår i barnegruppa. Først tar vi for oss hvordan barn etablerer tilhørighet ved å danne grupper, for så å gå dypere inn på barns selvfølelse og vennerelasjoner.

Deltaking i grupper er viktig for førskolebarn og verdsettes høyt, siden gruppene

skaper tilhørighet og felles støtte. Som medlem i ei gruppe får barna en opplevelse av å ha spesielle kjennetegn, som skiller dem og de øvrige medlemmene av gruppa fra andre. Jevnaldringsgruppene av barn i barnehagen har de samme trekk som sosiale grupper voksne mennesker tilhører, og kan beskrives som et samfunn i miniatyr. Gruppene bidrar til å utvikle sosial identitet, et felles normsystem og sosiale ferdigheter (Martinsen & Nærland, 2009). Fire nøkkeltrekk ses på som nødvendige om positivt samspill mellom medlemmene av ei gruppe skal oppstå. Disse betingelsene er at medlemmene i gruppa har likeverdig status når gruppa er sammen, at de har felles mål som er klare for alle, at de samarbeider seg imellom og har støtte fra autoriteter og kulturell sedvane (Allport, 1955). Innenfor gruppa vokser det fram sosiale strukturer som gir medlemmene ulike roller, og det dannes sosiale hierarkier som gjør at statusen i barneflokkene blir viktig. Noen barn blir dominerende og begynner for eksempel å håndheve de reglene som gjelder i gruppa, mens andre barn i større grad innordner seg (Martinsen & Nærland, 2009).

Siden det er strenge regler for hvordan barna skal oppføre seg for å bli godtatt og innlemmet i fellesskapet, kan dannelsen av grupper bidra til utrygghet. Skiller man seg ut fra gruppa, kan det gi konsekvenser som mobbing, erting og utstøtelse. Erting og nedsettende bemerkninger om andre barn blir stadig oftere brukt etter hvert som barna blir eldre, både til å hevde sin egen status og til å framvise hvilke holdninger og interesser som rå i gruppa. Mange barn blir derfor oppatt av hvordan de viser seg og framstår for de andre, for ingen ønsker å bli ekskludert fra fellesskapet (ibid.).

2.2.1 Selvfølelse og selvhevdelse

Barnets opplevelse av seg selv formes i høy grad av de følelsene andre reagerer på barnet med, noe som vil si at bevisstheten om identiteten gradvis utvikles i samspill med andre. En god selvfølelse handler om å ha tilgang til, og å kunne bruke alle sine følelser på en måte som gagnar en selv og andre. Selvfølelsen har sitt utspring i positive samvær, der interessen og gleden er gjensidig (Brodin & Hylander, 2004).

Positive samvær kan påvirke barnets selvfølelse ved at det gir barnet mot til å prøve noe nytt, som det i utgangspunktet frykter. Positive erfaringer med det å gjøre noe utenfor komfortsonen, vil gjøre det lettere å våge igjen. Kompetansegledden vokser fram når barnet lykkes med noe det har strevet med, og stoltheten dette fører med seg, får barnet til å føle at det mestrer. Det vil gi positivt utslag på selvfølelsen. Brodin og Hylander (2004) hevder at alle barn har behov for å teste sine egne og andres grenser, og at det å teste de voksnes grenser kan gi en opplevelse hos barnet av at det er en som våger.

Ved god selvfølelse stoler barnet på alle sine følelser, inklusive de negative. Det er

viktig at barn får bekreftelse på negative følelser som avsky, motvilje, sinne og redsel, for at de skal få erfaringer med, og kunne kontrollere også disse sidene ved seg selv. Interesse og glede er de følelsene som fører til utvikling og læring, og jo større glede og lyst noe vekker, dess større blir også skammen hvis det mislykkes. Skam er et begrep som ofte forbindes med en gammeldags og autoritær oppdragelse. Derfor vegrer mange pedagoger seg mot å benytte begrepet. Brodin og Hylander (2004) forsvarer skam med at det er den følelsen som oppleves mest negativ fordi den er så tett koplet til selvfølelsen, og at den derfor har innflytelse på hele personlighetsutviklingen. De hevder videre at skam og glede alltid henger sammen:

Er ikke interessen eller gleden til stede, kan heller ingen skam vekkes. Etersom interesse og glede er de affektene som fører til utvikling og læring, er skam en affekt som også har med læring å gjøre. Skammen hemmer den gledesfylte interessen og kan hindre utvikling. (Brodin & Hylander, 2004, s. 91).

Mange barn med skjør selvfølelse beskytter seg mot den tilintetgjørende skamfølelsen, ved å aldri tørre å prøve noe nytt. De slutter å interessere seg for det de risikerer å mislykkes med (ibid.).

Selvhevdelse og selvfølelse henger nøye sammen, fordi et barn med dårlig selvfølelse ofte ser ut til å ha problemer med å markere seg i samspill med andre. Det finnes noen barn som er svært lite synlige og som har vansker med å gjøre seg selv interessante for andre. De krever og bråker som oftest lite, maser og spør sjelden om hjelp (Pape, 2006).

Selvhevdelse omhandler den delen av menneskers personlighet som gjør det mulig å komme i kontakt med andre mennesker (ibid.). Det dreier seg om å ta sosial kontakt og initiativ, blant annet ved å invitere andre med i lek eller ved uoppfordret å delta i gruppeaktiviteter. Selvhevdelse handler også om å kunne omtale seg selv positivt når det er naturlig, og å ha lett for å få venner. Det gjelder altså atferd som blir positivt vurdert av andre, og selvhevdende barn er i stand til å stå imot negativt gruppepress, og til å innvende mot urimelige voksenkrav (Ogden, 2005).

Barn med positiv selvhevdelse har respekt for seg selv og tro på egne evner (Pape, 2006). Derimot kan selvhevdelsen også bli negativ, ved at enkelte barn har en oppmerksomhetskrevenne, dominerende eller konfronterende oppførsel (Ogden, 2005). Disse barna må noen ganger dempes for at det skal bli plass til de andre. Det er da snakk om å lære dem selvkontroll i situasjoner der det kreves (Pape, 2006).

Selvkontroll vil si å holde tilbake litt av seg selv i samspill med andre (Pape, 2006). Det forutsetter at barnet er bevisst sine egne følelser og kan kontrollere disse i situasjoner hvor det utsettes for fristelser, frustrasjoner og nederlag (Ogden, 2005). Kjernen i selvhevdelse og selvkontroll, er etter Papes (2006) mening, en balanse mellom det å ta ordet, si ifra ved urettferdig behandling, komme med forslag og å underholde andre. Samtidig som en noen ganger kan la være, og la andre komme til. Selvkontroll omhandler evnen til styring av aggresjon og sinne, og å finne alternative måter å reagere på, som ikke er til skade for en selv eller andre. Barn må videre lære å ta andres perspektiv og leve seg inn i andres opplevelser, når de selv bruker makt eller vold for å vise sine følelser. De må lære å ta moralsk ansvar for sine handlinger og overfor sine medmennesker (Pape, 2006).

2.2.2 Forståelse av andre

Et barn som er tilfreds med seg selv, har overskudd til å se og oppfatte hvordan andre har det (Brodin & Hylander, 2004). Barn overfører egne fysiske, mentale og emosjonelle egenskaper til sin forståelse av andre straks de har oppdaget disse forhold ved seg selv. Således benyttes opplevelsene og erfaringene med egne følelser i forståelsen av andre mennesker. Dersom barnet selv er innblandet i en konflikt og er sint og bedrøvet, finnes det ikke rom for medfølelse. Et barn med lav selvfølelse, som er opptatt med å forbedre denne eller forsvare seg, har først behov for å selv bli forstått før det kan forstå andre (Martinsen & Nærland, 2009).

Barn er flinke til å lese av og reagere på hverandres følelsesuttrykk, og det å lykkes med å trøste et annet barn gir stor tilfredsstillelse. Barns medfølelse for andre kan betraktes som et tidlig stadium i empatiutviklingen (Kinge, 2007). Etter hvert som barna blir eldre forstår de hvorfor et annet barn reagerer slik det gjør, og de skjønner hva de kan gjøre for å hjelpe. Dette er en prosess som inneholder både følelser og tanker, vilje og handling. I visse situasjoner kan sinne også være en nødvendighet for å våge å handle empatisk, som for eksempel å tørre å si ifra og stoppe en mobbesituasjon (Brodin & Hylander, 2004).

2.2.3 Vennskap

Vennskap er noe dypere enn kameratskap og vokser fram fra barns vilje og evne til å være sammen, til å kunne ta andres perspektiv og å handle ut fra den andres ideer med tanke på å skape og delta i felles aktiviteter. Videre er det viktig å kunne diskutere, forhandle og samarbeide, for å utvikle og vedlikeholde samvær og felles aktiviteter (Brostrøm, 2000). Kameratskap kan karakteriseres ved at barn innen samme kontekst, treffer andre barn som de samhandler med. Vennskap oppstår ofte i forlengelsen av kameratskapet (Pape, 2006),

og dannes litt etter litt gjennom interaksjon, eller ved at et barn målrettet oppsøker et annet barn med den intensjon at de skal bli venner (Brostrøm, 2000). Barnet kan da henvende seg til det andre barnet verbalt eller kroppslig (ibid.). Et viktig moment er at vennskap alltid er basert på frivillighet (Pape, 2006).

I barnehagen ser det ut til at det å ha en venn er en viktig trivselsfaktor, og at alle barn har et ønske om og et behov for å ha en nær venn (Pape, 2006). I prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten*, fant de at barn synes det er morsomt å leke med andre barn i barnehagen. Omtrent alle barna oppgav at de hadde flere venner, mens svært få oppgav at de ikke hadde venner (Næs & Mordal, 1997). Barn som er venner, omtaler ofte hverandre som venner, viser uttalt glede ved å være sammen og oppsøker hverandre bevisst og målrettet (Brostrøm, 2000). I følge Martinsen og Nærland (2009) velger barn seg ut bestemte jevnaldrende som får status som venner allerede i 2-årsalderen, og gode vennerelasjoner er spesielt kjennetegnet ved at de er preget av gjensidighet og likeverd. Vennskap gir en indre trygghet da vennene vet hvor de har hverandre. Dette gir dem større spillerom, de kan tøye grenser, og de kan bli uvenner samtidig som de er trygge på at de snart blir venner igjen (Pape, 2006).

Vennskap består altså av gjensidighet og fortrolighet, og det handler om sterke følelser og følelsesmessige bånd (Rubin, 1982). Når vennskap, som har vært følelsesmessig viktig for barna, opphører på grunn av for eksempel flytting, er det ikke uvanlig at de får depressive reaksjoner etter atskillelsen (Martinsen & Nærland, 2009). Det å miste en venn er en stor påkjenning (Rubin, 1982), og det er viktig at foreldre og barnehagepersonalet tar barnets følelse av tap og sorg på alvor (Brostrøm, 2000). Likevel tyder mye på at barn som har klart å skaffe seg venner i en situasjon, ofte vil klare å skaffe seg venner på nytt igjen. For noen vil dette ta lang tid, og barnet gjennomgår da en fase preget av savn og frustrasjon (Pape, 2006). Andre potensielle negative aspekter ved vennskap, kan blant annet være at venneforholdet utnyttes som et redskap til å få kontakt med andre barns kamerater, for deretter å svikte vennskapet med det første barnet (Rubin, 1982). Den ene, kanskje sterkere parten i et venneforhold, kan bruke sin makt til å true sin venn med å gjøre slutt på vennskapet dersom dette barnet ikke får viljen sin. Vennskap kan altså være preget av en slags maktkamp (Pape, 2006).

Maktrelasjoner mellom barn handler om kampen om å få bestemme innholdet i eller forløpet av en aktivitet eller lek. Det er ikke snakk om generelle konflikter om leketøy eller lignende. Mange barn som dominerer andre, har mange lekekamerater. Det at barn som blir dominert velger å leke med de barna som dominerer dem, kan skyldes at de dominerende barna er kreative og fulle av lekeideer, og dermed spennende å være sammen

med. Dersom det veksler mellom hvilke barn som har den dominerende rollen, trenger det ikke være et problem. Det vil derimot kunne gå ut over selvfølelsen hvis det gjentatte ganger er det samme barnet som har problemer med å få tilgang til leken, får de ubetydeligste rollene og blir dirigert av de andre (Brostrøm, 2000). Et problem kan også være at det tette forholdet mellom venner kan bidra til å skape avstand til de andre barna i kameratgruppa, slik at vennskapet mellom to barn ekskluderer de andre (Corsaro, 1985).

Venneløse barn har større risiko for sosial skjevutvikling senere i livet, da mulighetene til å møte hverdagslige og utviklingsmessige utfordringer blir mindre. På den annen side vil gode vennsrelasjoner gi positive langtidseffekter knyttet til senere sosiale holdninger, tilpasning og synet på seg selv. Vennrelasjonenes viktigste funksjoner i et utviklingsmessig perspektiv, er at samspillet med venner muliggjør mestring av krav og utfordringer innenfor en støttende og oppmuntrende ramme (Martinsen & Nærland, 2009).

2.3 Lek

Barn bruker mye tid på lek, og den er derfor en viktig del av deres liv. Lek har særlig betydning for barns utvikling og sosialisering, og er et sentralt område for læring. Barnet utvikler sine sosiale og språklige sider, som vil ha stor betydning for måten de vokser inn i samfunnet på (Lillemyr, 2003). Lek er en del av barnekulturen og har grunnleggende betydning for utvikling av både personlig og kulturell identitet. Barnet utforsker miljøet og seg selv i forhold til evner, behov, interesser og andre forutsetninger i leken, og den kan på mange måter arte seg som en problemløsningsprosess. I leken styrkes og utvikles barns selvoppfatning, og barna lærer seg selv å kjenne, og utvikler tillit og respekt i forhold til seg selv, og hva de er i stand til å klare av utfordringer. Slik utvikler barn kompetansefølelse i forhold til ulike områder. Denne utviklingen har spesielt gunstige vilkår i lek, fordi det skjer i situasjoner hvor barna i liten grad risikerer å mislykkes. Lek er også en utprøvningsprosess på en annen måte ved at oppfatningen av både verdier og normer blir satt på prøve. Gjennom dette oppnår barn en økende forståelse av problemer og konflikter de kan ha vanskeligheter med å forstå (Olofsson, 1993).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) understreker at leken skal ha en framtrædende plass i barnehagen, og at grunnlaget for læring og sosial kompetanse utvikles i samhandling med andre barn. Det å ha venner og å delta i lek, er viktig for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen (ibid.). Barn som er flinke til å leke, er ofte attraktive lekekamerater med høy status i gruppa. Samtidig er det dessverre slik at enkelte barn risikerer å gå glipp av verdifulle erfaringer, ved at de ikke mestrer lekens spilleregler (Eik, Karlsen & Solstad, 2007). En grunn til at enkelte barn strever, kan være at de rett

og slett ikke evner å leke, og at de også har vansker med å forstå hva andre barn gjør når de leker. De kan enten bli stående utenfor eller ødelegge andres lek. Manglende forståelse for lekespråkets koder og lekesignaler kan gi barnet problemer med å skille mellom lek og virkelighet. Av den grunn kan de ha vansker med å innta ulike roller i leken. Samtidig krever leken trygghet, og barn som er redde og på vakt klarer ikke å gi seg hen i leken. Utrygge barn våger ikke å forlate virkeligheten og å gå inn i lekens verden. De kan også ha vansker med å konsentrere seg, mister lett handlingen i leken og skifter urolig fra det ene til det andre. Denne uroen spres ofte til de andre og kan avbryte og forstyrre leken. Barn som ikke leker, risikerer å bli følelsesmessige umodne, fordi deres følelser ikke blir tydelige for dem. Hvis de heller ikke lærer seg å skille mellom fantasi og virkelighet, kan dette få konsekvenser for barnas sosialisering (Olofsson, 1993).

2.3.1 Lekstrategier

Når barn skal samhandle, er viktige kriterier at de ønsker å være sammen med noen, og at de fengsles av samme idé og finner et felles fokus (Ytterhus, 2002). Samhandlingsvilje framstår som svært sentralt for å få i gang og få fart på leken, og kan ses på som et aktivt avgitt uttrykk som av den andre oppfattes som en invitasjon til samhandling. Barn signaliserer til den de vil leke med at de vil være sammen med dette barnet. Kontaktmåten invitasjonen blir gitt på kan variere, men kan i følge Ytterhus (2002) se ut til å følge et bestemt mønster. Først må barnet bli bevisst sin egen vilje, som kan vekkes av en ytre drivkraft, gjennom for eksempel en jevnaldrende. Deretter må barnet foreta seg noe aktivt selv. Dette er en møysommelig prosess hvor det må trås varsomt fram. For utydelige signaler forstås ikke av mottakeren, og for tydelige signaler kan oppfattes forstyrrende eller påtrengende av den andre. Når viljen til samhandling er til stede og sosialt aksepterte signaler på ønske om samhandling er sendt, er det neste steget å motta respons på den utsendte invitasjonen. Blikkontakt og det å være blid, er sentrale og aksepterte måter å respondere på. For å kunne gi relevant respons på en invitasjon, må både det barnet som sender invitasjonen og mottakerbarnet ha samme forståelse for hva som foregår. Barnet må også signalisere sin forståelse tilbake på en måte som vekker positive følelser hos den andre. Slik respons kan betraktes som anerkjennelse av den andres tilstedeværelse, og bli betraktet som en invitasjon til videre kontakt (ibid.).

Barn flest er vare i forhold til hva slags ansikt de andre barna oppfatter at de synliggjør. Det er viktig å unngå avvisning, og barna forbereder seg derfor ofte før de setter i gang invitasjon og responsutveksling. Responsen er av avgjørende betydning for om barna går videre med sine initiativ, og en uventet eller negativ respons kan være mer betydningsfull enn ingen respons. Når kontakt med jevnaldrende er etablert, starter forhandlingene om hva kontakten skal bestå i. Forhandlingene er sentrale og sårbare, og stiller store krav

til sosial dyktighet hos aktørene, og kan bidra til etablering av ny lek eller handle om å forhandle seg inn i pågående lek (Ytterhus, 2002).

Sosial isolasjon fra jevnaldrende ser ut til å være barnas største trussel, og det er som nevnt viktig å unngå avvisning. Det er samværet i seg selv som er det sentrale i barns etablering av lek, og ønsket om å få til noe sammen er sterkt. Barnas sosiale samhandlingsressurser, som for eksempel det å være artig, bidrar til at barn både kommer inn i leken, og at de greier å opprettholde den kreativitet og kraft som skal til for å få den til å flyte (Ytterhus, 2002).

Barn kan bruke ulike strategier for å komme inn i lek som allerede pågår. Én strategi er å stille seg på sidelinja og observere det som foregår, og videre prøve å få blikkontakt med noen av aktørene og smile forsiktig i håp om at noen spør om en vil være med. Eventuelt kan barnet selv aktivt spørre om å få være med (Ytterhus, 2002). Martinsen og Nærland (2009) kaller denne strategien for dveling, og fant i sin undersøkelse at det er denne som brukes oftest. De konstaterer videre at sky og sjenerte barn ofte bruker dvelingstrategien, antagelig fordi det er en lavrisikostrategi, som bare sjelden fører til direkte avvisning (ibid.).

En annen mulighet for å få innpass i leken, er å komme med et konstruktivt innspill som passer inn i den pågående aktiviteten etter å ha oppnådd oversikt over hva som foregår ved å ha observert (Ytterhus, 2002; Martinsen & Nærland, 2009). Buytendijk (1933) hevder at leken blir utført gjennom kroppsbevegelser og beskriver disse bevegelsene som pendelbevegelser som svinger fram og tilbake. Denne fram- og - tilbakebevegelsen er det som er med på å få leken til å flyte. Han hevder at leken befinner seg mellom spenning og forløsning (sitert av Ytterhus, 2002, s. 38). Det å entre pågående lek kan slik ses på som å dytte til lekens pendel akkurat idet den passerer på en måte som gjør at rytmen opprettholdes, samtidig med at farten og intensiteten øker. Slik vil de som allerede er aktører i leken oppleve dette innspillet som konstruktivt. Et slikt innspill fordrer sosial treffsikkerhet, og blir som å hoppe på et kjøretøy i fart (Ytterhus, 2002).

Parallelllek er en annen strategi som kan benyttes. Denne går ut på at barnet som vil inn i leken oppholder seg nært de barna det vil leke med. Så leker barnet det samme som eller noe tilsvarende som det de andre barna holder på med, uten å involvere seg i samspillet med dem (Martinsen & Nærland, 2009). Ytterhus (2002) omtaler dette som tilsynelatende samspill, og viser til at det ikke er inngått noen gjensidig kontrakt om at barna er sammen med hverandre (ibid.).

Andre strategier barna bruker for å komme inn i leken, kan være å dirigere de barna som allerede leker sammen i hva de skal gjøre. Såkalte aktivitetsknyttede strategier som å gi ting, informasjon eller å søke informasjon, er også eksempler på strategier barn kan ta i bruk. Dette er imidlertid i følge Martinsen og Nærland (2009) strategier som egner seg dårlig blant barn i førskolealder.

I undersøkelsen *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*, viste det seg at barna brukte ulike strategier når de ble avvist i sitt forsøk på å komme inn i leken. Noen barn valgte å leke alene eller si i fra til voksne for å få hjelp, mens enkelte valgte å gjøre noe kreativt for å få oppmerksomhet. Flesteparten av barna valgte derimot å finne seg nye lekekamerater (Midtsand, Monstad & Søbstad, 2004).

2.3.2 Moralsk utvikling

Ytterhus (2002) har studert barns samhandling under lek, og funnet at det forekommer noen normer som står sterkt i barnas relasjoner med hverandre. Hun bruker betegnelsen “regler”, siden det er dette barna brukte i sine uttrykk. I sin studie fant hun regler for hva barna ikke kan gjøre for å kunne kvalifisere seg til å få være innenfor. Barna har klare “forbudsregler”, men ikke tydelige regler for hvordan de kan opprettholde og forsterke samholdet, dette så ut til å være mer fleksibelt (Ytterhus, 2002).

Barns sosiale praksis består av regler for hva som ikke kan gjøres, samtidig som det overlates til aktørene i situasjonen å bestemme hva som skal gjøres. På den måten blir ikke lek noe barnet passivt kan innlemmes i, men noe det aktivt og kontinuerlig må kvalifisere seg til for å få delta i gjennom virksomme bidrag. Ytterhus (2002) fant at forbudsreglene handlet om at ingen skal påføre andre fysisk smerte, ingen skal gi uttrykk for feil følelser i feil situasjon, ingen skal miste ansikt, ingen skal ødelegge andres pågående lek, og det er ikke lov å være “heslig” eller “grisete”. Brytes reglene, har de andre barna lov til å sanksjonere, og det legaliserer utestenging og ekskludering.

Ytterhus (2002) hevder det kan se ut til at et inkluderende fellesskap både eksisterer og ikke eksisterer på samme tid, og at harmoni og konflikt er alminnelige komponenter i hverdagslivet i barnehagen. Hun mener også at barnehagen nærmest framsto som en kamparena, hvor barna tilsynelatende kjempet om å komme inn og få en sosialt verdsatt posisjon (ibid.).

2.3.3 Atferdsmønstre

Med henvisning til Montagner mfl. viser Martinsen og Nærland (2009) til at barn framviser ulike personlighetstrekk og holdninger for hvordan de omgås andre. Noen barn signaliserer en fredelig holdning, preget av vennlighet og et ønske om å unngå konflikt, mens andre signaliserer en konkurrerende og truende holdning. Noen kan oppføre seg fryktsomt og tilbaketrekkende, mens andre kan ha en tendens til å isolere seg. Dette kan påvirke deres plass og posisjon i barnegruppa. Martinsen og Nærland (2009) hevder det er en tendens til at barn, som i sterk grad kjennetegnes av den fredelige holdningen, får lederrollen i barnegruppa. De truende barna blir i større grad fryktet og unngått, og de tilbaketrukne barna har større sannsynlighet for å bli ofre for de truende barnas aggresjon, enn hva de fredelige barna har (Martinsen & Nærland, 2009).

2.4 Sårbare barn

Det er som nevnt avgjørende for barn å bli akseptert av sine jevnaldrende, og førskolebarn reagerer med fortvilelse, sorg, sinne og skam på å holdes utenfor og å bli ekskludert (Martinsen & Nærland, 2009). De barna som blir ekskludert fra gruppefelleskapet, blir enten ignorert eller avvist og møtt med negative reaksjoner (ibid.). Barn er på konstant søking etter lekbare venner som de kan være sammen med, utveksle erfaringer og opplevelser med og gjøre oppdagelser sammen med (Ytterhus, 2002). Denne søkingen etter lekbare venner, er samtidig også en kontinuerlig kvalifiseringsprosess. Sosialt fellesskap er ikke noe barn passivt kan innlemmes i, men noe de må "gjøre seg fortjente" til. Kvalifisering og posisjonering kan slik ses på som en kamp der alle kjemper mot alle (Ytterhus, 2002).

2.4.1 De upopulære barna

Flesteparten av de upopulære barna er av forskjellige årsaker i en utviklingsmessig risiko og har problemer med å få venner. Med henvisning til flere forfattere viser Martinsen og Nærland (2009) til at blant de barna som ofte betegnes som upopulære, er barn med utviklingshemning, ulike sykdommer eller vansker. Dette kan blant annet skyldes at de har dårlig sosial kompetanse, manglende sosiale ferdigheter og språkproblemer (ibid.).

Atferden til de upopulære barna ligger ofte i ytterkant av de vanlige måtene å oppføre seg på. Noen av barna kan ha en provoserende stil, er sjefete, og prøver å bestemme hva de andre barna skal gjøre. Det resulterer vanligvis i at de enten blir avvist eller ignorert. Derimot, hevder Martinsen og Nærland (2009), er det å være sjefete i seg selv ikke årsaken

til å bli oversett eller ignorert. De mener barnets oppførsel for øvrig er avgjørende. Det at disse barna deltar relativt lite i det sosiale samværet, engasjerer seg lite i fellesleken og henvender seg sjelden til andre barn, kan være en delvis forklaring på hvorfor de i så liten grad lykkes i å få oppmerksomheten til de andre (Martinsen & Nærland, 2009).

Ifølge Guerin og Hennessy (2002) blir aggressive barn ofte avvist av sine jevnaldringer. Martinsen og Nærland (2009) mener derimot på sin side det ofte er en alminnelig oppfatning at barn blir upopulære fordi de er aggressive, men at dette er et altfor enkelt bilde. Barn med høy eller alminnelig høy popularitet, kan være like aggressive som upopulære barn, og mange aggressive barn får lite negativ oppmerksomhet fra de andre barna. Mange av de upopulære barna, som opplever å bli avvist av helt andre grunner enn at de er aggressive, reagerer likevel med aggresjon på å bli avvist (ibid.).

2.4.2 De avviste barna

Avviste barn er som regel sosialt virksomme og prøver aktivt å få være med i det sosiale samværet, men blir ofte utsatt for negative reaksjoner og holdt utenfor (Martinsen & Nærland, 2009). De er ofte aktivt mislikt av sine jevnaldrende og blir viet ekstremt lite oppmerksomhet. Det er de eldste barnehagebarna som hyppigst avviser andre barn, noe som kan skyldes at de har dannet seg vennskaps- og lekegrupper som det må oppfylles en del sosiale krav for å få innlemmelse i (ibid.).

Barna som ikke aksepteres av sine jevnaldrende er gjerne mindre sosiale, mer aggressive og har mindre kognitiv kompetanse enn de aksepterte barna. Det er likevel store individuelle forskjeller i væremåte og reaksjonsmønster også blant disse barna, og innenfor denne kategorien finnes barn med alle mulige atferdsmønstre. Martinsen og Nærland (2009) synes det kan se ut som at avvisning, og det å være upopulær, i utgangspunktet kan skyldes tilfeldigheter og en spesiell sammensetning av barnegruppa. De hevder at andre barn kan oppføre seg likedan som et avvist barn, og likevel bli akseptert.

Det kan være meget belastende for et barn å bli avvist av sine jevnaldrende. Avvisning kan føre til at de blir triste, utvikler lav selvfølelse og negativt egenverd (Martinsen & Nærland, 2009). Skjer det noe galt, kan de tilskrive seg selv skylden, samtidig som de kan ha vanskelig for å ta æren hvis noe går godt. Kjernen i en slik livsopplevelse synes å ligge i opplevelsen av avmakt og manglende kontroll over det som skjer dem (ibid.).

2.4.3 De ignorerte barna

De ignorerte barna er de som får aller minst oppmerksomhet, og som de andre barna virker minst interessert i (Martinsen & Nærland, 2009). Disse barna trekkes mot det sosiale samlivet, men stiller seg bare utenfor lekegruppa og observerer hva de andre barna holder på med. De får ikke spesielt mange negative reaksjoner på sine henvendelser, men blir bare oversett. Noen kan oppfattes av de andre barna som kjedelige, og blir dermed ikke interessante nok. En liten del av barna innen denne kategorien, virker det som de andre barna faktisk har problemer med å legge merke til. De har en ekstremt lav synlighet, og utmerker seg ikke på noe vis (Martinsen & Nærland, 2009).

Barn som blir avvist og ignorert, kan komme inn i en ond selvforsterkende sirkel, og det kan trigge barnets svakheter på en slik måte at det blir overveldet av vonde følelser. Dette kan frambringe atferd som i sin tur gjør at det blir enda mer avvist og ignorert. For å få muligheten til å lære alternative strategier og derigjennom få positive opplevelser i forhold til andre barn, er det nettopp disse barna som har behov for å få innpass i leken (Ruud, 2010). Forskning viser at over halvparten av barna ofte, eller av og til blir avvist i lek (Næs & Mordal, 1997). Midtsand, Monstad og Søbstad (2004) fant i sin undersøkelse at barna var redde for å bli plaget eller ekskludert. Det barna mislikte i barnehagen var blant annet å bli slått, utsatt for psykisk vold, erting og å bli sosialt ekskludert i leken. På bakgrunn av dette viser det seg at barn er opptatt av lek og sosialt fellesskap i barnehagen (ibid.). I evalueringen av implementeringen av Rammeplanen inngår blant annet en foreldreundersøkelse. Her tyder svarene på at utestenging og erfaringer med erting eller plaging, kan være en del av noen barns opplevelser fra barnehagen (Østrem et al., 2009).

2.5 Voksenrollen

2.5.1 Forebygging

Den viktigste voksenoppgaven i barnehagen er, ifølge Pape (2006), å gi alle barn mulighet for å oppleve anerkjennelse fra andre barn i lek. Målet er at barna skal kunne klare å etablere nære vennerelasjoner i barnehagen, noe som forutsetter at de får anledning til å være sammen (ibid.). For å forebygge forekomst av avvising og ignorering, er det viktig å ha fokus på barnet, men også relasjonene mellom barna, og mellom barna og de voksne (Ruud, 2010). Det som skjer i relasjonene, er av avgjørende betydning for barns vekst og utvikling. En viktig pedagogisk oppgave blir derfor å skape et godt samspill i gruppa (Malmo & Stemshaug, 2002). Rammeplanen (2006) fastslår: "Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området"

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28).

Voksne kan være til stor hjelp ved å gripe inn på et tidlig tidspunkt, og støtte barn som strever med å utvikle sin sosiale kompetanse. Oppdages ikke barns behov for støtte før barna er ni eller ti år gamle, kan det være for sent. Videre vil det kreve atskillig flere ressurser fra kommunale instanser for å intervensere (Lamer, 1997). Barns samspillmønster setter preg på hvordan de blir møtt av, og møter andre (Ladd, 2005). Det er viktig å gripe inn før mønstrene blir for fastlåste, fordi barn som ikke lykkes med sin samhandling i barnehagen, ofte kan bli sårbare senere. Disse barna risikerer å miste muligheten til å lære å ta del i andres innspill, til å kompromisere og til å se en sak fra andre barns synsvinkel (Ruud, 2010). Sosial deltakelse kan være ekstra vanskelig for barn som er engstelige, har oppmerksomhetsvansker eller manglende selvkontroll. For å hjelpe disse barna med å finne kreative løsninger og strategier i samhandling med jevnaldrende, bør voksne sette seg inn i hvordan barna tenker og føler (Guralnick, 1997).

Skal voksne klare å styrke barns sosiale kompetanse, må de ifølge Ruud (2010) ta ansvar. En ensidig fokusering på å stoppe negativ atferd uten å lære barna alternative framgangsmåter, bidrar lite til å hjelpe dem å utvikle andre og mer velegnede strategier. Ruud presiserer likevel at det i enkelte tilfeller er helt nødvendig å gripe inn og sette klare grenser overfor barn som for eksempel slår, dytter eller bruker strategier for å manipulere andre for å få sin vilje (Ruud, 2010). Voksne bør vise at de bryr seg om hvordan barna har det, og gi klart uttrykk for hva slags oppførsel som aksepteres og hva som ikke aksepteres. Det er grunn til å tro at barn lettere sier ifra hvis det er noe som plager dem, om de omgås engasjerte voksne. Voksnes holdninger og handlinger overfor barna i barnehagen, vil prege hvordan barna har det på godt og vondt (Pape, 2006).

I sitt møte med barn som strever i sin samhandling med andre kan voksne av og til føle seg maktesløse, bli slitne og irritert. Dette er ikke til å unngå, og vil kanskje i særlig grad gjelde utagerende barn det er mange konflikter rundt. Det kan imidlertid også vekkes lignende følelser for barn som blir utestengt fra leken, fordi de er engstelige eller sjenerte (Ruud, 2010). Barn kan ofte føle at det er mer legitimt å avvise eller mobbe dersom voksne åpent viser oppgitthet eller sinne (Bierman, 2004). Slik negativ kommunikasjon kan resultere i at barna blir enda mer engstelige, sinte eller frustrerte, noe som igjen kan lede til enda flere negative sanksjoner fra de voksne (Ruud, 2010). I sin doktorgradsavhandling har Berit Bae (2004) funnet at anerkjennende kommunikasjon med tanke på gjensidighet og likeverd er viktig både i forholdet barn imellom og forholdet barn og voksne (Bae, 2004).

2.5.2 Tiltak

Det kan være vanskelig å forestille seg at ikke alle får muligheten til sosial samhandling og lek i en barnehage hvor mange barn er samlet. I sin forskningsstudie fant Ruud (2010) at flere barn daglig opplevde avvising eller ignorering av andre barn i lek. Av den grunn er det sannsynlig at også flere andre barn kan streve med lignende problemer i andre barnehager. På bakgrunn av sine funn, mener Ruud det er viktig at barnehagepersonalet tidlig oppdager hvilke barn som strever, slik at det kan settes i gang tiltak før barnas problemer blir mer alvorlige. Det er vanskelig å forespeile et fasitsvar på intervensjon som kan gjelde alle barn, da både barn og barnehageavdelinger er forskjellige. Intervensjonen må derfor planlegges og tilpasses det enkelte barn og den enkelte kontekst (Ruud, 2010).

I tilfeller hvor barn har vansker med å få andres oppmerksomhet, kan det være formålstjenlig å synliggjøre dem slik at de andre barna blir oppmerksomme på at de eksisterer. Dette krever først og fremst et nært samarbeid med barnas foreldre, som for eksempel kan bidra med å fortelle hva barnet liker å gjøre hjemme. Dette kan personalet benytte seg av, og på den måten synliggjøre barnets sterke sider overfor de andre (Pape, 2006).

Voksne bør ha forståelse for at det ikke er lystbetont å måtte leke med barn som til stadighet ødelegger, blir aggressive eller ikke har noe å bidra med i leken. Dette betyr derimot ikke at voksne skal godta at barn blir avvist og ignorert. De bør gripe inn og sette i gang tiltak for å motvirke at dette skjer. For å kunne hjelpe, er det en forutsetning at personalet på forhånd har observert at barna strever. Dette vil trolig føre til en dypere forståelse for bakgrunnen til barns handlinger. Slik kan det være enklere å sette inn tiltak som ikke virker krenkende overfor barns integritet, og som kan gi dem den hjelpen de trenger for å etablere mer positive samhandlingsrelasjoner. Oppmerksomme voksne kan med fordel finne mulige lekepartnere til barn som strever i lek, og slik hjelpe disse barna å fungere sammen med andre (Ruud, 2010).

Voksne i barnehagen har ansvar for å lære barna å ta hensyn til hverandres behov og å se ting fra andre barns perspektiv (Ruud, 2010). Det er viktig at voksne hjelper barna med å bevare og utvikle viljen til empati. Barn kan forstå at et annet barn trenger støtte, men har ikke alltid lyst til å utøve medfølelse. Det er viktig at voksne legger merke til dette, og roser uttrykkene for empati hos barna (Brodin & Hylander, 2004).

Ifølge Ruud (2010) finnes ingen "hurtigkur" for å hjelpe barn som strever med samhandling og lek. Det er ikke alltid lett å vite når det skal gripes inn, og når barna skal få være i fred. Samtidig ønsker ikke alle barn å være like aktive, og bør derfor få mulighet til å

kunne trekke seg litt unna. Barna har lange dager i barnehagen, og kan bli slitne av alt som skjer. Voksne bør derfor ha forståelse for at enkelte barn noen ganger ikke vil forstyrres, men bør likevel være på vakt om barnets tilbaketrekning er blitt en forsvarsmekanisme, fordi det så ofte har mislyktes når det har tatt kontakt med andre barn. I tilfeller der barn nesten aldri deltar i lek, er det viktig å få en forståelse av hvorfor det velger å ikke være med. Barn som strever med å få være med i leken kan gi opp, og voksne kan i slike tilfeller både inspirere og skape trygge rammer rundt leken (Ruud, 2010).

2.6 Er ekskludering mobbing?

Utstenging kan være en naturlig del av barns sosiale samhandling og lek, men dersom det er det samme barnet som gjentatte ganger blir ekskludert, kan det komme inn under mobbebegrepet. Dan Olweus og Erling Roland er anerkjent for sitt langvarige arbeid mot mobbing i Norge. Ifølge Sandsleth (2007) er deres tolkninger av begrepet mobbing det nærmeste man kommer en offisiell definisjon. Olweus definerer mobbing slik: “En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer” (Olweus, 2007, s. 17). Roland og Vaaland på sin side har definert mobbing som:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager. (Roland & Vaaland, 1996, s. 7).

Ut fra disse definisjonene kan altså mobbing sies å være et fenomen som foregår mer eller mindre systematisk over et lengre tidsrom. Slik skiller vi mellom mobbing og mer sporadisk og vilkårlig “erting”, som alltid vil forkomme i sosiale grupper.

Forskningsleder og professor i barn og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø Willy- Tore Mørch hevder det finnes visse felles trekk hos de som mobber. De kan blant annet ha sterk trang til å dominere over andre og tar for eksempel kontrollen når flere barn leker sammen (Mørch, 2009). Framtredende kjennetegn og en nærmest innebygd definisjon av mobbere, er at de er mer aggressive ovenfor venner, samt at de ofte har en mer positiv innstilling til vold enn gjennomsnittet (Olweus, 2007).

I et forsøk på å forstå aggresjon, skiller forskere ofte mellom fiendtlig og instrumentell aggresjon. Instrumentell (proaktiv) aggresjon er målrettet aggresjon, hvor hensikten er å oppnå noe. Dette kan for eksempel være å skubbe et barn av en sykkel slik at en får den selv. Fiendtlig (reaktiv) aggresjon derimot har ingen annen intensjon enn å påføre smerte eller skade en annen person. Det er viktig å forstå denne forskjellen, fordi det er nøkkelen

for å forstå en av de tidlige forandringene i typer aggressiv atferd som barn utviser (Guerin & Hennessy, 2002). Proaktiv aggressivitet er ifølge Roland (2007) et markant trekk ved mobbere, hvor makt over offeret og tilhørighet innenfor gruppa som utøver overgrepet er to viktige belønninger (Roland, 2007).

Videre kjennetegnes ofte mobbere av impulsivitet, manglende empati og et aggressivt reaksjonsmønster overfor så vel voksne som barn. Det eksisterer en oppfatning av at disse personene egentlig er engstelige innerst inne. Det finnes likevel ingen forskning som støtter en slik konklusjon, og analysene går heller i retning av at mobbere har litt over gjennomsnittlig høy selvtillit (Olweus, 2007).

Barn som blir utsatt for mobbing er ofte mindre populære enn gjennomsnittet blant sine jevnaldrende, og vennene de har er gjerne noe yngre enn dem selv (Roland & Vaaland, 1996). De er også ofte engstelige, og viser mer frykt enn andre i pressede sosiale situasjoner. Videre har de ofte en negativ oppfattelse av seg selv og sin situasjon, og har dermed ofte betydelig lavere selvfølelse. På en annen side, ser ikke ytre avvik ut til å spille en avgjørende rolle for hvem som blir mobbet (Olweus, 2007; Roland & Vaaland, 1996). Oppfattelsen av barns oppførsel synes likevel å ha betydning for barns plass i det sosiale hierarkiet (Klefbeck & Ogden, 2005). Olweus (2007) skiller grovt sett mellom to typer mobbeoffer, *det passive og det provoserende*. Førstnevnte har en holdning og oppførsel som signaliserer for sine omgivelser at de er engstelige og mislykkede personer. Sistnevnte er derimot ofte urolige og ukonsentrerte, noe som ofte kan resultere i irritasjon, anspent stemning og konflikt i sosiale situasjoner (ibid.).

Det finnes også en tredje part i mobbesituasjonen, nemlig medløpere. Disse tar ikke aktivt initiativ til mobbingen, men deltar mer eller mindre passivt eller aksepterer handlingen (Salvesen & Eidhamar, 2005). Dette er barn som ofte er usikre og uselvstendige, samt at de ikke har en selvstendig status blant sine venner. Samtidig har de et ønske om å hevde seg, og de kan bli påvirket dersom de ser at mobberen blir belønnet for sine handlinger. Videre kan en redusert følelse av individuelt ansvar være en forklarende faktor på hvorfor noen iblant blir med på mobbingen (Olweus, 2007). Kjennetegnene på både mobber, mobbeoffer og medløper kan naturlig nok også ses hos barn i barnehagen. Det er lite som tilsier at slike sosiale situasjoner derfor ikke kan finne sted i barnehagen.

Forskning i skolen viser at andelen mobbeofre øker jevnt med synkende alder (Olweus, 2007). "Andelen elever som blir mobbet synker altså med høyere klassetrinn. Det er de yngre og svakere elevene som er mest utsatt" (Olweus, 2007, s. 22). Pettersen (2003) mener det er alarmerende at mobbingens omfang er høyere blant yngre barn, og at dette

indikerer at det også finnes mobbing i barnehagen (Pettersen, 2003). På bakgrunn av undersøkelsen *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*, viste det seg at barn daglig eller flere ganger i uka ble mobbet eller plaget i barnehagen (Midtsand et al., 2004). Kvistad og Søbstad (2006) mener likevel at flere som jobber i barnehagen fortsatt kan ha vansker med å ta dette inn over seg (ibid.). Per dags dato viser det seg at mobbing i barnehagen fortsetter å være gjenstand for diskusjon blant både forskere og barnehagepersonale. Særlig diskuteres det om mobbebegrepet har noe å tilføre det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Wisvold & Gulbrandsen, 2009). Det er delte meninger omkring å bruke mobbing som beskrivende begrep om konfliktene som skjer mellom små barn i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2006). I undersøkelsen *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*, viste det seg for eksempel at flere av de ansatte i barnehagene var usikre på om de ville snakke om eller bruke begrepet mobbing, om det de så av negativ og uakseptabel atferd. I stedet for å bruke ordet mobbing, viste det seg at flere andre begreper ble koblet til mobberelatert atferd, slik som ordet “plaging”. I motsetning til de voksne, brukte barna ordet “slem” om uakseptabel atferd (Midtsand et al., 2004).

Alsaker (1997) mener likevel at man på lik linje med skolen kan si at det finnes mobbing i barnehagen, men at førskolelærere kan ha vansker for å tro at “uskyldige” små barn er kapable til slik systematisk atferd i forhold til enkelt individ. Ifølge Alsaker springer slike synspunkt ut fra en misforståelse, og barn trenger slett ikke være ondskapsfulle for å mobbe andre. I barnehagen kan barna slåss, og det kan til tider gå hardt for seg, men det betyr imidlertid ikke at de er klare over konsekvensene av sine handlinger. De ser den umiddelbare effekten av sin atferd, men de kan ikke forestille seg den langsiktige effekten. De har også en noe begrenset evne til å sette seg inn i den andres perspektiv, og har derfor ikke så lett for å forestille seg hva deres handlinger betyr for offeret (Alsaker, 1997).

Med basis i dette mener Skram (2006) det er en utfordring å endre den oppfatningen mange har om at det ikke finnes mobbing i barnehagen, uten at forekomsten av dette belyses ytterligere gjennom forskning (ibid.). Denne trenden ser nå likevel ut til å snu, og det kan nevnes at Regjeringen, Kommunenes Sentralforbund og Barneombudet har bidratt til å sette temaet på den offentlige dagsordenen med *Manifest mot mobbing*. Her fokuseres det på barns rett til en trygg og stabil hverdag, der mobbing ikke skal finne sted (Barne & likestillingsdepartementet, 2009). Noen år tidligere gav også Barne- og familiedepartementet ut heftet *Mobbing i barnehagen*, som rettet seg mot ansatte i barnehagene. Formålet var at dette skulle inspirere til diskusjoner og refleksjoner, og at det skulle bli mer fokus på sosial kompetanse og mobbing. Her står det blant annet: “Vi vet at mobbing forekommer blant mennesker i alle aldersgrupper. Det ville vært underlig om mobbing var noe som plutselig oppsto når barn begynte på skolen” (Barne & familiede-

partementet, 2004, s. 5).

Mobbing kan altså oppstå allerede i barnehagen, og dersom det er de samme barna som gjentatte ganger blir avvist og ignorert, kan de grue seg for å være i barnehagen. Konsekvensen kan være at de går de glipp av viktige læringserfaringer, som vil være negativt både på kort og lang sikt. Barn som til stadighet holdes utenfor kan gå glipp av viktige lekerfaringer, og videre stå i fare for å utvikle lav selvfølelse. Det hevdes at barn med manglende sosial kompetanse kan være mer utsatt for mobbing og ekskludering (Tesaker & Sparboe, 2007). For å motvirke at dette skjer, bør styrking av barns sosiale kompetanse være et sentralt satsingsområde i barnehagen.

Metode

Da vi skulle velge metode til vårt masterprosjekt, var problemstillingen avgjørende, da vi var opptatt av å finne den metoden som egnet seg best for å få svar på det vi skulle undersøke. Ofte kan forskerens kunnskaper og erfaringer med de ulike metodene være med på å farge valget av metodisk tilnærming, og våre tidligere gode erfaringer med bruk av kvalitativ metode kan muligens ha preget oss. Likevel mente vi med bakgrunn i problemstillingen at det kvalitative forskningsintervjuet egnet seg godt til dette prosjektet, da vi ønsket å finne ut hvilke faktorer pedagogene vektlegger med tanke på sosialt sårbare barns tilhørighet i barnefellesskapet i barnehagen. Da den kvalitative tilnærmingen har som mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres naturlige sosiale kontekst (Dalen, 2008), mente vi derfor som nevnt at dette ble den mest hensiktsmessige metoden for oss i dette prosjektet. Da hermeneutikken ligger nært som fortolkningsvitenskap når det hver informant sier skal tolkes og analyseres, ble den hermeneutiske sirkelen et nyttig forståelsesverktøy for oss i denne prosessen. Her foregår det en interaksjon mellom de enkelte delene og helheten av teksten, slik at de ulike delene av teksten og dens helhet blir brakt sammen. På den måten avdekkes en dypere forståelse av det som blir studert (Postholm, 2005). Slik kunne vi gå grundig inn på det hver informant uttalte om hver enkel underkategori, for deretter å sette dette i en sammenheng med det alle de andre informantene hadde uttalt. Ved at alle utsagn ble satt sammen i en helhet fikk vi et enda dypere meningsinnhold. Vår kunnskap og forforståelse var videre med på å prege arbeidet med denne undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ metode

I vid forstand betyr begrepet metode opprinnelig “veien til målet”, men er i byråkratiske og positivistiske tilnærminger til samfunnsvitenskapen blitt begrenset til mekanisk overholdelse av regler (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvantitative forskningsundersøkelser vil kunne passe inn i den formelle definisjonen av begrepet metode, da intervjueren innen

denne metodiske tilnærmingen følger en forhåndsbestemt rekkefølge på spørsmålene som innehar en bestemt ordlyd. Data blir her framstilt ved hjelp av statistikk og diagrammer, og skal kunne reproduseres av andre forskere. I kvalitative forskningsintervju derimot produseres kunnskapen i interaksjon mellom intervjuer og informant. Her går produksjonen av data utover en mekanisk overholdelse av regler, og er avhengig av blant annet intervjuerens intervjuferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike sider ved intervjupersonenes dagligliv, ut fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Sentrale kjennetegn er at data innhentes fra et forholdsvis lite utvalg, intervjueren har nærhet til informantene og analysen består av skrevne tekstdata. Metoden representerer en dyptpløyende og inntrengende form for forskning, som søker å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2004) og, deltakernes perspektiver og menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005). For å få en bedre forståelse av informantenes hverdag i barnehagen, var det for oss viktig å møte dem på deres respektive arbeidsplass. Ved å oppsøke dem i deres kjente omgivelser mente vi informantene bedre kunne dele sine erfaringer ut fra sine respektive ståsted. Samtidig ble informantenes utsagn mer forståelig ved at vi var til stede i barnehagen, og dermed kunne sette informantenes utsagn i sammenheng med det vi visuelt observerte den stunden vi var der.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Ifølge Postholm (2005) er det sammenheng mellom både forskerens teoretiske utgangspunkt, hensikten med forskningen og hvordan intervju blir planlagt, gjennomført og analysert. Hvordan en forsker forholder seg til informantene, vil avhenge av hvilken forskningstradisjon forskeren har som utgangspunkt. Innen positivistisk tradisjon presenteres funnene på en objektiv måte fri for forskerens tolkning. De innsamlede dataene skal beskrive verden slik den er, og det etableres en avstand mellom forskeren og informantene. Den fortolkende tradisjonen, derimot, er opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet, og konstruerer virkeligheten innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst. Innen denne tradisjonen inntar forskeren en subjektiv rolle som innebærer at forskningen blir verdiladet. Innen den kritiske tradisjon har forskningen som utgangspunkt en kritisk holdning til det bestående samfunn, og konstruktive forslag til endring lanseres i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2005)

Vårt utgangspunkt som forskere ligger under den fortolkende tradisjonen, som den kvalitative tilnærmingen representerer. I analysen av det empiriske materialet kan det innenfor kvalitativ forskning anvendes ulike tilnærminger, men felles for dem alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2008). Innen denne tradisjonen

møter vi informantene med vår forforståelse som vil prege våre holdninger til, og vår forståelse av det tema og de utsagn som kommer fram gjennom forskningen. Sett i lys av den sosiale og kulturelle konteksten informantene står innenfor, forsøker vi å forstå deres meninger og erfaringer.

Kvalitative intervju kan gjennomføres med ulik grad av struktur. Den strukturerte intervjustrategien har spørsmålene utformet på forhånd, med en rekkefølge som i stor grad er fastlagt. Ustrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor bare hovedtemaene er bestemt på forhånd, og forskeren tilpasser spørsmålene til de temaene informanten bringer opp. Forskeren bør være fleksibel i forhold til hvorvidt de enkelte temaene skal utdypes, eller om man velger å dekke bredden i antall temaer (Thagaard, 2004). Innunder den fortolkende tradisjon vi tilhører, er det halvstrukturerte intervjuet oftest brukt (Postholm, 2005). Denne intervjuformen blir i litteraturen betegnet som det kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 2004). Et slikt intervju fortone seg mer som en jevnbyrdig samtale, hvor forskeren åpner for at informanten kan bringe fram spørsmål og tema (Postholm, 2005). På den måten får vi som forskere svar på både de tema vi har fastlagt på forhånd, og informasjon om tema vi ikke har tenkt på selv (Thagaard, 2004).

Vi valgte den halvstrukturerte intervjuformen som utgangspunkt for vår intervjuguide, da det er denne som benyttes mest innenfor den fortolkende tradisjon (Se vedlegg C). Da vi var uerfarne med å gjennomføre intervju, følte det tryggere å ha nedskrevne spørsmål som vi kunne forholde oss til. Vi var bekymret for om vi skulle klare å holde tråden, og at det også kunne bli vanskeligere å holde seg innenfor temaet om vi valgte den ustrukturerte intervjuformen. Samtidig ville vi ikke ha et strukturert intervju hvor spørsmålene hadde blitt mer fastlåst i intervjuguiden, da dette kunne ført til at vi hadde mistet informantenes perspektiver utover våre spørsmål. Med å velge den halvstrukturerte intervjuformen, hadde vi både hovedspørsmål og underspørsmål. Slik fikk vi svar på våre hovedspørsmål, samtidig som vi kunne supplere med underspørsmål, hvis vi mente det var behov for enda mer utdyping av det vi spurte om. Selv om vi hadde noen fastlagte spørsmål på forhånd, var vi likevel bevisste på å ikke være for fastlåst til guiden. Av den grunn åpnet vi for at informantene kunne uttale seg om det de selv så på som viktig, såframt det ikke gikk helt utenfor vårt område. Dette resulterte i at vi fikk nye og interessante perspektiv på temaet som vi ikke hadde tenkt ut på forhånd. Vi hadde for eksempel en formening om at datamaterialet i all hovedsak skulle preges av ekskludering og mobbing, mens det endte opp med å ha større vekt på betydningen av sosial kompetanse og voksenrollen. Dette mente vi beriket vår oppgave, da vi fikk nye perspektiver på vårt tema.

3.1.2 Intervjuguide

Intervjuguiden kan ha oppbygging som en novelle, der intervjuguidens dramaturgi følger en emosjonell kurve. Intervjuet starter med nøytrale tema, for så å få et preg av stigning mot et høyere emosjonelt nivå, og deretter nedtones med nøytrale tema mot slutten (Thagaard, 2004). Ved bruk av en slik oppbygning etableres tillit mellom forsker og informant før de mer følsomme temaer introduseres, og dermed er det duket for at informanten svarer åpent og reflektert på emosjonelle spørsmål (ibid.).

Intervjuguiden kan utformes etter ulike modeller. Thagaard (2004) og Postholm (2005) beskriver “tre med grener”- modellen og “elv med sidestrømmer”- modellen. I den første modellen representerer stammen hovedtemaet, og grenene deltemaene som utdypes ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Modellen passer godt når forskeren vet hvilke deltemaer som skal dekkes i intervjuet på forhånd (Thagaard, 2004). I “elv med sidestrømmer”- modellen representerer den store elva hovedtemaet, mens sidestrømmene er et bilde på deltemaer som dukker opp i løpet av intervjuet. Oppfølgingsspørsmålene blir viktige, siden disse kan lede til nye deltemaer som blir tatt opp i intervjuet. Denne modellen egner seg godt når forskeren ønsker og utforske et hovedtema, uten å vite på forhånd hva som kan være relevante deltemaer (ibid.).

Gjennom kvalitativ forskningsmetode og intervjuform kunne vi gå dypere inn i informantenes erfaringer og opplevelser, og slik få bedre innblikk i deres perspektiver omkring vårt tema. Vi valgte å strukturere intervjuguiden etter “tre med grener”- modellen, hvor vi hadde et hovedtema i tillegg til enkelte undertema, som ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. Da temaet i vår intervjuguide var sosial ekskludering i barnehagen med vekt på sårbare barn, ble dette i vårt tilfelle stammen i guiden (jf. vedlegg C). Med denne struktureringen håpet vi å få utdypende svar, samtidig som vi ønsket at alle temaene skulle bli besvart (Postholm, 2005).

3.2 Forberedelse til intervju

Ifølge Thagaard (2004) bør den som intervjuer ha kunnskaper om både de temaene som tas opp og om sosiale relasjoner. Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren har satt seg godt inn i informantens situasjon på forhånd. For å kunne få fyldige svar bør spørsmålene stilles slik at informanten inviteres til å reflektere over temaene det blir spurt om. Det å være positiv og åpen i forholdet til informanten vil kunne skape en trygg situasjon, noe som vil være viktig for at informanten skal ha lyst til å fortelle om egne opplevelser og erfaringer. Samtidig vil det ikke alltid være hensiktsmessig å forholde

seg positivt til det informanten forteller. Det kan være relevant å komme med vurderende kommentarer, slik at informanten oppmuntres til å uttrykke sine meninger mer presist og utdypende (Thagaard, 2004).

Temaet vårt i denne oppgaven var omfattende, så vi måtte lese oss opp og sette oss grundig inn i teorien før intervjuene, slik at vi var godt rustet til å gå inn i tematikken i møte med fagpersoner i felten. Denne søkingen etter teori startet vi med tidlig i prosessen like etter at vi hadde bestemt oss for tema. Slik var vi godt forberedt og dermed også tryggere på å skulle gjennomføre intervjuene. I forkant av intervjuene tenkte vi gjennom vårt eget ståsted, og hvordan vi på best mulig måte kunne møte informantene. Dette var vi bevisste på, da vår rolle kan påvirke intervjusituasjonen. Vi ville møte informantene med en ydmyk holdning, men var samtidig også forberedt på å kunne stille enkelte kritiske spørsmål som utfordret informantene til å reflektere og utdype svarene mer. Det neste trinnet i forskningsprosessen var å finne relevante informanter som hadde god kunnskap om temaet.

3.2.1 Utvalg

Det som danner utgangspunkt for valg av setting eller informanter i kvalitativ forskning er det Postholm (2005) omtaler som hensiktsmessige utvalg. Dette er et generelt utvalgs-kriterium, hvor hensikten med forskningen er det som styrer valget av setting eller informanter. Det samme utvalgs-kriteriet omtaler Thagaard (2004) som strategiske utvalg. Utvalget er i kvalitativ forskning, og i vårt prosjekt, hensiktsmessig eller strategisk når informantene innehar egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og når de er valgt ut etter tilgjengelighetsutvalg som vil si at man sikrer seg et utvalg som er villige til å være med i undersøkelsen (Thagaard, 2004).

Patton (1990) viser til flere utvalgsstrategier som kan være hensiktsmessige ved valg av informanter.

1. Snøball eller lenkeutvelgelse, som går ut på å identifisere caser av interesse fra personer som kjenner personer som vet hvilke caser som er informasjonsrike, eller er gode eksempler for studien/gode intervju subjekter.
2. Opportunistisk utvelgelse, som går ut på å følge nye ledetråder i løpet av feltarbeidet, utnytte det uforutsigbare og fleksibilitet.
3. Velge ut politiske viktige caser som gir studien oppmerksomhet.

Thagaard (2004) beskriver snøballmetoden med at utvalget i begynnelsen er lite, men gradvis utvides, som en snøball som vokser ettersom den ruller. Problemet med en slik

“snøball”- strategi kan derimot være at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk. For å unngå dette kan en i utgangspunktet kontakte personer som er knyttet til ulike nettverk, for så å be hver av disse om forslag til informanter. Slik vil utvalget bestå av personer som er knyttet til ulike nettverk (Thagaard, 2004).

Til dette prosjektet søkte vi fagpersoner i barnehagen med solid kompetanse om barns sosiale samspill, og da med vekt på de sosialt sårbare barna. Vi var først og fremst ute etter førskolelærere, men de kunne også gjerne ha spesialpedagogisk utdanning. I tillegg var det viktig at de hadde erfaring, altså at de hadde jobbet i barnehagen en god stund. At vi ønsket å intervju fagpersoner med utdanning framfor ufaglærte ansatte, skyldes at vi er av samme profesjon, og dermed har lik bakgrunnsforståelse og kan kommuniserer på et felles fagspråk. Videre burde informantene helst komme fra forskjellige barnehager, slik at vi fikk større variasjon. Blant annet på grunn av barnehagenes ulike kultur, fokus og ansatte, vil synet på det vi undersøker sannsynligvis variere. Ved å benytte flere barnehager ville vi forhåpentligvis finne flere synsvinkler på vår problemstilling.

Siden vi hadde lite kjennskap til fagpersoner med kompetanse på sosialt sårbare barn, fungerte vår veileder Kari Nergaard som en “gate- keeper” (portvakt) for oss. Begrepet “gate- keeper” kan i denne sammenheng defineres som en person med god kjennskap til fagmiljøet, og kan slik fasilitere kontakt med fagpersonell i organisasjoner som er relevante for studiens formål. Slik kom vi innenfor Pattons (1990) utvalgsriterium snøball eller lenkeutvelgelse, ved at vår “gate- keeper” kontaktet personer med de egenskaper eller kvalifikasjoner vi ønsket å ha med i utvalget. I tillegg kom også en av de som ble kontaktet med forslag til andre som hadde kompetansen vi var ute etter. Dette var en god strategi da vi slik fikk et utvalg som møtte våre kriterier.

Størrelsen på utvalget kan vurderes i forhold til et “metningspunkt”. Når samtaler med flere informanter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. En retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2004). Gjennomføring og bearbeidelse av intervju er en tidkrevende prosess, og antall informanter bør av den grunn ikke være for stort (Dalen, 2008). Antall informanter kan ha en tendens til å være enten for stort eller for lite i kvalitative undersøkelser, og størrelsen på utvalget vil avhenge av formålet med undersøkelsen. Et generelt inntrykk fra nyere undersøkelser er at det ofte er en fordel å ha færre intervju i undersøkelsen, og i stedet bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden formålet med vår undersøkelse er å få tak i informantenes perspektiver og erfaringer innenfor vårt forskningstema, vil det etter vår mening være fordelaktig med

et forholdsvis lite utvalg relatert til den tid vi hadde til disposisjon. På den måten får vi gått dypere inn i hver enkelt informants meningsperspektiver, og bedre tid til en grundig analyse av datamaterialet i etterkant av intervjuene.

På grunn av et både stramt og begrenset tidsskjema, valgte vi å konsentrere oss om tre informanter. Utvalget besto i utgangspunktet av en spesialpedagog, en pedagogisk leder og en førskolelærer, men vi måtte likevel gjøre noen endringer da vi fikk beskjed om at spesialpedagogen hadde blitt sykmeldt. Med bare to muntlige intervju ville vi etter vår mening få for lite utdypende data, og vi kontaktet derfor vår “gate-keeper” som anbefalte en ny informant som var styrer i en barnehage. I tillegg fikk vi beskjed om at spesialpedagogen ville sende sine svar på mail om vi ønsket det, noe som vi takket ja til. Et slikt skriftlig intervju kan betegnes som et datastøttet intervju. Denne typen intervju gir en avstand mellom informant og forsker som gjør at kropps- og talespråket uteblir (Kvale & Brinkmann, 2009). I et muntlig intervju vil informant og forsker gjensidig påvirke hverandre, og de endelige data påvirkes av relasjonen og oppfatningen disse har av hverandre (Thagaard, 2004). Selv om vi ikke kunne intervjuer spesialpedagogen på samme måte som de andre, fikk vi likevel gode svar som ga et relevant og verdifullt empirisk tilfang til vår undersøkelse. Vi endte altså til slutt opp med et utvalg som besto av en pedagogisk leder, en styrer, en førskolelærer og en spesialpedagog, hvor alle hadde ulik erfaring og kompetanse.

3.2.2 Prøveintervju

Ifølge Dalen (2008) bør det alltid gjennomføres ett eller flere prøveintervju i kvalitative intervjustudier, både for å teste seg selv som intervjuer og intervjuguiden. Dette vil være hensiktsmessig ved at en kan få gode tilbakemeldinger både på spørsmålenes utforming og egen væremåte i intervjusituasjonen. Her kan man også få testet hvordan det tekniske utstyret fungerer, slik at man er godt forberedt på dette senere. Etter prøveintervjuet kan det bli nødvendig å redigere intervjuguiden, fordi det kanskje kom opp nye temaer som en ikke hadde tenkt over, eller at noen av spørsmålene var lite egnet. Videre bør man lytte til lydbåndet og vurdere både seg selv og informantene (ibid.).

Vi gjennomførte et prøveintervju med en medstudent som stilte seg til disposisjon. Vedkommende har lang arbeidserfaring som både pedagogisk leder og styrer i barnehage, noe som gjorde at det ble sammenlignbart med de informantene vi skulle intervjuer senere. En av oss stilte spørsmål, mens den andre av oss noterte eventuelle bemerkninger underveis. Dette var nyttig med at både den ene av oss og intervjupersonen kunne gi tilbakemeldinger på gjennomføringen. Selv om vi hadde bestemt oss for å bruke en mp-3 spiller når vi skulle ut for å intervjuer informantene, gikk vi bort fra dette i denne settin-

gen. Grunnen til dette var at vi hadde egne lydopptakere hjemme som vi var godt kjent med, og visste fungerte. Vi ville av den grunn kun konsentrere oss om vår egen rolle i situasjonen, og om intervjuguiden svarte til våre forventninger. Prøveintervjuet var til stor hjelp og gjorde at vi var bedre rustet til å møte våre informanter, da prøveinformanten gav oss gode tilbakemeldinger på så vel intervjuguiden som på våre egne roller. Hun mente spørsmålene fanget opp vårt tema og vår problemstilling, og at vår rollefordeling gjorde intervjusituasjonen ryddig og oversiktlig for henne som informant. Derfor vurderte vi intervjuguiden vår til å være bra nok for å kunne få gode og relevante meningsytringer fra informantene. Vi ble også tryggere på våre roller i forhold til intervjusituasjonen, og på den måten vi hadde planlagt å gjennomføre intervjuene, ved å dele oppgavene mellom oss.

3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene gjennomførte vi på informantenes arbeidsplass, slik at de da kunne være i kjente omgivelser og dermed muligens føle større trygghet i denne situasjonen. Videre ble det nok enklere for dem å få tid til å møte oss i en travel hverdag når vi kom til dem. I en intervjusituasjon vil en god og tillitsfull atmosfære ifølge Thagaard (2004), kunne være avgjørende for om resultatet av intervjuet bli bra. For å få til en slik trygg og god intervjusituasjon, vil det være nødvendig at forskeren unngår å skape avstand til informanten. Dette kan man unngå ved å være følsom overfor den kulturen en skal inn å undersøke, da ved å vise forståelse for informantens situasjon (ibid.). Innledningsvis i intervjuet samtalte vi om nøytrale tema som været, informantens arbeidsplass eller vårt masterprosjekt. Dette bidro til å skape en avslappet atmosfære mellom informanten og oss. Etter hvert tonet vi oss inn mot selve intervjuet ved at informanten leste og skrev under på samtykkeerklæringen.

Under gjennomføringen av intervjuene inntok vi hver vår rolle. Under ett intervju hadde den ene ansvar for å stille spørsmålene, mens den andre noterte, og ved neste intervju byttet vi på disse rollene, slik at den som noterte sist stilte spørsmålene denne gangen. Slik stilte vi spørsmål og noterte i annethvert intervju. Det gjorde at vi begge fikk prøvd oss som intervjuere, noe som var ei spennende erfaring og utfordring. Ved å dele på oppgavene mener vi intervjuet bar mer preg av ryddighet, og at det ble lettere for informantene å vite hvem de skulle forholde seg til. Vi benyttet oss av lydopptaker under intervjuene, noe informantene ble gjort oppmerksomme på i informasjonsskrivet (se vedlegg A), og som førte til at vi kunne være mer tilstede i intervjusituasjonen, lytte interessert og gi genuin respons på informantenes fortelling (Thagaard, 2004).

Hvert intervju hadde en tiltenkt ramme på en til en og en halv time, noe som stemte forholdsvis bra, ved at de varte i omtrent en time. Vi hadde inntrykk av at informantene hadde mye å si om temaet, og de tok seg tid til å utdype mer, da vi avslutningsvis spurte om de hadde noe mer de ville tilføye. De virket engasjert i temaet da flere av dem uttrykte at de gjerne kunne tenkt seg å snakke mer om temaet. Dette var likevel ikke mulig i denne omgang, da barnehagehverdagen har et stramt tidsskjema.

3.3.1 Intervjuernes rolle

En god intervjuer har ifølge Kvale og Brinkmann (2009) gode kunnskaper om temaet som undersøkes, mestrer samtalemessige ferdigheter, og kan hjelpe informantene til å uttrykke sine fortellinger. Som kvalitative forskere må vi erkjenne at forskningen ikke kan være verdinøytral og objektiv (Postholm, 2005), men det er likevel et mål at vi ikke påvirker informantene til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning om hvilke verdier og synspunkter vi har om temaet. Det vil nok derfor være viktig at vi reflekterer rundt, og er klar over vår forforståelse, siden denne kan være med på å prege forholdet til informantene. Imidlertid er det ikke til å unngå at informantene blir påvirket av forskeren, uansett hvor åpen og nøytral man forsøker å være i intervjusituasjonen (Thagaard, 2004). Vi kan altså ikke legge bort forforståelsen vår i møte med forskningsfeltet, men være den bevisst og klargjøre den både for oss selv og andre. Samtidig må vi prøve å kue forforståelsen og dempe den, dersom vi skal kunne møte de ulike informantene på samme måte (Postholm, 2005). Vårt møte med de ulike informantene var imidlertid nokså likt, med samme struktur og oppbygning av samtalen. Men informantenes utsagn påvirket vårt forståelsesbilde av temaet, noe som ble lagt til vår forforståelse, og dermed var med oss i møte med de neste informantene. Samtidig var vi bevisste på at vi ikke skulle påvirke informantene med våre synspunkter og meninger, og forsøkte derfor å holde disse tilbake i samtalen med dem. Vi prøvde videre å ta informantene på alvor ved å være lyttende til stede, og bekrefte deres utsagn gjennom vårt kroppsspråk, som for eksempel øyekontakt og bekræftende nikk.

Da vi hørte gjennom intervjuene, la vi også merke til at vi ved noen tilfeller stilte ledende spørsmål, ved at vi nærmest la svaret i munnen på informantene. Her kom nok vår forforståelse i veien for gode oppfølgingsspørsmål, som kunne ha ført samtalen videre inn på temaer vi ikke hadde tenkt på fra før. Det slo oss hvor lett det var å gå i denne fella, ved at vi ubevisst ledet informanten i den retningen vi trodde det ville føre. Vi var nok for kjappe med å komme med forslag eller eksempler når det ble taushet etter et stilt spørsmål. Her burde vi nok hatt mot til å gi rom for pauser, slik at informantene fikk bedre tid til å tenke over spørsmålet. Dette var imidlertid ikke lett da vi ble engasjerte i samtalen, men er noe vi kommer til å være mer bevisste på ved eventuelle intervjusituasjoner senere.

3.4 Gjennomføring av analyse

Som nevnt benyttet vi den hermeneutiske tilnærmingen i analyseprosessen. Ifølge Dalen (2008) danner hermeneutikken et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens tyngde på forståelse og fortolkning. Denne bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det som studeres er en del av, og blir derfor en vesentlig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskaplige tilnærminger hvor fortolkning er sentralt (Thagaard, 2004). Analyseprosessen vil som oftest starte som en ubevisst tankeprosess allerede under intervjuene. Der vil de første tankene omkring meningsinnholdet i datamaterialet oppstå. Det er likevel under transkriberingsarbeidet man vil begynne å få sammenheng i funnene, og kunne sette delene sammen i en større meningssammenheng.

3.4.1 Transkribering

Samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede i en intervjusituasjon blir i en transkripsjon abstrahert og fiksert til en skriftlig form, fra talespråk til skriftspråk. Transkribering av intervju innebærer at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Det er en komplisert prosess, og man bør være forberedt på å måtte ta flere praktiske vurderinger underveis. Det å sikre at lydopptaket er av god kvalitet kan være en god kvalitetssikring som kan føre til at transkriberingen blir mindre anstrengende. (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Patton (1990) vil det være enklere å utføre dataanalysen hvis man har transkripsjoner av intervjuene i heltekst og ikke bare stikkordsform. Dette er et tidkrevende arbeid, og han antyder at forholdet mellom transkriberingstid og den tiden opptaket varer i gjennomsnitt er 4:1. På tross av denne tidskostnaden kan transkribering likevel være hensiktsmessig for å behandle data og analyse (Patton, 1990).

Før man setter i gang med transkriberingen er det viktig å bestemme seg for om man skal transkribere uttalelsene ordrett med alle gjentakelser, og om man skal registrere alle "hm", "eh" og lignende. Hvis det er flere som deler på transkriberingen i en undersøkelse, er det samtidig viktig å sørge for at man bruker samme skriveprosedyre, noe som sannsynligvis vil gjøre det enklere å foreta språklige sammenligninger av intervjuene i etterkant. Siden transkribering innebærer å bevare mest mulig av det som opprinnelig forekom i intervjuet, kan et viktig hjelpemiddel i den sammenheng være notater fra intervjusituasjonen (Dalland, 2000). Ifølge Thagaard (2004) gir en kombinasjon av lydbånd og notater et rikt datamateriale. Notater gir blant annet forskeren anledning til å notere ikke-verbale budskap informanten formidler underveis, og hvis båndopptakeren ikke skulle virke, kan det fungere som en sikkerhet (ibid.).

For å unngå risikoen med å miste informasjon ved en defekt lydopptaker, supplerte vi lydopptaket med håndskrevne notater. Disse notatene fungerte også som et hjelpemiddel, ved at vi kunne se på dem ved eventuelle utydeligheter i utsagnene på lydopptakeren. For oss var det viktig å ta fatt på transkriberingen straks intervjuene var overstått, og mens vi fortsatt hadde informantenes uttalelser friskt i minnet. Dette fordi det da ble lettere å tolke utydelige ytringer, som kan oppstå som en følge av for eksempel bakgrunnsstøy eller lavmelte og utydelige uttalelser, noe som lydopptakeren kan ha vanskelig for å fange opp.

Det å skulle transkribere intervju er et omfattende og tidkrevende arbeid, og vi var derfor enige om at vi ikke skulle sitte sammen å transkribere hvert intervju, men dele på oppgaven og transkribere annethvert intervju. Dette var nok en klok beslutning, da det kreves full konsentrasjon og ro for å få med seg alt som blir sagt på lydopptakeren, noe som vi ikke ville oppnådd med å sitte sammen. I denne prosessen var det et bevisst valg å utelate kremting og lyder og fraser man vanligvis bruker i den muntlige talen. Likeså skrev vi teksten på bokmål, selv om informantene hadde sine egne særegne dialekter. Slik kunne vi bedre beskytte informantenes identitet, og lesbarheten på det skriftlige materialet ble også bedre slik at det ble enklere å analysere i etterkant. Dette samtidig som at informantenes betydning av innholdet kan forsvinne litt når dialektuttrykk blir omskrevet til bokmål. Vi opplevde noen ganger at det kunne være vanskelig å finne passende og dekkende uttrykk på bokmål, noe som gav oss litt betenkeligheter med å anonymisere informantene på denne måten. Likevel fullførte vi transkriberingen på bokmål, som tidligere sagt av hensyn til anonymisering og lesbarhet. Det totale datamaterialet ble bestående av intervjuopptak på cirka 150 minutter, og transkripsjonsmaterialet på 44 sider inkludert spesialpedagogens skriftlige intervju.

3.4.2 Koding og kategorisering

Koding innebærer at ett eller flere nøkkelord knyttes til teksten, med den hensikt at man senere skal kunne identifisere et utsagn. Kodene er korte og umiddelbare, og definerer de handlinger eller opplevelser informanten beskriver. Kodingsprosessen kan enten være begrepsstyrt ved at forskeren bruker koder som er utviklet på forhånd, enten ved å granske materialet eller litteraturen innenfor temaet, eller datastyrt ved at forskeren starter kodingen uten koder, og utvikler koder på grunnlag av intervjuenes egenart (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kategoriene kvalitative data representerer er sammensatte og nødvendigvis ikke klart avgrenset fra hverandre, derfor er det viktig at analysen utformes i samsvar med fortolk-

ende teoretiske perspektiver. Presentasjoner av materialet hvor temaene er i fokus omtales ifølge Thagaard (2004) som temasentrerte tilnærminger. Det vil si at informasjon fra alle informantene sammenlignes innenfor hvert tema, og et viktig poeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Informasjonen fra hver enkelt informant må settes inn i den sammenhengen i teksten det i utgangspunktet var en del av, for at det helhetlige perspektivet skal bli ivaretatt. For analysen innebærer denne tilnærmingen at datamaterialet deles inn i kategorier, hvor kodeord klassifiserer dataene og samtidig reflekterer forskerens utviklede forståelse i forhold til materialet. Analysen kan deles inn i en beskrivende og en tolkende fase, hvor den beskrivende fasen gir orden og oversikt over datamaterialet, mens forskeren under tolkingen av data arbeider mot en dypere forståelse som bidrar til å utvikle begreper og teorier (Thagaard, 2004).

Etter endt transkribering startet vi med kodingsarbeidet, og reduserte dermed datamaterialet til kategorier som gjorde transkripsjonen mer oversiktlig og håndterlig. Vi tok begge for oss transkripsjonene til alle informantene, og den ene av oss leste grundig gjennom det skrevne datamaterialet linje for linje, og fant nøkkelord som gjorde det mulig å samle like utsnitt under samme tema. I dette arbeidet ble det benyttet datastyrt koding, da nøkkelordene ble utviklet gjennom bearbeidelsen av datamaterialet (Vedlegg D). Den andre av oss sammenlignet informantenes uttalelser og satte essensene av svarene i en tabell, hvor hver informant hadde en kolonne og spørsmålene var samlet i hver sine rader. Slik var det lettere å oppdage eventuelle likheter og ulikheter i informantenes utsagn (Vedlegg E). Dette gjorde at vi hadde et godt utgangspunkt for videre analysearbeid, da alle transkripsjonene var kodet og kategorisert på to ulike måter.

Etter disse analysene satte vi oss sammen og sammenlignet kodene som var utarbeidet, og gikk grundigere inn i teksten og delte materialet inn i kjerne kategorier og underkategorier. Under analysearbeidet var noen temaer gjennomgående hos alle informantene, og framsto som det mest essensielle i tematikken. Ut i fra dette endte vi opp med åtte kjerne kategorier, inndelt med relevante og utdypende underkategorier. Kjerne kategoriene var som følger: sosial kompetanse, selvtillit, vennskap, lek, sosial- og lekkompetanse, eksklusivering, inkludering og voksenrollen. Disse kategoriene preget det videre arbeidet i masterprosjektet (Se vedlegg F).

3.5 Kvalitetskriterier

Ifølge Thagaard (2004) er begrepene reliabilitet, validitet og generalisering opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, og får en annen betydning innenfor den kvalitative forskningen. Begrepene kan derfor erstattes med troverdighet, bekreftbarhet og generalisering for bedre å framheve tilnærmingens særpreg (ibid.).

3.5.1 Reliabilitet

I kvalitative studier er et viktig mål at forskningen oppfattes som troverdig (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at den som leser forskningen blir overbevist om at arbeidet er utført på en tillitvekkende måte. Troverdigheten styrkes ved at forskeren skiller mellom den informasjonen som kommer fram underveis i feltarbeidet samt egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2004).

Vi mener vårt prosjekt kan anses som troverdig da vi hadde faglig kompetente informanter som var bevisste på tematikken, og som gjennom sine roller som ansatte i barnehagen kunne gi oss pålitelige kunnskaps- og erfaringsbaserte svar. De har selvfølgelig førstehåndskjennskap til sine erfaringer og opplevelser, som det gjennom intervju situasjonen virket som de var reflekterte i forhold til. Erfaringene informantene beskriver er av generell karakter siden de er opparbeidet over flere år i arbeid med ulike barnegrupper. Det er det daglige livet i barnehagene de beskriver, og pedagoger i andre barnehager vil kunne kjenne seg igjen i hendelsene som blir beskrevet. Barn er ikke så ulike fra sted til sted og i de ulike barnehagene, selv om det selvfølgelig er individuelle forskjeller barn imellom og mellom barnehager. Derfor vil nok informantenes erfaringer kunne være overførbare til andre pedagoger og andre barnehager. Vi har videre i analysearbeidet vært bevisste på å skille mellom informantenes stemmer og våre refleksjoner rundt informantenes ytringer for så klart som mulig å løfte fram deres perspektiver. I tolkningen av datamaterialet derimot kommer våre refleksjoner mer fram, som ledd i analyse av intervjuene da det som kvalitative forskere ikke er mulig å være objektiv, og legge vekk sin forforståelse.

3.5.2 Validitet

“Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke” (Postholm, 2005 s. 170). Validitet i kvalitativ forskning er mer avhengig av informasjonens mangfold og forskerens evner til å analysere, enn av utvalgets størrelse. Videre er validitet i intervjuanalyser et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i informantenes erfaringer. Et poeng er også informantenes pålitelighet når det gjelder hvorvidt deres utsagn er sanne eller falske (Postholm, 2005).

Vårt utvalg besto av fire informanter, en spesialpedagog, en pedagogisk leder, en styrer og en førskolelærer, og med dette utvalget ble temaet belyst av fagpersoner med noe ulik erfaring og bakgrunn. Slik fikk vi ulike perspektiver og et helhetlig bilde på informantenes oppfatninger omkring barns sosiale relasjoner i barnehagen, og de sosialt sårbare barnas situasjon i forhold til inkludering i barnefellesskapet. Det at vi hadde et slik bredt spekter med kompetanse og erfaring blant informantene innebærer at våre data kan vurderes å ha en høy grad av validitet. Ved å benytte oss av kvalitativ metode fikk vi ikke bare utdypende svar på akkurat de faktorer informantene vektla i forhold til sårbare barns tilhørighet i barnefellesskapet, men også utdypende forklaringer på hvorfor de vektlegga de aktuelle faktorene. Dermed mener vi at vi fikk en grundigere innsikt i bakgrunnen for informantenes oppfatninger, og dermed bedre forståelse av datamaterialet.

Ved at vi brukte flere ulike måter å kode og kategorisere datamaterialet på, mener vi at vi i større grad sikret oss gode og relevante kategorier i forhold til informantenes perspektiver og utsagn. På denne måten fikk vi samlet relaterte utsagn, og sammenlignet dem i forhold til likheter og ulikheter. I det videre analysearbeidet fikk vi en god struktur på datamaterialet, og vi fikk satt utsagnene opp i mot teoretiske perspektiver.

Vår forforståelse er noe som kan påvirke tolkningen av resultatene. Vi mener imidlertid at vi ved å være to om analysen og drøftingen fikk reflektert rundt datamaterialet, og fikk se momentene fra flere ulike sider og bevisstgjort hverandre på vår forforståelse, og dermed unngikk å påvirke resultatet i særlig grad. Vår forforståelse påvirket oss nok derimot litt under utarbeidelsen av informasjonsskriv og intervjuguide, da vi i utgangspunktet hadde større vekt på mobbing. Derfor endte vi opp med svar som hadde ei litt annen vinkling enn det vi hadde forventet. Det viser at våre antagelser om temaet som kom fram gjennom informasjonsskriv og intervjuguide, ikke påvirket informantenes ståsted og meninger i nevneverdig grad. De svarte ut fra sitt eget perspektiv og sine erfaringer.

Informantenes pålitelighet kan nok påvirkes av faktorer som temaets følsomhet, og ikke minst forholdet til oss som forskere. Vi mener at vi hadde en god relasjon til informantene under intervjuene, hvor vi tok imot deres erfaringer og opplevelser med anerkjennelse og oppfordringer til utdypning. Intervjuene bar i stor grad preg av å være en samtale, der både vi og informantene deltok. Siden informantene innehar kompetanse på temaområdet, og uttalelsene er basert på erfaringer over lang tid, vurderer vi deres utsagn som pålitelige.

3.5.3 Generalisering

Ifølge Kvale (2009) handler generaliserbarhet om resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner. I kvalitative intervjustudier stilles det stadig spørsmål om hvorvidt funnene er generaliserbare, og vanlige innvendinger kan være at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (ibid.). Thagaard (2004) hevder at fortolkningen er det som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstrene i datamaterialet. Om tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng, er det forskeren selv som argumenterer for. Overførbarhet kan videre knyttes til gjenkjenning, hvor personer med erfaring innenfor det studerte fenomenet kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten. Denne gjenkjenningen innebærer at tolkningen i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, samtidig som de overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2004).

Våre tolkninger er basert på erfaringer og opplevelser til kompetente og reflekterte pedagoger med ulik bakgrunn, arbeidsoppgaver og arbeidsforhold, da en pedagogisk leder ikke har de samme oppgaver og utfordringer som en spesialpedagog, og en førskolelærer ikke de samme arbeidsoppgavene som en styrer. Informantene kommer også fra tre forskjellige barnehager og fire ulike avdelinger, med ulik arbeidskultur og tematisk og faglig vektlegging. Alle informantene vil inneha subjektiv og særegen forforståelse, da forforståelsen dannes ut fra ulike opplevelse og erfaringer. På denne måten vil de stå som selvstendige representanter for meningsinnholdet som førte til tolkningsresultatet i teksten. Våre informanter kan slik ses på som representative for pedagoger i barnehagene generelt, da de fleste pedagoger i Norge høyst sannsynlig vil ha forholdsvis lik fagkompetanse. Barnehagene har videre de samme formelle rammene å forholde seg til gjennom Rammeplanen og ulike offentlige dokument. Derfor vil nok mye av det samme innholdet gjenspeiles i de fleste barnehager.

Barn vokser også opp under forholdsvis like forutsetninger. Det vil selvfølgelig variere med størrelsen på oppvekststedet, miljøforhold og familieforhold, men i utgangspunktet vil nok ikke barns oppvekst i Norge variere veldig mye. De sosiale relasjonenes form og innhold og de sosiale reglene barna mellom vil nok dermed kunne antas å være nokså like i barnehager uansett beliggenhet. Dermed vil sannsynligvis de samme ekskluderingskriteriene råde, og barn utestenges på forholdsvis likt grunnlag. De sosialt sårbare barna kan av den grunn være barn med samme vansker og utfordringer uavhengig av barnehage. Derfor mener vi at våre tolkninger og funn kan være overførbare til andre barnehager, og et viktig bidrag i bevisstgjøringen av hvilke barn som ekskluderes i norske barnehager, og betydningen av utvikling av sosial kompetanse og forebygging av atferd som ekskluderer

noen barn.

3.6 Etiske vurderinger

I kvalitativ forskning er relasjonen mellom informant og forsker sentralt. Etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten er derfor nødvendig, fordi informanten kan bli berørt av forskningen (Thagaard, 2004). Det finnes klare retningslinjer for hvordan forskningsstudier skal gjennomføres på en etisk måte, slik som den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). De etiske retningslinjene bør følges både før forskningen starter og gjennom hele forskningsprosessen. Dette innebærer blant annet at deltakerne gjennom informert samtykke får grundig informasjon om hva som er hensikten med forskningen, og hva forskningsprosjektet krever av dem (Postholm, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakerne skal også informeres om at de når som helst har rett til å trekke seg fra prosjektet (NESH, 2006). Et gjensidig tillitsforhold mellom forsker og deltaker er hensiktsmessig for å få adgang til så mye informasjon som mulig, og dette opparbeides ved at forskeren gir så mye informasjon som mulig før forskningsarbeidet tar til (Postholm, 2005).

Ifølge Dalen (2004) blir den første henvendelsen ved intervjuundersøkelser som oftest formidlet per post, og det er viktig at dette blir utformet på en slik måte at informantene får grundig informasjon om prosjektet. Her bør det blant annet klargjøres for hva som er målsettingen med studien, hvilke metoder man skal anvende, og hvordan resultatene skal presenteres og formidles. Det kan også legges ved en svarslipp hvor informantene kan undertegne om de er villige til å være med på undersøkelsen. Siden intervjuundersøkelser er karakterisert av fleksibilitet, kan det være vanskelig å forutse eventuelle endringer underveis. Forskeren må av den grunn kontinuerlig vurdere om det er behov for å revurdere tidligere formuleringer om samtykke. Sendes for eksempel intervjuguiden med i henvendelsen, og man i ettertid bestemmer seg for å gjøre endringer på denne, bør det orienteres til informanten.

Konfidensialitet er viktig for at informanten skal føle seg trygg på at de opplysninger som formidles i løpet av intervjuet blir behandlet fortrolig, og at dette senere ikke skal kunne spores tilbake til vedkommende. I den sammenheng bør forskeren vektlegge og anonymisere informantene når resultatene senere skal presenteres og formidles (Dalen, 2008).

Vi sendte et informasjonsskriv til alle våre informanter per mail, som både inneholdt opplysninger om masterprosjektet, oss selv og hvordan det ferdige resultatet ville bli rap-

portert. Her ble det også orientert om at vi ønsket å benytte oss av lydopptaker (mp-3 spiller) under intervjuene, og at opptakene i etterkant ville bli oppbevart og behandlet konfidensielt. Vi understreket at de selv kunne bestemme om de ville gi tillatelse til denne formen for intervju. På dette punktet burde vi vært tydeligere på at intervjuene ville bli slettet etter endt transkribering, da en av informantene uttrykte sin bekymring for dette. Av den grunn ble vi bevisste på å understreke dette for alle informantene, før vi gjennomførte intervjuene. I tillegg sendte vi med en samtykkeerklæring, hvor informantene kunne skrive under på om de stilte seg villige til disposisjon. Her poengterte vi at deres deltakelse i prosjektet var basert på frivillighet, at alle opplysninger ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Slik ble de involverte sikret deltakelse på frivillig basis.

Det bør nevnes at vi ikke valgte å søke NSD om godkjenning til gjennomføring av dette prosjektet, da vi verken var ute etter følsomme tema eller personopplysninger. Vi spurte informantene om hvilke erfaringer de hadde med barn på generelt basis, og var ikke ute etter deres opplevelser av bestemte barn. Videre slettet vi alle lydfiler fra så vel lydopptaker som datamaskinen etter endt transkriberingsarbeid.

Resultat og drøfting

Kvalitative tekster har som mål å formidle mening og sammenheng til leseren, og gi forståelse av fenomenene teksten dreier seg om. Forskerens tolkninger av fenomenene som studeres gjenspeiles av meningsinnholdet i teksten. Det er innen denne metoden vanlig å presentere resultatene ut ifra sentrale temaer i materialet, altså en temasentrert tilnærming. Dette kan være formålstjenlig for å framstille viktige tendenser i datamaterialet. Dette innebærer at forskeren sammenligner informasjon fra alle informantene om hvert tema, samtidig som at hvert enkelt utsnitt settes inn i den sammenheng i teksten det var en del av. Det for å ivareta det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2004). I dette kapitlet vil informantenes erfaringer og opplevelser innenfor temaet prege teksten, samt at våre oppfatninger og teoretiske perspektiver også vil tre fram i forhold til deres utsagn.

I vår oppgave ønsker vi å se på hvilke faktorer som er viktige i forhold til barns tilhørighet til det sosiale fellesskapet i barnehagen, her med vekt på de sosialt sårbare barna. I dette kapitlet vil vi ut fra vår problemstilling drøfte aktuell teori opp mot vår empiri, som vi samlet inn gjennom intervju med våre informanter: styrer, pedagogisk leder, førskolelærer og spesialpedagog. Hovedfokuset vil omhandle hvordan de sosialt sårbare barna fungerer i det sosiale fellesskapet, herunder i lek og vennskap. I tillegg vektlegges voksnes rolle i forhold til å hjelpe og styrke de sårbare barna.

4.1 Vennskap

Styreren mener det er forskjell mellom vennsapsrelasjoner og kameratskap, ved at det er et mer gjensidig følelsesmessig bånd mellom barn i vennerelasjoner enn mellom lekekamerater. Hun sier videre at vennskap kan oppstå som en følge og videreutvikling av kameratskapet, og det å ha en venn er en viktig trivselsfaktor som alle barn har et ønske om og behov for i barnehagen (Pape, 2006). Videre legger styreren til at vennskap er en prosess som skjer over tid, og som det må vernes om, slik at det kan utvikle seg til å bli slike

følelsesmessige bånd mellom barna. Vi har selv i barnehagepraksis lagt merke til at barn er svært opptatt av vennerelasjoner, og det å få være med i fellesskapet. Det merkes at det er sterke bånd mellom barna som er venner, da de for eksempel kan holde hverandre i hendene, dele med hverandre og støtte hverandre. Derfor mener vi det er viktig å gi barna rom for slike vennerelasjoner, da det viser seg at vennskap gir barna trygghet, ved at det er bygd på gjensidighet og fortrolighet (Pape, 2006; Rubin, 1982). Vi har inntrykk av at sårbare barn kan ha vansker med å oppnå gode vennerelasjoner, noe som kan føles tungt, da det sannsynligvis er et minst like stort ønske for disse barna å få en venn som for de andre. Dette fører kanskje til en mindreverdighetsfølelse, og barna kan oppleve det som at ingen bryr seg om dem. Dette kan i sin tur føre til både tristhet og ensomhet. Ifølge Martinsen og Nærland (2009) kan opplevelse av ensomhet forekomme hos barn som er ignorert og utstøtt helt ned til fem til seks års alderen. Disse barna som ofte havner på sidelinja har sannsynligvis et sterkt behov for tryggheten vennskap kan gi. Dette fordi vennskapets trygge rammer muligens kan bidra til at de våger å utfolde seg mer, og dermed utvikler kompetanse som kan være nyttig for å komme inn i fellesskapet.

For og lettere kunne oppnå tryggheten som ligger i å ha en venn, mener førskolelæreren god sosial kompetanse er en vesentlig faktor, og at gode venner videre fører til styrking av denne kompetansen. Sosial kompetanse er nødvendig for at barn skal lykkes i å få venner, og for å etablere gode sosiale relasjoner (Pape, 2006). Vennskap og positive sosiale relasjoner ser ut til å være svært viktig, da forskning antyder at mangel på dette muligens fører til at barna får negative konsekvenser senere i livet (Brostrøm, 2000). Dette sammenfaller med styrerens erfaringer som sier at det å ha en venn har mye å si for den psykiske helsa videre i livet.

Styreren og førskolelæreren hevder begge at det å ha en venn kan føre til at barna får styrket sin utvikling på mange områder. Den pedagogiske lederen er inne på noe av det samme når hun sier: "Det å ha venner er jo kjempeviktig for kompetansen i leken, og for at de blir sett og for at noen blir glad når de kommer til barnehagen. Det gjør veldig mye med barna". Med basis i dette utsagnet kan det nok tenkes at det å ha en venn kan gjøre møtet med nye utfordringer både tryggere og mer spennende, ved at de er flere sammen om denne utprøvingen. I forhold til om det gjøres noe "ulovlig", er det også flere om å ta ansvaret. En venn kan med tanke på slike hendelser være både moralsk og fysisk støttende, og forhandlingskompetansen kan bli styrket ved at barna må komme til enighet om hvordan leken skal være, og de lærer seg derved å gi og ta.

Vi har selv observert at det til tider kan gå hardt for seg mellom venner i barnehagen, ved at de både sloss og krangler. De kan likevel fort bli venner igjen etter slike konflikter,

noe som kanskje kan skyldes deres sterke vennskapsbånd. Dette er en del av vennskapets grunnleggende fundament, ved at de kan bli uvenner samtidig som de er trygge på at de snart blir venner igjen (Pape, 2006). Spesialpedagogen framhever at mye av den frustrasjonen som kan oppstå i forhandlingssituasjonene for å få komme inn i lek, kan løses ved å ha en venn. Hun forklarer dette med at venner gjerne støtter hverandre, og hjelper hverandre inn i leken. Da både harmoni og konflikt er naturlige komponenter i barnehagehverdagen, og barna tilsynelatende daglig kjemper for sin posisjon i barnegruppa (Ytterhus, 2002), kan det tenkes at det å ha en venn kan være en kjærkommen støtte som kan gi avlastning i slike oppgjør.

Når det gjelder de beskjedne barna trekker førskolelæreren fram vennskapets betydning som viktig i forhold til at det da er noen som ser dem, og formidler deres ønsker. I et utviklingsmessig perspektiv kan det være fordelaktig å ha en venn som kan bidra til mestring av krav om å synliggjøre seg selv innenfor støttende og trygge rammer (Martinsen & Nærland, 2009). Førskolelæreren presiserer at barn med diagnoser også kan være ekstra sårbare i forhold til det å få venner. Kanskje er det slik at barn med diagnoser blir sett på som mindre lekkelige av andre barn? Det kan tenkes at det er noe i dette, da teori antyder at barn med ulike vansker er de som er mest upopulære i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009).

På bakgrunn av både informantenes erfaringer og teoretiske perspektiver, ser det altså ut til at vennskap kan være viktig på flere områder av barns liv. I tillegg framhever spesialpedagogen at det kan være en fordel hvis barna har en spesielt god venn. Den pedagogiske lederen på sin side er uenig i at det å ha en bestevenn er sentralt. Dette begrunner hun med at det kan være sårbart om bestevennen er borte over tid. Hun mener barn kan ha vansker med å finne seg til rette om vennen er borte, og at de videre ikke vet hvem de skal leke med eller hva de skal gjøre. Ut fra dette synspunktet kan det derfor virke fordelaktig å ha flere venner å velge mellom, istedenfor å være avhengig av en bestemt bestevenn. På en annen side kan nok en bestevenn gi sterkere følelsesmessige bånd og gi større betryggelse, da en bestevenn kanskje er en mer trygg relasjon. Denne gjensidige tilliten er muligens ikke så sterk hos de øvrige vennene, noe som kan føre til at barnet blir valgt bort til fordel for noen andre i enkelte situasjoner. Det å bli valgt bort på denne måten vil sannsynligvis føles vondt for barnet, og hvis dette gjentar seg kan det gå ut over barnets selvtillit. Det viser seg at det kan gi enda større konsekvenser for barn, hvis vennskapet opphører for godt ved for eksempel flytting. Det vil være en påkjenning for barnet, og kan føre til depressive reaksjoner (Rubin, 1982; Martinsen & Nærland, 2009). Dette viser hvor mye et vennskap kan bety for barn, og hvor sårbart det kan være, og hvilke konsekvenser det kan føre med seg, hvis et barn er sterkt knyttet til en bestemt

venn. Barnehagepersonalet bør nok derfor være bevisste på disse sterke reaksjonene hos barna (Brostrøm, 2000), og forberede dem godt på forhånd i situasjoner hvor de vet at vennskap kommer til å bli brutt. Heldigvis er barn i følge Pape (2006) fleksible, og som oftest i stand til å etablere nye vennskap dersom de av ulike årsaker blir skilt fra sin venn.

Ut i fra vårt materiale har vi her sett at vennskap er en viktig faktor for både barns trivsel, deres utvikling av kompetanse på flere områder og som fysisk og moralsk støtte i hverdagen. Samtidig handler vennskap om gjensidighet og gir barna mye glede. Venner kan ha felles humor og hemmeligheter som bare de vet om, noe som kan føre barna sterkere sammen og styrke deres vennskap. Det å stå så sterkt sammen og kunne stole på at vennen ikke svikter, bidrar til en trygghetsfølelse som kan gjøre det lettere å våge å strekke seg videre etter nye utfordringer. Skal barna oppnå vennskap er det viktig at de innehar et visst nivå av sosial kompetanse. Det er ulike meninger blant informantene når det gjelder betydningen av å ha en spesielt god venn. Dette fordi det kan være sårbart om bestevennen er borte en dag eller over en lengre periode. Det vil derimot kunne gi ekstra trygghet for barnet å ha en spesiell venn å forholde seg til. For de sosialt sårbare barna ser det dessverre ut til at det kan være vanskelig å oppnå gode vennskap. I vårt materiale kommer det fram at årsaken til dette enten er at de hevder seg for svakt så de ikke blir interessante for de andre, eller at de hevder seg for sterkt på den måten at de bryter inn i og ødelegger andres lek. Dette viser hvor viktig det er å legge til rette for og verne om vennskskapsrelasjoner i barnehagen, og da særlig for de sosialt sårbare barna.

4.1.1 Status og selvtillit

Begrepsavklaring

Røkenes og Hanssen (2004) mener det er viktig å skille mellom selvfølelse og selvtillit, da selvtillit handler om å mestre ferdigheter, mens selvfølelse omhandler hvordan mennesker opplever seg selv som person (ibid.). Siden begrepet selvtillit er det som ytre sett trer fram i forbindelse med ulike ferdigheter, er det nok dette som er mest synlig for informantene når de ser disse barna i samhandling og søken etter deltakelse i lek. Det at informantene bruker selvtillit som beskrivende begrep kan nok også være et resultat av at vi under intervjuene benyttet oss av dette begrepet. Dette skyldes kanskje at vi enda ikke var så oppmerksomme over skillet mellom selvtillit og selvfølelse, da vi dro ut for å intervjuer. Etter hvert som vi leste mer om dette temaet oppdaget vi derimot at det var innholdet av begrepet selvfølelse vi egentlig spurte om og fikk svar på. Av den grunn valgte vi å benytte selvfølelse som begrep i teoridelen, mens begrepet selvtillit benyttes i drøftingsdelen for å unngå å miste informantenes stemmer. Med dette mener vi ikke at det i drøftingskapitlet ikke snakkes om selvtillit i begrepets rette forstand, men at begrepet

selvtillit her dekker betydningen av både selvfølelse og selvtillit.

Status og selvtillit

Ifølge styreren er det ikke alltid slik at barn trenger å være gode lekekamerater eller venner, selv om de leker sammen. Hun mener årsaken til at de leker sammen rett og slett kan være for å få status i barnegruppa, fordi det ene barnet er en populær lekekamerat for alle. Styreren sier: “Det er ikke det at det er vennen din, men du vil gjerne være med dem for å få status i barnegruppa.” Strengt sosiale hierarkier som eksisterer innenfor barnegruppa, kan bidra til at status blir viktig (Martinsen & Nærland, 2009). Det er nok ingen barn som ønsker å stå utenfor fellesskapet i barnehagen, og det kan nok av den grunn være strategisk å holde seg til de barna som er populære for å få innpass. Dette kan nok gi barna mulighet for å heve sin egen status. Vi har en formening om at dette kanskje kan være grunnen til at barna er opptatte av å få leke sammen med et barn som har høy status. På den måten kan det se ut til at vennskap ikke alltid er det viktigste, men at sosial status av og til også kan være vel så viktig. Spesialpedagogen sier at barn lettere vil kunne velge hvem de vil være sammen med hvis de får god status som lekekamerater, og at andre barn ofte vil være sammen med disse barna. Hun mener videre at årsaken til at et barn får god status, kan være at de har kommet inn i en selvforsterkende sirkel der tryggheten på seg selv samspiller med positive erfaringer, som videreutvikler ferdighetene innen det sosiale området.

På bakgrunn av informantenes erfaringer kan det se ut til at det sosiale samspillet mellom barna er fininnstilt, og ifølge Ytterhus (2002) er det strenge regler for hvilken atferd som aksepteres for å få tilgang til leken. For å få innpass i barnegruppa har vi et inntrykk av at det er viktig at barna kan og forstår disse reglene. Det kan se ut til at det er lite som skal til for at et barn blir stengt ute, ved at disse reglene er så betydningsfulle for barns samspill. Når det gjelder de sårbare barna kan disse reglene muligens føre til at det blir enda vanskeligere å komme inn i samspillet, fordi disse barna ofte kan reagere på en annen måte enn det reglene tilsier. Det viser seg også at disse barna kan stå i fare for å få de ubetydeligste rollene i leken og bli dirigert av de andre, som i sin tur vil kunne gi negative konsekvenser som for eksempel tristhet og sosiale- og emosjonelle vansker (Brostrøm, 2000). I slike situasjoner er det nok sannsynlig at barna risikerer å gå glipp av viktige erfaringer leken kan gi, ved at de ikke får prøvd seg i forhandlings- og problemløsningsprosesser. Dette kan utvikle seg til å bli en ond sirkel ved at de andre barna utvikler sin forhandlingskompetanse, mens disse barna som bare blir dirigert i leken går glipp av slike viktige erfaringer. Dette vil videre kunne føre til at det blir enda vanskeligere å komme inn i sosiale samhandlingsrealsjoner, da de ikke får styrket sin forhandlingskompetanse. Derimot kan det være sannsynlig at de barna som mestrer

disse reglene får høy status i barnegruppa, på bakgrunn av at de i tillegg har god sosial kompetanse. Dette kan kanskje videre føre til at de blir sett opp til av de andre barna, ved at de muligens både ønsker å være som dem, og å bli venner med dem. Statusen kan kanskje også føre til at de står sterkere i for eksempel forhandlinger for å komme inn i lek.

Det kan se ut til at selvtillit og høy status henger sammen, ved det den pedagogiske lederen sier om at barn med høy selvtillit er trygge på både seg selv og andre, og at de har en innstilling om at de mestrer. Hun sier videre at disse barna av den grunn heller ikke behøver å bevise at de kan, og at de blir beundret av de andre barna fordi de våger å prøve nye utfordringer. Ifølge Pape (2006) kan positiv selvhevdelse bidra til at barna utvikler respekt for seg selv og tro på egne evner (Pape, 2006). Det å mestre noe man ikke i utgangspunktet våget vil gi positivt utslag på selvfølelsen (Brodin & Hylander, 2004), og skape motivasjon for å lære mer, og dermed utvikle de sosiale ferdighetene videre (Frønes, 2006a). Barn med høy selvtillit tar ifølge styreren ikke avvisning personlig, men legger skylden utenfor seg selv, ved at de evner å forstå at det ikke passet å få inn et nytt barn i denne leken akkurat på dette tidspunktet. Det at barn mestrer vil gi dem flere ressurser i det Kloep og Hendry (2005) kaller barnets ressurssystem. Det å ha mange ressurser kan etter vår forståelse føre til at barna lettere mestrer når de står ovenfor nye utfordringer. Det kan videre føre til at barna blir trygge på seg selv og sine evner. I den sammenheng kan det også være fordelaktig om barna innehar en viss grad av selvtilstrekkelighet, som vil gjøre det enklere å møte utfordringer på en trygg måte (Kloep & Hendry, 2005). Dette vil vi tro er en viktig faktor i forhold til om barna våger å prøve seg i ulike samhandlingsrelasjoner, da de vil ha tro på at de kan mestre utfordringene de står ovenfor.

I motsatt fall tar barn med lav selvtillit ifølge styreren avvisning personlig. Styreren utdyper dette: "De tenker at jeg er nok ikke en som de vil leke med, de vil ikke leke med meg for alltid på en måte." Det å bli avvist vil nok kunne gi barn lav selvfølelse, og skjer det noe galt har de ifølge Martinsen og Nærland (2009) lett for å legge skylden på seg selv. I motsatt fall kan de ha vansker for å ta æren når noe går godt (Martinsen & Nærland, 2009). Årsaken til at de påtar seg skylden for det som går galt, og har vanskelig for å motta ros, kan kanskje vurderes dit hen at de har få positive samspillerfaringer fra før. Dette fordi de kanskje er mest vant til å bli dirigert og overkjørt av andre barn, og at ingen lytter til deres innspill. Det kan tenkes at dette fører til at de gir opp, fordi de kan ha så mange erfaringer med avvisning, at de tar det som en selvfølge at de ikke blir hørt. Den pedagogiske lederen mener at barn med lav selvtillit er mer forsiktige, og at de ikke gir så klart uttrykk for sine ønsker og behov. Vi mener dette kanskje ikke vil være så merkelig hvis det er tilfelle at de sjelden blir hørt. Ifølge spesialpedagogen kan lav selvtillit komme til uttrykk på forskjellige måter, enten ved at barna blir stille og mer

eller mindre usynlige, eller ved at de blir utagerende. Lav selvtillit kan resultere i at barna får problemer med å markere seg i samspillet og gjøre seg interessante for de andre, ved at de er lite oppmerksomhetskrevende (Pape, 2006). Den pedagogiske lederen på sin side mener barn med lav selvtillit ikke har så lett for å komme inn i leken. Det kan nok antakeligvis ha sin årsak i at de ikke greier å gjøre seg selv interessante for de andre barna.

Som en oppsummering kan det se ut til at status er viktig i barnegruppa, da barn med høy status har lettere for å få venner og å være med i lek. Av den grunn kan de utvikle respekt for seg selv, som videre kan føre til at de mestrer flere utfordringer. Dette er barn med god sosial kompetanse som mestrer de sosiale samspillreglene, og det ser ut til at disse samspillreglene bidrar til at det blir vanskeligere for de sosialt sårbare barna å få delta i det sosiale samspillet. Da barna gjerne vil leke med andre som har høy status selv om det ikke er vennen deres, kan det virke som om barna er strategiske i valget av lekekamerater. Slik kan de heve sin egen status ved at de da får litt ekstra oppmerksomhet rettet mot seg selv. Det viser seg videre at barn med lav selvtillit kan ha en tendens til enten å trekke seg unna fellesskapet, eller å bli utagerende i forhold til de andre barna.

4.2 Lek

Barns selvoppfatning styrkes og utvikles i lek (Olofsson, 1993). Leken mener vi av den grunn bør være et viktig område i barnehagen hvor barna får tid og rom til å utfolde seg. Det viser seg at leken er et sentralt område, da Rammeplanen legger stor vekt på dette (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det viser seg at sosial kompetanse er viktig for å få tilgang til leken, og nødvendig for at barna skal få venner og oppnå gode sosiale relasjoner (Pape, 2006). Førskolelæreren sier:

Hvis ikke det sosiale er på plass, så hjelper det nesten ikke hva du kan i forhold til andre ting altså. Da kan du bli litt ensom. Sosial kompetanse tror jeg er det viktigste området i barnehagen (Førskolelærer).

Alle informantene mener sosial kompetanse er viktig for at barn skal få venner og komme inn i lek. Hvis barna ikke får innpass, kan det tenkes at de ikke tilegner seg de ferdighetene de trenger for å få venner og komme inn i lek. Dette kan være bekymringsverdig, da det muligens kan utvikle seg til en negativ selvforsterkende effekt barna kan ha vansker for å komme seg ut av. I motsatt fall har nok barn med god sosial kompetanse mange fordeler som letter det sosiale samspillet, med at de slipper å streve med å få tilgang til det sosiale fellesskapet.

Den pedagogiske lederen framhever at sosialt kompetente barn skjønner spillereglene og er trygge på seg selv og andre, og dermed kan leke med alle. Om barn med god sosial kompetanse sier styreren: "Barn som hevder seg på en positiv måte får lettere tilhørighet i barnegruppa. Barn som har en atferd som tar hensyn til andre får lettere venner, lekekamerater og får lettere være med i leken". Spesialpedagogen på sin side mener barn med godt utviklet sosial kompetanse gjerne får trygg status blant de andre barna. Det er nok tydelig at alle barn ønsker og søker etter å få delta i lek, og lek er en selvfølgelig del av barnekulturen i Norge, og en naturlig og viktig del av barns liv. Spesielt er leken viktig for utvikling, sosialisering og læring, og barn får også utviklet sine språklige sider gjennom leken (Lillemyr, 2003). I leken kan barn utforske miljøet, ulike sider ved seg selv og de får gjennom samhandling med andre barn oppøvd strategier for problemløsning (Olofsson, 1993). Dette viser etter vår mening hvor viktig det er at barn får tilgang til fri lek der de kan utfolde seg upåvirket av voksne, hvor de kan utvikle sine kreative sider og øve seg på samfunnets normer og regler. Slik vil de ha lettere for å møte samfunnets krav som voksne (Lillemyr, 2003). I dagens samfunn har vi et inntrykk av at barndommen har en tendens til å være mer organisert, og i stor grad er institusjonalisert ved at barna tilbringer mye av sin tid i barnehage, skole eller på skolefritidsordninger. Den fritiden barna har kan også ofte tilbringes i ulike fritidsorganisasjoner. Det vi ser på som bekymringsfullt er at barnets stemme kan forsvinne i den organiserte leken. Ivar Frønes retter en viss skepsis mot dagens organiserte barndom:

Barnet som i fritiden bare fraktes fra den ene voksenstyrte aktiviteten til den andre, vil derfor kunne gå glipp av mye av den verdifulle læringen som finner sted i fritt samvær og lek med andre barn. I et barneperspektiv er det derfor viktig også å bevare mønstrene fra Bakkebygrenda: barns frie lek på egne premisser (Frønes, 2006b, s. 129).

Med basis i dette sitatet mener vi voksne bør legge til rette for barns frie lek i barnehagen, siden barna tilbringer så mye tid her. På bakgrunn av at leken har så stor betydning for barns utvikling og sosialisering, bør barnehagepersonalet videre være oppmerksomme på at ikke alle barn har like lett for å delta i lek og samspill. Det kan nok være en vanskelig balansegang mellom å verne om den fine leken mellom venner, og samtidig sørge for at ikke noen blir ekskludert og stående uten lekekamerater. Det viser seg at de barna som ekskluderes kan gå glipp av verdifulle erfaringer (Eik et al., 2007). På bakgrunn av dette vil det nok være viktig at de voksne er observante i alle situasjoner, og tar tak i eventuelle hendelser hvor barn blir stående utenfor fellesskapet. Den pedagogiske lederen, styreren og spesialpedagogen mener alle at barn uten sosial kompetanse har vanskeligere enn andre barn for å komme inn i lek. Den pedagogiske lederen sier:

Barn som ikke har sosial kompetanse kan ha vanskeligere for å delta i fel-

lesskapet. Disse barna kan falle lett utenfor hvis de ikke vet hvordan de skal gå inn i leken, og ikke har ervervet seg kjennskap til hvordan spillereglene er i lek. Mange av disse kommer lettere i konflikt (Pedagogisk leder).

Spesialpedagogens erfaringer sammenfaller med dette ved at hun sier:

Barna som mangler sosial kompetanse har en større utfordring med å få komme inn i gode samspillsituasjoner. Ofte er det mangel på kunnskap og erfaring, og å kunne de riktige knepene, som gjør at det er vanskelig å få innpass i samspillet (Spesialpedagogen).

Utrygge og sosialt sårbare barn vil nok være ekstra utsatt for ikke å få tilgang til leken. Grunnen til at disse barna er blant de som strever mener vi kan være at de ikke forstår hva de andre barna gjør når de leker, og derfor kan bli stående utenfor eller ødelegge leken. De kan også mangle forståelse for både lekespråkets koder og lekesignaler, siden de kan ha problemer med å skille mellom lek og virkelighet (Olofsson, 1993).

Som vi har vært inne på her viser det seg at lek er en stor del av barns liv, og at selvoppfatningen styrkes og utvikles i lek. Barns lek er videre viktig for deres utvikling og sosialisering, og for tilegnelse av ulike ferdigheter. Glede og humor står sentralt i leken, og den er basert på frivillighet. Barna leker for lekens skyld, og den kan ikke styres av voksne. I lekens verden får barna utfolde seg fritt, og kan utvikle sin kreativitet. For å få tilgang til leken er sosial kompetanse viktig, og de sosialt kompetente barna er tryggere på seg selv og andre, og evner av den grunn å leke med alle. De barna som har manglende sosial kompetanse kan ha vanskelig for å få tilgang til leken, og kan dermed gå glipp av viktige sosialiseringserfaringer og glederik utfoldelse. Dette kan spesielt ramme de sosialt sårbare barna, da deres atferd ikke bestandig stemmer overens med de sosiale reglene som regjerer i barnefellesskapet.

4.2.1 Strategier for å komme inn i lek

Barn med noe begrenset sosial kompetanse kan altså ha vansker med å komme inn i leken, ved at de mangler gode strategier. Dette kan gi ulikt utslag i leken. Når det gjelder uheldige måter å komme inn i leken på, nevner alle informantene det med å bryte seg inn uten forvarsel, og å forlange sentrale roller eller bestemme lekens innhold. Styreren nevner også at det å ikke vise seg eller hevde sin rett i leken heller ikke gir tilgang til fellesskapet. Samtidig hevder førskolelæreren: "En bør være ydmyk når man kommer, og ikke ødelegge for de andre". Dette er også den pedagogiske lederen enig i. I forhold til informantenes erfaringer kan det altså se ut til at det lønner seg med en forsiktig og vennlig tilnærming for

å få være med i leken. Det hevdes videre at barn med en fredelig og vennlig holdning lettere får lederrollen i barnegruppa, mens barna med en truende holdning i større grad blir fryktet og unngått (Martinsen & Nærland, 2009). Dette skyldes kanskje at de fredelige barna har et forsiktig og behagelig vesen, som kan bidra til at de kommer godt overens med de fleste barna i barnehagen. I tillegg kan det tenkes at de har evnen til empati, ved at de kan leve seg inn i andre barns situasjon. Dette vil antagelig vise seg ved at de bryr seg om og har omsorg for de andre barna. En slik omsorgsfull væremåte vil sannsynligvis føre til at de bli respektert og godt likt av de andre barna. Det viser seg derimot at de barna som har en tendens til å trekke seg tilbake og isolere seg, kan bli utsatt for de truende barnas aggresjon (Martinsen & Nærland, 2009). Det er kanskje slik at enkelte av de sårbare barna kommer innenfor denne gruppa barn, da de kan ha en tendens til å trekke seg tilbake.

De sårbare barna kan ifølge styreren være både de som hevder seg for sterkt og de som hevder seg for svakt. De som hevder seg for sterkt mener hun blir for voldsomme og overtar styringen i leken, mens de som hevder seg for svakt ikke greier å vise hvem de er og hva de kan bidra med. Styreren påpeker at de dermed heller ikke blir interessante lekekamerater for de andre. Om barna som hevder seg svakt sier hun:

De kan leke på utsiden av de andre, litt i nærheten, og vi som voksne, og mange sosialt kompetente barn ser at de har lyst til å være med. Så kan det hende at de får være med også, men de hevder på en måte ikke det de har lyst til å gjøre i denne leken heller, og får liksom ikke bidratt med så mye (Styrer).

Det med at barna oppholder seg i nærheten av de barna de vil leke med betegnes ifølge Martinsen og Nærland (2009) som parallellek. Det vil si at barna leker noe lignende som det de andre holder på med, uten å involvere seg i samspillet med dem (Martinsen & Nærland, 2009). Denne strategien vil nok kunne gjøre det enklere for barna å se når det passer å komme inn i den pågående leken. De sårbare barna som hevder seg for svakt greier ikke å vise initiativ til å ta kontakt eller å få andre barn med i lek, og klarer ikke å delta uoppfordret i sosialt gruppesamvær (Ogden, 2005). Det er etter vår mening grunn til å tro at dette kan resultere i at de går glipp av viktige sosialiseringserfaringer, som vil være hensiktsmessig for å komme inn i leken med andre barn. Disse barna kan videre kategoriseres innenfor gruppen Martinsen og Nærland (2009) kaller de ignorerte barna. Det er nettopp disse barna som har behov for å få innpass i leken, fordi de trenger positive opplevelser i forhold til andre barn (Ruud, 2010). Det vil nok være vondt for et barn og til stadighet streve med å få innpass i barnefellesskapet, og det hevdes at dette kan svekke barnets selvfølelse, som i sin tur kan føre til at barnet blir enda mer avvist og ignorert (Ruud, 2010).

Når det gjelder de utrygge barna, mener den pedagogiske lederen at de kan preges av å være passive i leken, og at mange av dem lett kan bli sittende med bordaktiviteter. Hun mener årsaken til dette kan være at det ikke trenger å være så mye rollelek der. Den pedagogiske lederen utdyper: "Sosialt sårbare barn kan leke med en eller to, men har ikke så lett for å finne sin plass i en stor gruppe." Utrygge barn kan ha problemer med å innta ulike roller siden de ikke våger å forlate virkeligheten, og gå inn i lekens verden (Olofsson, 1993). Den pedagogiske lederen eksemplifiserer:

En gutt som ikke våget å slippe seg løs i leken sa en gang, men jeg kan da ikke det for jeg er da en gutt. Jeg svarte at han kunne leke at han var det, så kunne jeg være det. Han klarte ikke å se seg som noe annet enn en gutt. Han kunne være kjempeflink til å bygge lego, spille fotball eller spille spill for eksempel, mens rollelek var helt fjernt for han (Pedagogisk leder).

Årsakene til at noen barn er skeptiske til å innta andre roller, kan muligens være at de er redde for å miste kontrollen over seg selv og hva som skjer. De er kanskje engstelige for det uforutsigbare, for å mislykkes og å tape ansikt. Det viser seg at trygghet er en vesentlig faktor for at barna skal klare å gi seg hen i leken (Olofsson, 1993). Det er derfor grunn til å tro at barn som har vanskelig for å innta roller mangler denne faktoren. I tillegg til trygghet mener førskolelæreren barna må kjenne til lekesignalene. Hun begrunner dette med at de må forstå hva som er lek, ha gode strategier for hvordan de kan komme inn i leken, og de må kunne forstå humor og at ting er på liksom. Med basis i førskolelærerens meninger er nok dette viktige faktorer for at barna skal bli sosialt akseptert og komme inn i lek.

Barna som forstår faktorene førskolelæreren nevner ovenfor, er ifølge den pedagogiske lederen sosialt kompetente, og har lett for å unngå konflikter og for å tilpasse seg leken. Hun har videre en formening om at disse barna skjønner spillereglene, er trygge på andre og seg selv, og at de av den grunn kan leke med alle sammen. Dette sammenfaller med styreren som mener at barna som greier å komme inn i leken har mange strategier å velge mellom. Hun forklarer dette med at barna er sosialt kompetente og vet hvilke strategier de skal bruke overfor hvem, og hva som er lurt uten at de tenker så nøye over det. Disse barna har en samhandlingsvilje ved at de kan få i gang og gi fart på leken (Ytterhus, 2002). Både den pedagogiske lederen, styreren og førskolelæreren hevder alle at det å observere leken på forhånd og å spørre om å få være med er gode strategier for å få komme inn i leken. Ifølge en undersøkelse er det nettopp denne strategien som blir benyttet mest, og det er de utrygge barna som oftest bruker den (Martinsen & Nærland, 2009). Slik sett kan det altså se ut til at en ydmyk og forsiktig tilnærming kan være det som lønner seg for å få ta del i den allerede pågående leken. Styreren nevner i tillegg at timing kan være en god strategi:

Timing er også en god strategi hvor man tilpasser seg og ser på hva de andre gjør. Det er veldig mye timing, når er det at det passer å spørre for å kunne få bli med. De som vet dette finner akkurat den finjusterte timinga, og ser når det gir seg en anledning for å spørre (Styrer).

Det å greie å gå inn i leken på akkurat korrekt tidspunkt, kan gi leken ny fart og større intensitet (Ytterhus, 2002). Det å ha evnen til å legge merke til når det byr seg en anledning til å komme med et passende innspill for å få delta i leken, må vel kunne sies å være kompetansekrevende og fordrer at barnet er kreativt.

Andre strategier for å komme inn i lek kan ifølge førskolelæreren, spesialpedagogen og den pedagogiske lederen også være å komme med forslag til nye spennende retninger og roller, som både kan utvide og skape nye vendinger i leken. I den sammenheng legger spesialpedagogen også til at etablert status og egen trygghet, i tillegg til vellykkede strategier, kan bidra til at enkelte barn klarer å bare gli inn i leken. I tillegg viser det seg også som førskolelæreren sier, at blikkontakt er en sentral og akseptert måte å respondere på invitasjon til lek (Ytterhus, 2002).

Vårt datamateriale viser at barn har flere forskjellige strategier de kan ta i bruk når de vil inn i lek, og noen kan være mer vellykket enn andre. Tilsynelatende er det nok mest lønnsomt å tilnærme seg leken på en forsiktig og ydmyk måte. I motsatt fall ser det derimot ut til at barna ikke kommer med i fellesskapet ved å være krevende og pågående. Barn som har lett for å komme med i leken, kan se ut til å være barn som greier å reflektere over hva som kan være passende atferd i den aktuelle situasjonen. De sosialt sårbare barna ser derimot ut til å ha vansker med å ta initiativ til lek. Dette kan ha sin årsak i at de har vansker med å gå inn i lekens verden, og slippe seg løs i ulike roller. Videre kan dette føre til at de mister verdifulle erfaringer som kan være en fordel for å få tilgang til leken. Her vil voksne være viktige støttepersoner for å hjelpe barna i forhandlingssituasjoner. Det er en sentral voksenoppgave å vurdere om det er plass til flere barn i en lek. Ut fra denne vurderingen kan de enten forhandle barna inn, eller avlede dem til å gå inn i en annen lek.

4.3 Ekskludering

Det er som nevnt ikke alle barn som har like lett for å få venner eller for å få delta i leken. Av den grunn er de mer sårbare i forhold til det sosiale fellesskapet i barnehagen, og kan risikere å bli stående utenfor. Det hevdes at barn som blir stående utenfor fellesskapet kan ha større risiko for blant annet sosiale- og emosjonelle vansker, kriminalitet og psykiske forstyrrelser (Brostrøm, 2000). Det vil derfor være viktig at barn blir akseptert og får delta i det sosiale fellesskapet allerede i barnehagen. Likevel er det dessverre slik

at noen barn blir satt på sidelinja. Grunnen til at noen barn faller utenfor kan enten være at de er i utviklingsmessig risiko, har dårlig sosial kompetanse eller mangler sosiale ferdigheter (Martinsen & Nærland, 2009). Den pedagogiske lederen og spesialpedagogen mener begge at årsaken kan være at de ekskluderte barna ofte ikke har lært seg de sosiale spillereglene. Den pedagogiske lederen forklarer:

Det er typisk at de barna som stenges ute ofte har lav selvtillit, og at de ikke har lært seg sosiale spilleregler. Det kan være barn som ikke har lært å innrette seg, og barn som slår og dytter istedenfor å snakke (Pedagogisk leder).

Dette sammenfaller med spesialpedagogen ved at hun mener det er typisk at barna som stenges ute, mangler kunnskap og erfaringer for hvordan de kan ta og holde kontakt over tid på en adekvat måte. Som nevnt kan barn med lav selvtillit ha vansker for å komme inn i leken. Samtidig kan det kanskje være vanskelig for de andre barna å forstå og være oppmerksomme på at disse barna har behov for å være med. Det kan kanskje heller ikke forventes at barn på denne alderen har evnen til å se barna som står utenfor, siden de ofte kan være oppslukt i sin egen lek. Styreren nevner at de barna som blir stående utenfor fellesskapet kan være både de som hevder seg for sterkt, og de som hevder seg for svakt. De barna som hevder seg for svakt, blir i følge styreren ikke lagt merke til eller regnet med i leken: "De er i lek men sier sine ønsker så svakt at de ikke blir hørt, og ingen regner dem med. Leken bare flytter seg uten at disse barna får det med seg." Slike barn kan som nevnt ha vansker med å gjøre seg interessante for andre barn, og har problemer med å markere seg ved at de gjør lite ut av seg (Pape, 2006).

Styreren og førskolelæreren er begge enige i at barna som derimot hevder seg for sterk kan ødelegge andres pågående lek, ved at de bryter seg inn uten forvarsel. Disse barna kan ofte ha en provoserende eller sjefete stil, og blir derfor ofte avvist og ignorert i leken (Martinsen & Nærland, 2009). Førskolelæreren legger til at de brautende barna kan være uberegnelige i leken, og at de andre barna kan bli engstelige ved at de ikke vet hva som er barnets neste trekk. Styreren mener på sin side det kan være nødvendig å dempe disse barna noen ganger slik at det blir plass til andre. Dette ved at de lærer seg selvkontroll (Pape, 2006). Det vil si at de må få hjelp til å utvikle empati, og å kontrollere egne følelser (Pape, 2006; Ogden, 2005). Dette oppfatter vi som et nødvendig grep som personalet i barnehagen bør ta tak i for å unngå at andres lek ødelegges, samtidig som de kan gi de sterkt selvhevdende barna handlingsstrategier som gjør at de lettere får delta i leken. Ifølge førskolelæreren kan barna som hevder seg for sterkt også ha liten forståelse for hva som foregår i leken, og av den grunn bli frustrert og sint. Hun sier videre at deres sinne deretter kan gå ut over de andre barna ved at de er urolige og uforutsigbare i leken.

Dette stemmer overens med det Olofsson (1993) hevder om barn med manglende lekkompetanse.

Når det gjelder barn med diagnoser presiserer både førskolelæreren og spesialpedagogen at de kan være spesielt utsatt for utestenging. Spesialpedagogen sier:

Sosialt sårbare barn kan være spesielt utsatt for utestenging. Medisinske årsaker kan gjøre at de har manglende evne til å utvikle sosiale ferdigheter til tross for iherdig tilrettelegging. Barn som sliter med vansker som oppmerksomhetssvikt, konsentrasjonssvikt og hyperaktivitet, og barn som har en klar diagnose/funksjonshemming kan være ekstra utsatt for utestenging (Spesialpedagogen).

Hun utdyper dette med at disse barna ikke nødvendigvis stenges ute av de andre, men at de trekker seg unna fordi de kan ha vansker med å forstå samspillet mellom de andre barna. Hun sier videre at barn med konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet også kan ha vansker med å fange opp hva som skjer i samspillet på grunn av sin uro, og dermed ikke klarer å respondere riktig tilbake. Mer generelt kan årsaker til at barn ekskluderer andre i følge styreren og førskolelæreren, skyldes at de utestengte barna gjør uvanlige ting. Styreren sier at det kan være barn som gjør litt rare ting, ved at de for eksempel er grisete, eller ikke gjør det som er sosialt akseptert i gruppa. Slik atferd sammenfaller med en studie som viser at det er regler for hva barn ikke kan gjøre hvis de skal greie å komme innenfor fellesskapet, og at brudd på disse forbudsreglene kan legalisere ekskludering og mobbing (Ytterhus, 2002). Styreren hevder videre at barna ofte skylder på fysiske trekk når de ekskluderer andre. Dette eksemplifiserer hun med at barn for eksempel kan påstå at det er noe rart med nesen, uten at det egentlig har noe med den å gjøre, siden de kan ha vansker med å vite hvorfor de ikke vil ha med akkurat dette barnet:

Barn som stenger enkelte barn ute kan ha vanskelig med å vite hvorfor de ikke vil ha med dette barnet. De finner ikke dette barnet som en attraktiv lekekamerat. Det kan også være at de vil være sammen med de mest populære barna, og at de derfor skaper seg allianser for å få tilhørighet i en gruppe (Styrer).

I forhold til det informantene sier, kan det likevel tenkes at enkelte av de barna som ekskluderes kan fungere godt i lek og er sosialt kompetente, men at noen barn likevel ikke finner dem attraktive som lekekamerater. De barna som stenger andre barn ute kan altså finne på unnskyldninger for hvorfor de ikke gir dem tillatelse til å få delta i leken. Grunnen til at de ikke vet hvorfor de ekskluderer dem, kan kanskje bunne i det som styreren mener kan være ubevisste strategier. Hun mener dette er tillærte strategier som barna har

funnet ut fungerer for at de skal få leke uforstyrret med bestemte barn, og slik danne seg allianser for å få tilhørighet i ei gruppe. Tilhørighet i grupper er viktig for barn, da det gir felles støtte, og det å skille seg ut kan gi konsekvenser som mobbing, erting og utstøtelse (Martinsen & Nærland, 2009).

Her har vi sett at det er viktig at barn får delta i det sosiale fellesskapet, da de som blir stående utenfor kan stå i fare for å utvikle ulike vansker som kan gi konsekvenser i det videre løp. Her er de sosialt sårbare barna spesielt utsatt, noe som kan ha sin årsak i at de blant annet har begrenset sosial kompetanse og manglende sosiale ferdigheter. Videre kan de ha vanskelig for å ta og holde på kontakt over tid, og de kan ha en atferd som ikke alltid er sosialt akseptert i barnegruppa. Når det gjelder barna som ekskluderer andre vet de ikke alltid hvorfor de handler som de gjør. Det kan rett og slett være at de har lært seg strategier som fungerer for å få leke uforstyrret med bestemte barn. For å forebygge og begrense ekskludering vil en viktig voksenoppgave være å lære barna alternative handlingsstrategier. Dette vil gjelde både de barna som ekskluderer andre og de som blir ekskludert.

4.3.1 Ekskluderings situasjoner

I barnehagen er konflikt og krangling en vanlig del av barns samhandling. Slike sporadiske konflikter trenger nødvendigvis ikke å føre til ekskludering eller mobbing. Av egen erfaring har vi en oppfatning av at det er mindre konflikter mellom barna når de er utenfor barnehagens gjerder. Her finner barna egne måter å leke på med naturens egne materialer, og har ingen leker og lekeapparater de kan krangle om. Barns kreativitet kan antagelig styrkes ved at de selv må finne lekematerialer naturen tilbyr, og det kan virke som om fellesskapet og tilhørigheten styrkes. Førskolelærerens erfaringer samsvarer med vår oppfatning: “Når vi er på tur, så opplever vi at barnegruppa er ganske annerledes. Ting som kan være et problem her, er ofte ikke et problem på tur”. Hun mener videre at de voksne blir mer nær barna og kan utforske sammen med dem på tur, fordi de der ikke trenger å tenke på praktiske gjøremål som det kan være lett å ha fokus på innenfor barnehagens gjerder. Vi har en formening om at barna setter pris på at voksne er med dem i lek og utforskning, og at dette kan være med på å styrke tillitsforholdet mellom barn og voksne. Dette kan kanskje vise seg ved at barna blir tryggere og dermed våger og utforske miljøet, fordi de stoler på at voksne støtter og hjelper dem ved behov.

Selv om barnegruppa viser seg å være mer harmonisk på tur, vil det nok være mer uoversiktlig for de voksne i uterommet, og dermed kan det muligens tenkes at ekskludering oftere forekommer her. I undersøkelsen *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen* viser det seg at det kan være en tendens til at sosial ekskludering forekommer hyppigere

i uterommet:

(...) selv om mange svar peker på at plaging kan skje hvor som helst, gjerne utenfor de voksnes påsyn, så er tendensen at det skjer mer ute enn inne. Plaging kan forekomme i skogen, ved dissa, bak hovedbygningen til barnehagen eller på en skjermet del av utelekeplassen (Midtsand et al., 2004, s. 58).

Dette kan ifølge styreren ha sin årsak i at voksentettheten er mindre ute enn inne, da personalpauser ofte blir lagt til utetiden. Både styreren og førskolelæreren mener ekskludering helt klart er mer utpreget på steder der det er få voksne. De mener at det blant annet kan være uoversiktlig for voksne ute, og at det kreves kontroll for å hindre at utestenging tiltar. Styreren begrunner dette med at barna vet at voksne mener dette er uakseptabel atferd, og at de derfor våger å tøyne grensene lenger når voksne ikke ser dem. Derfor mener førskolelæreren at barnehagepersonalet må plassere seg der barna er, da barn tester grenser, og noen mer enn andre. I den sammenheng vil vi tro det vil være viktig å følge med på aktiviteten til barn man vet kan tøyne grenser og ekskludere andre. Styreren og førskolelæreren mener altså at ekskludering forekommer mer eller mindre skjult for de voksne, mens den pedagogiske lederen er uenig i dette og mener at: "Egentlig prøver de som oftest ikke å skjule det, fordi de er så små". Hun fremhever rollelek og anskaffelse av nye leker som situasjoner der ekskludering forekommer: "Rollelek krever jo ganske mye av barna, så der er det jo egentlig lettere å stenge ut noen". Styreren og spesialpedagogen er også enige i at ekskludering kan forekomme mer i leksituasjoner. I henhold til dette kan det tenkes at lek, og da særlig rollelek krever særlig gode sosiale ferdigheter, da samhandling står sentralt for å opprettholde leken og samværet. Mangler et barn slike ferdigheter vil det være naturlig å tro at det kan gi samarbeidsproblemer som kan føre til at barnet blir kastet ut.

Ut fra vårt materiale ser det ut til at det ofte er konflikter i barnehagen, og at ekskludering forekommer hyppigere i uterommet, da det er mindre voksentetthet og mer uoversiktlig der. Likevel kan det virke som at barnegruppa er mer harmonisk og fri for konflikter når de er på tur med barnehagen. Dette kan skyldes at de voksne er mer tilstedeværende med barna, og at det ikke er lekeapparater å krangle om. Slik kan ekskludering i mindre grad forekomme på tur der voksne er nær barna. En tendens tilsier derimot at uterommet i barnehagen er mer utsatt for ekskludering. Dette ved at personalpauser ofte blir lagt til utetiden, og at det også kan være lett for de ansatte å gjøre andre praktiske gjøremål når barna leker fritt ute. Det er videre delte meninger blant informantene om hvorvidt barna forsøker å skjule ekskluderingen. Flesteparten mener at ekskludering som oftest forekommer der det er lite voksne til stede, da barna vet at disse handlingsstrategiene ikke er akseptert blant de voksne. På den annen side mener en informant at barna er for små til å forstå følgene slik atferd kan gi dem.

4.3.2 Ekskludering og mobbing

Ekskludering må man nok regne med at vil være en naturlig del av de fleste barnemiljøer, men trenger ikke være skadelig hvis ekskluderingen veksler mellom alle barna i gruppa. Styreeren forteller at de ofte opplever ekskludering i barnehagen. Dette begrunner hun med at barna vil danne seg tilhørighet i grupper, og at de har behov for kontroll over hvem de skal være sammen med. Hun forklarer videre:

De er jo bare plassert her barna, og de har ikke lyst til å komme til akkurat denne barnehagen sammen med akkurat de barna her. De er jo bare plassert her sammen med de barna her. Så det er jo ikke sikkert det er lekekamerater for dem (Styreeren).

I forhold til styreerens oppfatninger kan det av den grunn tenkes at ikke alle barn går like godt overens med alle, siden de selv ikke har fått være med på å bestemme hvilken barnegruppe de skal plasseres i. Av den grunn trenger de muligens å kontrollere hvem de vil bruke mest tid sammen med. Slik kan det nok også være i andre sammenhenger hvor flere mennesker samles, som for eksempel på skolen og i arbeidslivet. Etter hvert som vi blir eldre lærer vi likevel hvordan vi skal omgås andre, også dem vi kanskje ikke kommer så godt overens med. Barna i barnehagen er derimot i en læringsfase hvor de kanskje ikke enda har lært seg å ta slike hensyn. De trenger av den grunn ikke være bevisste på at de stenger andre ute. De bare gjør det fordi det føles riktig der og da. Styreeren hevder at det kan være uheldige samspillmønstre som barna har funnet ut at fungerer:

Jeg tror ofte at det kan være mer et uhell, at de har funnet seg en strategi som fungerer da. At hvis jeg prøver å holde disse her nær meg nå, så får jeg leke med dem lenge, og om jeg ikke stenger ut den så den ikke kommer inn, så vil jo den leke med dem. Da går jo leken i oppløsning. De finner seg altså strategier som de ser at fungerer, og hvis det ikke er voksne der da som kan gi korrigeringer eller positiv bekreftelse på positiv atferd, så finner de ut at sånn er det lurt å gjøre det (Styrer).

Styreerens oppfatninger stemmer overens med Corsaro (1985) som hevder at ekskludering kan være en følge av noen barns nære vennskap som de ønsker å verne om (Corsaro, 1985). Hvis ekskludering foregår over tid mot det samme barnet, kan det komme inn under Olweus og Rolands definisjoner av mobbing (Olweus, 2007; Roland & Vaaland, 1996). Barna ser nødvendigvis ikke konsekvensene ekskluderingen medfører, men bare den kortsiktige virkningen (Alsaker, 1997). Om mobbing forekommer behøver det kanskje ikke defineres slik av den som utøver handlingen. Barns begrensede forståelse av konsekvensene av deres handlinger utelukker likevel ikke *a priori* at deres oppførsel kan

kategoriseres som mobbing. Det meste vi vet om mobbing i barnehagesektoren er basert på forskning om mobbing i skolen, men det er likevel ikke urealistisk at denne kunnskapen også kan ha stor overføringsverdi for barnehagen. Forskning viser for eksempel at antallet tilfeller av mobbing øker med synkende alder (Olweus, 2007). Disse funnene er interessante fordi det antydes at det er de yngste barna som er mest disponert for slike handlinger i skolen. Av den grunn er det kanskje ikke så underlig om mobbing også kan forekomme allerede i barnehagen?

Styreren, spesialpedagogen og den pedagogiske lederen beskriver alle mobbesituasjoner de har erfart mellom barn i barnehagen. Dette styrker etter vår mening mistanken om at det forekommer mobbing i barnehagen. Den pedagogiske lederen forteller at konkurranse om å få være venner med et bestemt barn kan være grunnlag for ekskludering:

Vi har tre jenter på tre år, hvor to er veldig sterke. Ei av disse vil ha den ene som bestevenninne, og nekter å være sammen med den andre. De andre to leker veldig godt sammen når den sterkeste jenta ikke er i barnehagen, mens den sterkeste jenta glatt kan stenge ut den ene jenta i all slags lek. Den jenta som stenges ute går og finner seg noen andre, hun er veldig sånn altså. Så hun finner seg noen andre, og klager aldri på det. Men det er klart at vi må ta vare på henne fordi. Men hun finner alltid noen andre å leke med, fordi hun er ei veldig blid og trivelig jente (Pedagogisk leder).

Dette eksempelet kan sees på som mobbing fra den ene jenta sin side, men den utestengte jenta hadde ferdigheter til å komme seg inn i leken sammen med andre, og sto dermed likevel ikke helt alene. De andre barna så henne kanskje som en attraktiv lekekamerat, fordi hun var så blid og trivelig. Dette kan sees på som beskyttelsesfaktorer, som det vil være viktig å ha mange av før et eventuelt problem skulle dukke opp. Slike faktorer kan være fysiske og mentale egenskaper hos barnet, eller ulike positive faktorer i miljøet rundt barnet. For å komme styrket ut av problemet, vil det være vesentlig å ha flere slike beskyttelsesfaktorer enn risikofaktorer (Gunnestad, 2004). Styreren har også erfaringer med mobbing, men da med et skjevt styrkeforhold mellom de involverte:

Jeg hadde en gang to jenter, der den ene hadde stor makt over den andre som var ny i barnehagen. Det så ut til at disse lekte veldig godt, men det viste seg at jenta med stor makt truet den andre til å leke med seg hver dag. Hun hadde sagt til den andre jenta, at hvis du ikke leker med meg hver dag, vil moren din dø (Styrer).

Styreren fortalte at det i ettertid viste seg at jenta som hadde makt hevdet seg selv sterkt, og hadde vanskelig for å få venner. Av den grunn kan det kanskje være slik at hun

så sitt snitt til å utnytte situasjonen, ved at den nye jenta ikke kjente henne, og ikke visste at hun kunne utøve makt på denne måten. Grunnen til at jenta brukte trusler for å beholde vennskapet, skyldes muligens at hun hadde erfaringer med å stå utenfor, og var redd for å miste sin nye venn. Styreren mener det kan eksistere maktstrukturer i barnegrupper som voksne kan ha vanskelig for å oppdage, men som det er viktig å være klar over slik at man kan passe på at det ikke går utover noen. Dette eksempelet anser hun som mobbing ved at det var ei som hadde makt over ei annen jente over lengre tid. Denne jenta kan slik se ut til å ha indikasjoner på noe av det som kjennetegner en mobber, som for eksempel det å dominere andre og å ha manglende empati (Mørch, 2009; Olweus, 2007).

Selv om flere av informantene hadde erfart mobbesituasjoner i barnehagen, viste det seg likevel at de ikke benyttet seg av begrepet mobbing. Dette kan se ut til å være en gjenganger i de fleste barnehagemiljøer (Kvistad & Søbstad, 2006; Midtsand et al., 2004). Årsaken kan muligens være at personalet har vansker for å tro at små barn kan være kapable til å utsette enkelte barn for slike handlinger (Alsaker, 1997). For å beskrive slike situasjoner benytter den pedagogiske lederen ordet terging, fordi hun har en formening om at barna forstår dette begrepet bedre. Styreren på sin side beskriver mobbing med uheldige samspillmønstre, fordi hun mener barna kanskje ikke er så bevisst disse mønstrene, og trenger hjelp til å bryte dem. Lederen i Nordisk Forum for Megling og Konfliktbehandling, Dag Hareide (2004), stiller seg kritisk til at begrepet mobbing omfatter et så stort omfang av ulike fenomener. Han mener det er for voldsomt å kategorisere alvorlige hendelser som grov vold under samme betegnelse som han beskriver som vanlige hverdagsbegivenheter, som for eksempel ironisk smil og ryktespredning. Kanskje kan dette også være en årsak til at den pedagogiske lederen velger å beskrive mobbing med ordet terging, da dette er et mer konkret begrep. Mobbing er muligens et så vidt begrep at det blir vanskelig for barna å håndtere det.

Hareide er videre kritisk til både Dan Olweus og Erling Rolands forskning om mobbing og mot regjeringens mobbekampanje generelt, og mener megling bør inngå som en del av bekjempelsen av mobbing (Hareide, 2004). Dette blir sterkt tilbakevist av både Olweus og Roland, siden de mener at mobbing ikke er en konflikt, og dermed ikke kan stoppes ved megling. Roland hevder at megling vil kunne tilskrive mobbeofferet skyld, og sette offeret i en håpløs og ydmykende situasjon (Olweus, 2005; Roland, 2005). Vi har merket oss at mobbing til stadighet er gjenstand for debatt i både media og blant fagfolk, og Aftenposten hadde i vinter en artikkelserie der de tok opp mobbeproblematikken. Her kunne vi blant annet lese sterke historier om hvordan enkelte mennesker husket sin barndom som mobbeoffer (Kluge, 2010). Dette viser at mobbing er en dagsaktuell debatt som enda ikke har gitt klare svar på hvordan fenomenet kan bekjempes. Det vil nok være

vanskelig å få helt slutt på mobbing, da det er et omfattende problem. Det bør likevel være et mål å begrense problematikken. Med et mer pågående fokus vil kanskje problemet begrenses, og videre føre til flere forebyggings- og tiltaksstrategier.

Som vi har sett av vårt materiale er ikke ekskludering et ukjent fenomen blant informantene, da de fleste har erfart slike episoder. Ekskludering trenger ikke være mobbing, men gjentas det overfor det samme barnet over tid, kan slike situasjoner komme inn under dette begrepet. Det kan se ut til at årsakene til ekskludering er at barna ønsker å danne tilhørighet i grupper, og at de vil verne om vennskapet. Videre kan det se ut til at disse handlingene nødvendigvis ikke er bevisste, ved at barna ikke skjønner konsekvensene dette kan gi det ekskluderte barnet. Dette på tross av at informantene kommer med mobbeeksempler som kan indikere at det er bevisste handlinger. Når et barn over lengre tid holder på lekekameraten ved å si til dette barnet at moren din dør om du ikke leker med meg, må vel dette være en bevisst handling? Det viser seg gjennom forskning at mobbing forekommer i barnehagen, men informantene benytter seg likevel ikke av dette begrepet. Grunnen til dette kan være at voksne har vanskelig for å ta inn over seg at barn kan plage hverandre bevisst. Dette på tross av at omtrent alle informantene kunne eksemplifisere mobbehandling som hadde foregått over tid i deres barnehage.

4.4 Voksenrollen

Som tidligere nevnt antyder forskning at mobbing kan forekomme i barnehagen. Av den grunn bør forebygging starte allerede her (Midtsand et al., 2004). I forhold til dette mener vi at voksne i barnehagen bør ha fokus på og oppmerksomhet mot ekskludering og mobbing, og arbeide målrettet for å forebygge at slike handlinger forekommer. Dette understrekes også i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Spesialpedagogen framhever at det å ha en venn kan være en forebyggende faktor mot mobbing. Av den grunn mener vi at barnehageansatte bør verne om og la barna utvikle sine vennsksrelasjoner. Både styreren og spesialpedagogen er bevisste på mobbeproblematikken ved at de har fokus på forebygging av mobbing. Spesialpedagogen mener det er viktig at barnehagen har en mobbeplan, slik at alle ansatte har en beredskap hvis slike situasjoner oppstår. Slik mener hun at de voksne ikke kan bagatellisere handlinger som kan karakteriseres for mobbing. Vi har en formening om at en slik mobbeplan sannsynligvis også kan bidra til å bevisstgjøre personalet på at det kan forekomme mobbing i deres barnehage. Videre kan det muligens tydeliggjøre hvordan mobbingen arter seg, og de ansatte blir kanskje mer oppmerksomme på, og flinkere til å ta tak i slike situasjoner.

I tilfeller hvor utestenging oppstår er det ifølge styreren viktig at voksne har han-

dlingskompetanse og et avklart forhold til seg selv. Har man for eksempel lignende erfaringer fra sin egen barndom, kan man være ekstra sårbar, og det kan være vanskelig å håndtere slike situasjoner på en god måte slik at barna lærer noe av det. Styreren mener videre voksne bør være trygge på seg selv i ekskluderingsituasjoner. Dette tror vi vil være viktig da man kanskje vil være bedre rustet til å møte slike situasjoner på en god måte, om man har et avklart forhold til seg selv, og klarer å legge sine egne følelser og opplevelser til side. Samtidig kan det være krevende for voksne å jobbe med barn som strever med sosial samhandling (Ruud, 2010). Det kan i den sammenheng kanskje være lett at voksne som selv har blitt utsatt for mobbing som barn, bare ser mobberen som mobber. Deres vonde erfaringer kan hindre at de ikke ser at dette er et barn som av ulike årsaker har kommet inn i et uheldig mønster, som de voksne må hjelpe barnet med å bryte. I slike tilfeller vil det nok av den grunn være hensiktsmessig å bearbeide egne vonde opplevelser, slik at man kan stå sterkere i møte med barn i lignende situasjoner.

I situasjoner hvor det kan se ut til å være mobbing, er både styreren og spesialpedagogen opptatte av å styrke barna til å ha mot til å si ifra om at dette ikke er riktig, og eventuelt hente en voksen som kan være til hjelp. Det er grunn til å tro at barn lettere sier ifra om det er noen som plager dem, hvis de omgås engasjerte voksne (Pape, 2006). Slik ser styreren på voksne i barnehagen som viktige rollemodeller for å vise hva som er forventet atferd. Det samme synspunktet har den pedagogiske lederen som mener voksne kan være gode rollemodeller ved for eksempel og skryte av både hverandre og barna, og å rose positiv atferd. Fokus på relasjonen mellom barna, og mellom barna og de voksne, er viktig i forebygging av avvisning og ignorering (Ruud, 2010). I forhold til det at voksne er gode rollemodeller, mener styreren det her er viktig å tydeliggjøre at det ikke er akseptabelt å stenge andre ute. Voksne bør blant annet lære barna empati:

Det er viktig å si ifra med en gang i den aktuelle situasjonen hvis et barn blir utestengt. Altså, fortelle barna at det ikke er akseptabelt å stenge andre ute. Så kan barn som stenger andre ute selv få kjenne på kroppen hvordan det er og ikke få være med. På den måten kan barna lettere sette seg inn i situasjonen. Altså, appellere til følelsene til barna, hvordan det er å bli utestengt (Styrer).

Ved å gi klart uttrykk for hvilken oppførsel som aksepteres i barnehagen, viser voksne at de bryr seg om hvordan barna har det (Pape, 2006). Førskolelæreren påpeker at det er viktig å snakke med barna om regler for hvordan man skal være mot hverandre i situasjoner hvor barn stenges ute. Hun mener i likhet med styreren at voksne kan bruke strategier som å la barna få kjenne på kroppen hvordan det er å bli stengt ute. Dette mener vi de voksne kanskje kan gjøre ved å få barna til å tenke over hvordan de selv ville opplevd å

bli utestengt. Dette kan nok være et effektivt virkemiddel da barna sannsynligvis blir nødt til å reflektere over egne reaksjoner ved utestenging, og vil slik muligens tenke seg om en ekstra gang før de eventuelt ekskluderer andre barn senere. Spesialpedagogen på sin side framhever at voksne bør vise de andre barna at de bryr seg om og vil det utestengte barnets beste. Hun mener voksne på denne måten kan overføre positive holdninger til det utsatte barnet og de andre barna i gruppa. De holdninger voksne har overfor barna, vil nok prege deres hverdag i barnehagen på godt og vondt (Ruud, 2010). Engasjerte og tilstedeværende voksne som er observante i forhold til barnemiljøet, mener vi er vesentlig i forhold til å kunne gi de barna som er sårbare for utestenging større trygghet, ved at de er nære dem, ser dem og støtter dem. Spesialpedagogen legger videre til at et viktig tiltak for å forebygge mobbing, også kan være å lære de andre barna å stå på det utestengte barnets side hvis noen er slem. Hun sier:

De andre barna har sett de voksne ivareta barnet på en respektfull måte, og voksnes holdninger blir ofte overført til barna. Hvis barna har lært respekt for andre barn i barnehagen vil det være lettere for dem å velge et barns side i situasjoner der barnet trenger støtte fra andre, også når de kommer over i skolen (Spesialpedagogen).

Det spesialpedagogen sier her mener vi kan bli viktig i skolen da det sannsynligvis er mindre voksentetthet her enn i barnehagen, og barna blir kanskje av den grunn mer overlatt til seg selv. Dette fører kanskje til at de blir mer avhengig av hverandre, og kameratstøtte blir dermed viktig. Av den grunn vil det nok være fordelaktig å lære barna respekt, og det å være støttende for hverandre allerede tidlig i barnehagen. Rammeplanen (2006) legger stor vekt på dette ved at barna skal få mulighet til å utvikle solidaritet med sine jevnaldrende i barnegruppa, som kan bidra til medmenneskelighet og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Siden barn som strever med samhandling i barnehagen kan bli sårbare senere (Ruud, 2010), vil det være viktig at voksne griper inn på et tidlig tidspunkt og støtter disse barna til å utvikle sin sosiale kompetanse (Lamer, 1997). Et godt samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre vil nok av den grunn være fordelaktig. Hvis barnehagepersonalet følger opp samarbeidet og er bevisste på at noen av skolestarterne strever med det sosiale samspillet, kan de sannsynligvis med dette gi barnet en bedre start på skolengangen.

På bakgrunn av det vi her har vært inne på har voksne en viktig rolle i barnehagen når det gjelder forebygging av ekskludering og mobbing. Det ser ut til å være stor enighet i at voksne er en forebyggende faktor ved at de er gode rollemodeller for barna. I den sammenheng kan voksne overføre gode holdninger til barna ved å rose positiv atferd. Videre kan voksne styrke barna til å si ifra om noen blir plaget i barnehagen. For å kunne

forebygge må de voksne erkjenne og være bevisste på at ekskludering kan forekomme i barnehagen. De må være villige til å gå inn i denne problematikken, og lære barna at slik atferd ikke er akseptert. Voksne bør videre ha handlingskompetanse og et avklart forhold til seg selv i slike situasjoner, hvis de skal kunne møte ekskludering på en god måte.

4.4.1 Ekskludering i lek

I barnehagen er det som nevnt i leken man tydeligst kan se at ekskludering forekommer. Forskning viser at barn opplever avvising og ignorering i lek, og Ruud (2010) hevder at voksne må sette i gang tiltak på et tidlig tidspunkt før problemene blir for alvorlige (Ruud, 2010). Spesialpedagogen mener det er et felles behov for at barn som blir holdt utenfor i lek, trenger nære voksne som kan hjelpe og støtte dem i løpet av hele barnehagehverdagen. Dette sammenfaller med den pedagogiske lederen som mener at voksne i situasjoner hvor barna ikke får være med i leken, kan delta sammen med dem, stå utenfor å observere eller hjelpe barna med å finne nye roller. Styreren er også for så vidt enig i dette, men framhever at voksne ikke må overta leken. Hun mener voksne kan være støttepersoner som står litt på avstand og observerer det barna gjør, og som kan komme med ideer hvis leken stopper litt opp. Berit Bae (1996) mener voksne bør være forsiktige med å gripe inn i leken, da hun antar at de mer eller mindre automatisk kan ødelegge den med å delta. Hun mener den viktigste voksenoppgaven er å legge til rette miljøet rundt barna i lek (Bae, 1996). En del av voksenstøtten kan også handle om å hjelpe barn som har vanskelig for å komme inn i lek med å få innpass. Den pedagogiske lederen sier:

Når barn skal inn i lek og de får nei når de spør om å få delta, kan de voksne gå inn og vurdere om det er berettiget at barnet ikke får være med. Hvis det er mange barn på et rom, kan den fine leken lett bli ødelagt hvis det kommer flere barn inn. I slike tilfeller kan voksne prøve å avlede barnet til å gå inn i en annen lek isteden. Men hvis leken ikke ødelegges om det kommer flere, kan de voksne gå inn i gruppa og forhandle med barna for å finne ut av dette (Pedagogisk leder).

Styreren på sin side mener man i slike tilfeller bør lære barna handlingsstrategier:

Ja altså, jeg får ikke være med fordi det passer ikke det nå. Men du kan si at du får være med en annen gang i leken. Du må ikke bestandig være med i leken heller. Du kan jo svare på en sånn måte at du får jo være med en annen gang, akkurat nå passer det ikke, men annen gang passer det kanskje (Styrer).

Styrerens erfaring ser vi på som et eksempel på hvordan barn kan argumentere for at det ikke er plass til et nytt barn i leken akkurat nå, men at de på en litt fin måte forklarer

barnet som vil være med at det kanskje er plass senere. Barnet som ikke får være med vil på denne måten kanskje ikke føle seg så brutalt avvist, men få en forståelse for hvorfor det ikke er plass i denne leken nå. Det er muligens bedre å få en god begrunnelse på avvissingen, istedenfor et blankt nei. Voksne bør sette seg inn i barns tanker og følelser, for å kunne hjelpe barna med å finne gode og kreative handlingsstrategier de kan bruke i samhandling med sine jevnaldrende (Guralnick, 1997). For å hjelpe barn med utvikling av slike strategier kan voksne for eksempel ta opp god oppførsel i samhandling som tema i barnehagen. Samtidig bør nok voksne være bevisst på sin framturen fordi de er rollemodeller i alle situasjoner i barnehagen, da barna sannsynligvis tar lærdom av de voksnes atferd.

Styreren sier videre at enkelte barn i noen tilfeller kan ha en tendens til å definere leken som for eksempel "firemannslek" når de ikke vil ha med en til. Hvis de voksne derimot ser at det er plass til flere enn fire i denne leken, mener hun de bør gå inn og forhandle med barna om at barnet som står utenfor også må få være med. Dette er den pedagogiske lederen enig i, men understreker at det kan være lurt å avlede barnet til å finne noen andre å leke med isteden, hvis det viser seg at leken kan bli ødelagt ved at det kommer inn et barn til. Det kan nok være en vanskelig balansegang å vurdere det den pedagogiske lederen her sier, og det kreves også trolig en del erfaring for å kunne se dette fininnstilte samspillet mellom barna. Vi har en oppfatning om at barna i mange barnehager ofte sier at "alle må få være med" når de selv blir avvist. Det kan tenkes at dette er innlært fra de voksnes side. Dette er også for så vidt riktig, da ingen barn trives med å bli stående alene utenfor fellesskapet. Samtidig bør det også være forståelse for at det ikke alltid er lystbetont å måtte leke med barn som til stadighet ødelegger, blir aggressive eller ikke har noe å bidra med i leken (Ruud, 2010).

Siden barnehagen er et av de første stedene hvor barna lærer hvordan de skal samhandle med andre på en positiv måte, har vi en formening om at de bør lære å tåle at ikke alle er som dem og føyer seg etter deres vilje. Derfor bør nok også barn få prøve å bryne seg på de barna som kanskje ikke alltid er like enkle å ha med i leken. Dette er en læringsfase og vil sannsynligvis komme godt med i det videre løp, da de ganske sikkert vil møte mennesker som ikke tenker som dem selv senere i livet. I den sammenheng mener vi det er viktig at de voksne tar seg av de som sliter i leken, og lærer dem lek og samhandlingskompetanse. Slik kan nok barna bli mer attraktive lekekamerater, som dermed også lettere blir inkludert i fellesskapet. I situasjoner hvor barna har vanskeligheter med å få delta i leken, mener styreren at voksne må prøve å knytte barna sammen, slik at de som tar feil initiativ også får være med i leken. Hun sier videre at voksenstøtte har alt å si i forhold til de sosialt sårbare barna. Når det gjelder barn som hevder seg for sterkt mener styreren voksne kan

være i nærheten og dempe dem litt, og gi dem ideer for hvordan de kan gå inn i leken. Samtidig sier hun at voksne må hjelpe barna som hevder seg så svakt at ingen oppfatter initiativene deres, med å forsterke disse initiativene, og gi ideer for hvordan de bedre kan ta initiativ selv. Her kan voksne kanskje delta i leken sammen med barna, for å gjøre de andre barna oppmerksomme på at det svakt selvhevdende barnet vil være med i leken. Dette kan den voksne gjøre ved å gjenta barnets ytringer og initiativ, slik at barnet da blir medlem av leken og bli knyttet sammen med de andre.

Som en oppsummering ser det ut til at det er i leken man tydeligst kan se at ekskludering forekommer i barnehagen. Da de sosialt sårbare barna ofte kan ha vansker med å få innpass i leken, er det spesielt viktig at voksne støtter disse barna. Barna som holdes utenfor har behov for nære voksne, som hjelper og støtter dem i løpet av hele barnehagehverdagen. I den sammenheng kan voksne være støttepersoner for de sårbare barna, ved at de observerer og hjelper til med å finne nye roller hvis det er nødvendig. Det framheves at voksne kan delta i leken sammen med barna, selv om det er delte meninger på dette punktet. I forhold til dette nevnes det at voksne må være forsiktige med sin deltakelse i leken, slik at de ikke ødelegger den. De bør heller stå litt på avstand og komme med ideer hvis leken stopper litt opp. For å kunne være gode støttepersoner kreves det bevisste og oppmerksomme voksne, som evner å se det fininnstilte samspillet mellom barna.

4.4.2 Styrking av selvtillit og synliggjøring av enkeltbarn

Styreren ser det som barnehagens oppgave å styrke barns tro på seg selv og sine evner, for å kunne stå imot vanskeligheter de kan møte senere i livet. I den sammenheng ser vi det som spesielt viktig at de sårbare barna blir styrket, siden de ofte kan ha lav selvtillit. Det er nok en fordel om voksne tar dette på alvor allerede i barnehagen, og jobber med å utvikle barnas selvtillit. Dette vil nok sannsynligvis være en stor fordel for disse barna, da det kanskje letter det sosiale samspillet i barnehagen og i det videre løp. Styreren og førskolelæreren mener begge voksne kan styrke barnas selvtillit ved å gi positiv bekreftelse på positiv atferd. Styreren legger til at det ved å gi bekreftelse på forventet atferd, også vil øke forståelsen blant de andre barna om hvilken atferd som er ønskelig og vil premieres i barnehagen. Slik kan det altså legges til rette for god atferd og samhandling, og et godt miljø blant barna. Førskolelæreren på sin side legger vekt på viktigheten med å skjerme leken, og å støtte opp om å rose det barnet som holdes utenfor. Hun mener voksne i slike tilfeller kan trekke fram, og legge til rette for barnas sterke sider. Den pedagogiske lederen er inne på det samme, og sier:

Det er viktig å styrke selvtilliten til de barna som stenges ute. Det som er spesielt viktig er å finne ut hva barnet er sterk i og flink til, og å bruke dette

til å styrke selvtilliten og statusen i gruppa. Slik kan barnet løftes litt i status, og de andre kan på en måte beundre dette barnet (...) Voksne kan gå i dialog med foreldrene og snakke med de om hva barnet er flink til og hvilke interesser det har hjemme, og dette kan man bruke i barnehagen for at barnet skal få positiv oppmerksomhet mot seg (Pedagogisk leder).

Hun begrunner dette med at det kan være en fin måte å løfte fram barnet på, og at de andre blir bedre kjent med dette barnet på denne måten. Etter vår oppfatning kan barnet som har vært stengt ute blir tryggere på denne måten, og av den grunn også lettere komme inn i leken. Dette sammenfaller med førskolelæreren som også legger vekt på at det er viktig med en åpen dialog med foreldrene til både de barna som holdes utenfor og de som stenger noen ute. Dette stemmer overens med det Pape (2006) sier om at det å trekke fram barnets sterke sider krever et nært samarbeid med barnas foreldre. Personalet bør benytte seg av foreldrenes kunnskap i denne sammenhengen (Pape, 2006).

Når det gjelder å synliggjøre barna nevner spesialpedagogen enda en måte. Hun mener voksne med fordel kan ta med seg et barn som har inkluderende egenskaper, og knytte det sammen med det barnet som ikke mestrer leken så godt. Slik mener hun barnet lettere får muligheten til å være med i lek, og blir mer synlig for de andre. Alle informantene har erfaringer med barn som kan inkludere og forhandle andre barn inn i lek. Disse barna omtaler Ytterhus (2002) som sosiale entreprenører, og mener de er mer sosialt dyktige enn andre barn. Slike barn har ofte de egenskaper at de gir samhandling flyt, og at de på en inkluderende måte er ekstra oppmerksomme overfor sårbare barn. Styreren eksemplifiserer dette:

Barn som har evne til empati og medfølelse kan ha god evne til å inkludere andre. Et eksempel er ei jente som hadde ei god venninne med cerebral parese som ikke var så enkel å ha med seg i leken. Men denne jenta forhandlet for å få henne med, var løsningsfokusert og kom med forslag til roller hun kunne ha. Grunnen til at hun turte å forhandle var nok at hun var trygg på seg selv og hadde selvtillit (Styrer).

Styreren mener altså at barna som forhandler inn andre må ha høy selvtillit, fordi de ellers ikke hadde hatt mot til dette. Hun føyer i tillegg til at barna også må ha tro på at det ikke rokker ved deres status i gruppa, hvis de prøver å få med noen andre. De må være trygge på både seg selv, de andre barna og på at de voksne er der og støtter dem i det de gjør. Dersom barna selv har trygg status i barnegruppa, kan det ifølge Brodin (2004) være lettere for dem å se og oppfatte hvordan andre har det. Samtidig er det viktig å merke seg at barn med lav selvtillit har behov for å bli forstått selv før de kan forstå andre (Brodin

& Hylander, 2004).

I forhold til styrerens erfaringer mener vi at det for slike sårbare barn vil være både tryggere og lettere å være synlig for de andre, hvis de får vist fram sine sterke sider som de vet at de mestrer. Det vil sannsynligvis styrke barnets selvtillit om det får positiv oppmerksomhet på disse sterke sidene, som i sin tur kan føre til at det blir lettere å være synlig. Slik kan barnet gradvis styrkes til å fungere bedre i barnegruppa. Den pedagogiske lederen mener det er viktig at barnet blir kjent med noen få, og presiserer viktigheten av å skape noen få vennerelasjoner. I den sammenheng kan det antagelig være lettere for et barn som har vansker med å leke, og våge å ta initiativ i samspill med færre barn i en mindre gruppe. Ved å lage mindre grupper kan det utsatte barnet få sjansen til å oppleve den spesielle tilhørigheten medlemskapet i en gruppe kan gi (Martinsen & Nærland, 2009). For å få til gode grupper kan det nok etter vår mening være en fordel å kjenne barna godt, og å vite hvem som passer sammen. Slik kan man for eksempel finne barn man vet kan fungere sammen med det utestengte barnet, og på den måten legge til rette for trygge rammer som det utsatte barnet kan utvikle seg innenfor. I forhold til dette mener styreren at barna vil bli tryggere på både de voksne og hverandre, dersom det jobbes bevisst med og skape et trygt miljø i barnegruppa. Da kan de leke hvor de vil, og med hva de vil: "Når det er et godt miljø blant alle, så tar du som en selvfølge at du kan være hvor som helst." Det er en viktig pedagogisk oppgave å skape et godt samspill i gruppa, siden det er av avgjørende betydning for barns vekst og utvikling (Malmo & Stemshaug, 2002).

Her har vi sett at voksne er viktige støttepersoner for barn med lav selvtillit. Da de sosialt sårbare barna ofte har mindre tro på seg selv, er det viktig at voksne hjelper til med å styrke disse barna, slik at de bedre kan fungere i det sosiale fellesskapet i barnehagen. I den sammenheng er det viktig at voksne støtter og roser barna, og trekker fram deres sterke sider ovenfor de andre barna. Det er ikke nødvendigvis alltid slik at barns interesser kommer til syne i barnehagen. Derfor vil det være en fordel å samarbeide med barnas foreldre, for å få opplysninger om hva barna er flinke til og hvilke interesser de har. Slik får barna muligheten til å vise de andre hva de er flinke til og hva de mestrer. Dette kan føre til at barna blir mer interessante for de andre, noe som videre vil føre til at de lettere får være med i leken. Det ser ut til at voksne som tar dette på alvor, kan være til stor hjelp for å lette det sosiale spillet for disse barna, både i barnehagen og i det videre løp.

Konklusjon

I dette kapitlet oppsummeres de mest sentrale faktorene for å belyse vår problemstilling:

“Hvilke faktorer vektlegges i forhold til barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet i barnehagen? En undersøkelse om pedagogers oppfatning relatert til barn som er sårbare i forhold til sosial inkludering.”

Dette avgrenses til betydningen av sosial kompetanse for dannelsen av vennskap, lek og for styrking av selvfølelsen. Fokuset er på de sosialt sårbare barna, og voksenrollen står her sentralt.

Barnehagen er for de aller fleste barn en av de første arenaene hvor sosiale relasjoner etableres. I dagens samfunn tilbringer barna mye av sin tid her, og ansatte i barnehagen har nok av den grunn et større ansvar nå enn før for barns trivsel og utvikling. Det sosiale livet i barnehagen hvor mange barn er samlet, vil kunne by på mange utfordringer som krever mye av barna. Livet her kan rett og slett være slitsomt til tider, da det hele tiden er mye som skjer. For at barna skal få en optimal start på barnehagetilværelsen, og livet generelt, vil det være avgjørende at de oppnår gode relasjoner til så vel de andre barna som til de voksne. Her vil barnas sosiale kompetanse bli viktig, da dette er en sentral komponent for å oppnå gode sosiale relasjoner.

Barn er forskjellige, og innehar ulike kompetanser og ferdigheter, og enkelte barn har ikke det nivået av sosial kompetanse som skal til for å få innpass i barnefellesskapet. Disse barna kan ha vansker med å oppnå gode vennerelasjoner og med å komme inn i leken. De kan enten hevde seg for sterkt ved at de ødelegger for eller skremmer de andre barna, eller ved at de hevder seg for svakt og blir for usynlige i den hektiske lekverdenen. Barn som ødelegger eller ikke kommer med initiativ i leken blir ikke attraktive lekekamerater for de andre, og denne atferden kan være en medvirkende årsak til at disse barna blir ekskludert

fra fellesskapet. Barna som har vansker med å komme seg inn i barnegruppa, omtales som sosialt sårbare barn. De kan på grunn av sine sosiale vansker komme inn i en destruktiv utvikling, hvor selvfølelsen svekkes ved at de ikke får delta. Dette kan sannsynligvis føre til at de får liten tro på egen mestring, og at de får større vansker med å delta fordi de blir redde for å ta initiativ. Disse barna er det spesielt viktig at de voksne i barnehagen er oppmerksomme på, da de vil ha stort behov for voksenstøtte i de fleste situasjoner gjennom dagen.

Dette vil kreve stor innsats fra de voksnes side, da ekskluderte barn over tid står i fare for å utvikle vansker som kan gi følger for resten av livet, som blant annet sosiale- og emosjonelle vansker eller psykiske forstyrrelser. Av den grunn må problematikken tas på alvor, og de voksne må arbeide målrettet for å gi alle barn en god barnehagehverdag. Da de sosialt sårbare barna kan ha vansker for å få venner og tilgang til leken, bør voksne fokusere på å lære disse samhandlingskompetanse. Det vil også være nyttig at disse barna får vist fram sine sterke sider for de andre barna, fordi dette kan føre til mestringsfølelse. Det kan gjøre det letter å våge å ta initiativ og vise seg fram. Barna som har lett for å få venner og komme med i lek, bør oppfordres til å ta med de sårbare barna. Dette kan gjøres ved at de voksne gjør dem oppmerksomme på disse barna, og deltar i leken for å hjelpe og synliggjøre de barna som strever med samhandlingen.

Ut i fra vårt datamateriale ser det ut til at det fortsatt er flere barn som sliter med å få innpass i det sosiale fellesskapet, selv om det i en årrekke har vært fokus på sosial kompetanse i barnehagen. Vil man da ut fra denne erkjennelsen kunne si at problemet bare ligger hos de sosialt sårbare barna selv? Er det kanskje slik at de voksne i barnehagen ikke gjør nok for disse barna? Vi savner en bevissthet blant fagpersoner i barnehagen på at vanlige barn uten synlige vansker eller diagnoser også kan bli ekskludert fra det sosiale livet. Den stille og beskjedne jenta som er så glad i å tegne, sitter kanskje størsteparten av dagen ved bordet og tegner fordi hun er ekskludert fra barnefellesskapet, og ikke får tilgang til andre barns lek. En aggressiv gutt som bare løper rundt å gjør ugagn og ødelegger andres fine lek, gjør kanskje dette fordi han ikke har noen å leke med.

For å kunne hjelpe disse barna, må de voksne i barnehagen følge nøye med på det som skjer i relasjonene mellom barna. Frilek er ikke fritid for de voksne. Det viser seg ut fra vår undersøkelse at ekskludering oftest forekommer i leken, og gjerne på steder hvor det er uoversiktlig og lite voksne. Det vil av den grunn så absolutt være nødvendig at de voksne er bevisste og observante ovenfor barn i lek, og at de tenker over hvordan de plasserer seg på uoversiktlige steder som i uterommet. Bevissthet og engasjement blant voksne i barnehagen vil kunne bidra til at færre barn blir stigmatisert og utvikler vansker

og problematferd. Det er i barndommen grunnlaget for resten av livet legges, og det er viktig med en god start for å kunne få et godt liv.

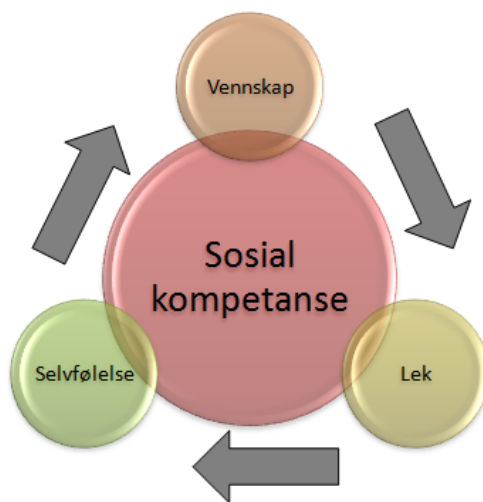
Ekskludering kan betegnes som mobbing i tilfeller hvor det samme barnet over lengre perioder blir holdt utenfor fellesskapet. Dette har vært et ømfintlig tema innenfor barnehagesektoren i en lengre periode, men har i de senere år fått mer fokus. Mange har vanskelig for å erkjenne at mobbing kan forekomme blant små barn, men både gjennom forskning og vårt datamateriale viser det seg at dette er tilfelle. Våre informanter benytter seg ikke av begrepet mobbing, på tross av at de eksemplifiserer slike hendelser. De begrunner dette med barns begrensede forståelse for begrepet, men kan nok også muligens bunne i at det er vanskelig å ta inn over seg at barn mer eller mindre bevisst kan gjøre så vonde handlinger mot hverandre.

Mye av ekskluderingen kan nok ha sin årsak i at barna har lært seg strategier for hvordan de kan kontrollere hvem de skal leke med. Barna liker nok ikke alle like godt, og kommer ikke like godt overens med alle. Dette vil være naturlig da de har forskjellige personligheter og interesser. Voksne kan ikke tvinge barn til å leke med noen de absolutt ikke kommer overens med, men være bevisste på at populariteten blant barna varierer. I motsetning til slike selvsentrerte handlingsstrategier, vil ekskludering kunne betegnes som mobbing i tilfeller hvor barn over tid for eksempel utøver makt over andre. Misbruk av makt for å holde på en venn må kunne sies å være bevisste handlinger eller strategier, og dermed komme inn under mobbebegrepet.

De faktorene vi ut i fra vårt datamateriale kan se at pedagogene i barnehagen vektlegger for inkludering av sosialt sårbare barn i barnehagen, kan kort oppsummeres i utvikling av sosial kompetanse, styrking av barns selvfølelse, tilretteleggelse for og skjerming av vennskap og læring av lekkompetanse. Ved å arbeide med styrking og utvikling av disse faktorene, mener vi med bakgrunn i dette at barna vil stå sterkere og tryggere i møte med utfordringer senere i livet, det være seg skolen eller arbeidslivet. Med trygghet på seg selv, hvem en er og vil være, og med godt utviklet kompetanse innenfor flere områder vil barna ha et godt utgangspunkt for å mestre det livet har å by dem av gleder og sorger. Av den grunn er det viktig at alle voksne i barnehagen tar sitt ansvar på alvor, og søker å gjøre sitt beste for at alle barn skal kunne få utvikle seg i positiv retning.

5.1 Videre utfordringer

Ekskludering og mobbing er uønskede fenomener på alle samfunnsarenaer, og vil nok aldri kunne bekjempes helt. Dette fordi mennesker er ulike, og de sosiale relasjonene sammensatt. Likevel er det viktig at man ikke gir opp i møte med problematikken, men for alvor går inn for å ta i et tak i bekjempelsen av fenomenet. Et sentralt mål må være å begrense ekskluderingen. I denne sammenheng vil forebygging være en viktig nøkkel, og bør så absolutt starte allerede i barnehagen, da det vil lønne seg å sette inn tidlige tiltak før problemene eskalerer. Her vil voksnes rolle stå sentralt, og som det kommer fram i vårt datamateriale vil utvikling og styrking av barns sosiale kompetanse være en viktig forebyggingsfaktor. God sosial kompetanse vil føre til at barna kan oppnå gode vennerelasjoner og få tilgang til leken. Tilgangen til barnefellesskapet vil styrke barnas selvfølelse, og vennerelasjonene og lekerfaringene vil i sin tur bidra til styrking av den sosial kompetansen. På denne måten henger sosial kompetanse nøye sammen med oppnåelse av vennskap, tilgang til leken og utvikling av en positiv selvfølelse. Dette kan illustreres som i figur 5.1.



Figur 5.1: Sentrale faktorer i forebygging av ekskludering.

Selv om det kan se ut til at det er blitt mer fokus på at det forekommer ekskludering og mobbing i barnehagen, trengs det fortsatt mer forskning på feltet. Dette vil sannsynligvis kunne føre til økt bevissthet blant de ansatte i barnehagen. Videre bør forskningen settes i et større perspektiv, slik at man fokuserer på barnemiljøet i sin helhet. Det bør jobbes for et harmonisk miljø hvor barna slipper å kjempe for å bli kvalifisert til deltakelse i fellesskapet.

Referanser

- Allport, G.W. (1955). *The nature of prejudice*. Boston: Addison-wesley publishing company.
- Alsaker, D.F. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? I R.J. Pettersen (red.), *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sebu Forlag.
- Bae, B. (1996). *det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Upublisert akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- Barne & familiedepartementet. (2004). *Mobbing i barnehagen: Et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo.
- Barne & likestillingsdepartementet. (2009). *Manifest mot mobbing 2009- 2010: Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Oslo.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2004). *Selv- følelse: å forstå seg selv og andre*. Oslo: Damm & Søn.
- Brostrøm, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær - vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L.T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek: I en endret skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Frønes, I. (2006a). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Frønes, I. (2006b). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). *Aggression and bullying*. Great Britain: BPS Blackwell.
- Gunnestad, A. (2004). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guralnick, M.J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paulh. Brookes

- Publishing Co.
- Hareide, D. (2004). En kritisk beretning om “den store nordiske mobbekrigen”. *Skolepsykologi*, nr. 6.
- Kinge, E. (2007). *Barnesamtaler - det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi. problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kloep, M. & Hendry, L.B. (2005). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kluge, L. (2010, 19. februar). Du skal ikke tro du er noe. *Aftenposten*, nr. 7, side.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2006). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence. a century of progress*. New Haven & London: Yale University Press.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!: Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2003). *Lek på alvor. førskolebarn og lek - en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmö, B. & Stemshaug, M. (2002). *Samhandling - veien til kompetanse. perspektiver på foreldresamarbeid i barnehage og skole*. Otta: Damm & Søn.
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder: Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Midtsand, M., Monstad, B. & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. DMMH. (Publikasjonsserie nr. 2)
- Mørch, W.T. (2009, 6. november). *Ikke unnskyld mobberen*. *Aftenposten*. (url = <http://www.aftenposten.no/amagasinet/morch/article3358206.ece>)
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske Komiteer.
- NOU. (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næs, T.I. & Mordal, T.L. (1997). *Barns trivsel i barnehagen*.
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olofsson, B.K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olweus, D. (2005). Hareides mobbekritikk: Sterke meninger på svakt faglig grunnlag.

- Skolepsykologi, nr. 1.*
- Olweus, D. (2007). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pape, K. (2006). "*Æ trur dem søv*": *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage Publications.
- Pettersen, R.J. (2003). Tiltak mot mobbing i barnehagen kan forebygge mobbing i skolen. *Utdanning, 24 november*.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2004). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2005). Dag hareide på feil mobbespor. *Skolepsykologi, nr. 1*.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Vaaland, G.S. (1996). *Mobbing i skolen: En lærerveiledning*. Oslo: Kirke; utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rubin, Z. (1982). *Vennskap mellom barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Salvesen, P.L. & Eidhamar, L.G. (2005). *Nesten som deg selv: Barn og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skram, E. (2006). Oppdraging og mobbing i barnehagen og på småskulesteget. I E. Befring & S. Helland (red.), *Barnehagepedagogikk* (s. 110- 125). Valdres: Det Norske Samlaget.
- St.meld.nr.27. (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne og familiedepartementet.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. et al. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (1/09). Høgskolen i Vestfold.
- Tesaker, S.R. & Sparboe, S.L. (2007). *Utestenging som mobbing i barnehagen*. Upublisert akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wisvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehage-*

sektor i sterk vekst. (NOVA- rapport 2). Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen.* Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv angående intervju om mobbing i barnehagen

Viser til telefonsamtalen du hadde med Kari Nergaard om tillatelse til intervju. Vi takker for positivt svar, og sender derfor en skriftlig redegjørelse om vårt opplegg.

Vi heter Magni Røkkum Gridseth og Gjertrud Østvand, og skal samarbeide om en masteroppgave som omhandler sosial ekskludering som mobbing i barnehagen. I 2008 ble vi begge ferdige med førskolelærerutdanningen ved DMMH, og fortsatte etter dette med master i spesialpedagogikk ved NTNU.

Grunnen til at vi valgte dette temaet til masteroppgaven er for det første at det eksisterer lite forskning om mobbing i barnehagen. Vi har merket oss at det finnes en god del forskning om mobbing i skolen, mens det fortsatt mangler systematisk arbeid på feltet i barnehagen. For det andre er mobbing et aktuelt problemområde det fokuseres mye på for tiden, og har fått mye omtale i media. I 2002 bidro blant annet Regjeringen, Kommunenes Sentralforbund og Barneombudet med å sette temaet på den offentlige dagsordenen med ”Manifest mot mobbing”, og Barne- og familiedepartementet har i tillegg utgitt heftet ”Mobbing i barnehagen”. I den sammenheng tror vi en kartlegging av barns sosiale interaksjon med jevnaldrende er et svært viktig forskningsområde generelt, og sosial eksklusjon (dvs. mobbing) spesielt. Av den grunn ønsker vi å få et grundigere innblikk i sosial ekskludering i barnehagen, ved å innhente opplysninger om temaet.

Hvis du tillater det vil det bli benyttet diktafon (mp3-spiller) i dette intervjuet, og opp-taket vil i etterkant bli oppbevart og behandlet konfidensielt. Vi håper på å gjennomføre intervjuene i løpet av uke 10. Vi er fleksible når det gjelder sted og tidspunkt for intervju, og vil etter hvert ta kontakt med deg for nærmere avtale. Hvis du lurer på noe, er det bare å ta kontakt med oss.

På forhånd takk.

Mvh

Magni Røkkum Gridseth og Gjertrud Østvand

e- mail og mobil (Magni): magnirg@hotmail.com 91612665

e- mail og mobil (Gjertrud): goestvand@hotmail.com 41551491

VEDLEGG B

Samtykkeskjema

Samtykke- erklæring i forbindelse med mastergradsprosjekt

Prosjektansvarlig: Gjertrud Østvand og Magni Røkkum Gridseth

Prosjektets arbeidstittel: Sosial ekskludering i barnehagen

Erklæring fra informant:

Deltakelse i prosjektet er basert på frivillighet. Jeg kan slik sett trekke meg fra videre deltakelse dersom jeg ønsker det.

Gjertrud Østvand og Magni Røkkum Gridseth gis tillatelse til å bruke opplysninger fra meg i sitt mastergradsprosjekt – i avhandling og eventuelle publikasjonsformer. Det er en forutsetning at alle opplysninger er anonymiserte.

Sted

Dato

Underskrift

Intervjuguide

1. Hva slags utdanning og arbeidserfaring har du?
 - Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
2. I følge teori er sosial kompetanse viktig for barns tilhørighet i barnegruppa. Hvilke tanker har du om sosial kompetanse i forhold til dette?
3. Hva mener du gode vennsrelasjoner har å si for barns sosiale utvikling?
 - Hvilke erfaringer har du med sosialt sårbare barn når det gjelder vennere-lasjoner?
4. Barn bruker ofte ulike strategier for å komme inn i leik. Kan du gi eksempler på strategier som fungerer på en god måte? Kan du også gi eksempler på strategier som ikke ser ut til å fungere?
5. En del litteratur antyder at barn med høy selvtillit har lettere for å ta ledelsen i barnegruppa, mens barn med lav selvtillit i mindre grad våger å eksponere seg selv, og dermed oftere blir stående utenfor i leik. Hvordan tror du selvtilliten til de enkelte barna spiller inn på deres situasjon i barnegruppa?
 - Hva er typisk for de barna som ofte stenges ute?
6. Kan du beskrive en situasjon hvor du mener at et barn ble utestengt fra barnegruppa?
 - I hvilke situasjoner tror du utestenging er mer utpreget enn andre?
 - ute, inne, frileik, påkledning, måltid
 - Kan du i noen tilfeller observere at noen barn prøver å forhandle med de andre barna og inkludere det utestengte barnet? Kan du gi eksempel?
7. Hvilke begrep bruker dere når barn blir holdt utenfor i leik, og hva har du erfaring med at disse barna har behov for?

- Vennskap, voksenrolle, læring

8. Utestenging kan i følge en del litteratur defineres innenfor mobbebegrepet ved at utestengingen gjentas flere ganger og over tid. Har du erfart situasjoner som du mener kan komme inn under mobbebegrepet?

9. Hva mener du er viktig å gjøre i situasjoner hvor barn stenges ute?

- Voksenrollen, tiltak, omsorg

Koding av transkripsjon

Dette viser datastyrt koding hvor nøkkelordene ble utviklet gjennom bearbeidelsen av datamaterialet. Dette blir behandlet i kapittel 3.4.2.

aldri invitert i leik, og hvis du spør om å komme inn, det gjør du sjelden da. Og hvis du hevder deg for svakt så blir du ikke regnet med. Du må kunne vise at du er med i gruppa for å kunne bli regna med, også må du ha, vise hvem du og, hva du kan bidra med i leiken sant. Ellers blir du ikke interessant leikekamerat for de andre. Så de er jo spesielt sårbare da. Magni: Kanskje ikke så gode til å spørre om å få være med på leik heller de, de står kanskje og kikker på eller. Ja de kan leike på utsiden av dem, litt i nærheten, og vi ser som voksen, og mange sosialt kompetente barn ser at de har lyst til og vær med, sant. Så kan det hende at de får være med også. Så hevder de på en måte ikke det de har lyst til å gjøre i den leiken heller, så får de liksom ikke bidratt med så mye. Gjertrud: Tørr ikke ta steget over fra den parallelleiken liksom, til å være med. Nei, det er akkurat det, også er det jo spesielt sosialt sårbare barn, det er jo de som strever med språk og har andre utfordringer sant. Sånn at det er også spesielt sosialt sårbare barn. Og da er det voksen som er alfa og omega da, å være der å støtte dem, sant. Være med, og det gjelder barn som hevder seg selv svakt liksom da, at du trenger noen voksne som er der og gjentar initiativene du tar fordi de er så svak initiativene at det er ingen som ser dem. Så sier vi "så du hun skjenket oppi litt mat, eller vann til deg og, må du ta deg en slurk", sant at du på en måte forsterker initiativene til dem som er der. Og sånn på den andre siden sant, at en demper dem litt ned." Og nå ser jeg at du har lyst til å være med i denne leiken her ja, ok, da skal vi gå bort å kikke litt på. Å jo, de leiker mor, far og barn ja. Så har dem en mor og far, hva kan du være da?" Sant: altså, gi dem ideer på hvordan de kan gå inn i leiken, og hjelpe dem med det. Magni: Kanskje vi har kommet litt inn på fire nå kanskje, hvilke strategier de bruker for å komme inn i leik.

4. De bruker forskjellige strategier for å komme inn i leiken ja. Og de som får komme inn i leiken de har jo mange strategier å bruke. De er jo sosialt kompetent og vet hvilken strategi de skal bruke ovenfor hvem, og hva som er lurt ja, uten at de tenker så nøye over det, en sånn automatisk måte å være på. Vi har jo snakket om det, strategier som fungerer på en god måte det er jo for eksempel å spørre da. De fleste spør jo ikke sånn "hei, kan æ få bli me i leiken dåkkes?". Det er veldig sjelden at de gjør det ordentlig sånn da. For de spør jo på sin måte likevel da, "kain æ bli me?" eller så "æ kain værre dein!" Og så sier dem "ja, bli med du også!" Det er jo mer sånn de gjør det da. Men i stedet for på en måte "æ gjør d æ!" Magni: Det blir vell ikke populært, bryter sammen hele leiken da. Men det å tilpasse seg, og se på hva de andre gjør og

Svak selvh.

Selvh. ift. å komme inn i leik

Styrke initiativ

Dempe sterkt selvh. barn

Får komme inn i leik

Å spørre

Figur D.1: Skannet bilde av koding i transkripsjon

Koding av guider

A	B	C	D
<p>1. Utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Arbeidserfaring: pedagogisk leder, samt vikariert som styrer i kortere perioder. (Jobbet i 26 år).</p>	<p>1. Utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Videreutdanning: andre avdeling spes.ped.</p> <p>Arbeidserfaring: pedagogisk leder, spesialpedagog og styrer. (Jobbet siden 1985).</p>	<p>1. Utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Arbeidserfaring: (opprinnelig sivilingeniør), ekstern vurderer i bhg. (Jobbet som førskolelærer siden 2006).</p>	<p>1. Utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Videreutdanning: første og andre avdeling spes.ped, pedagogisk veiledning, barne- og ungdomsvern, Marte Meo kollegaveileder.</p> <p>Arbeidserfaring: praktikant ved barneavdeling på sykehus, pedagogisk leder, spesialpedagog. (Jobbet siden 1985).</p>
<p>2. Sosial kompetanse viktig for barns tilhørighet?</p> <p>Barn som ikke har sosial kompetanse har vanskeligere for å delta i fellesskapet.</p>	<p>2. Sosial kompetanse viktig for barns tilhørighet?</p> <p>Barn som hevder seg positivt i barnegruppa har betydning for hvilken tilhørighet de får i barnegruppa.</p>	<p>2. Sosial kompetanse viktig for barns tilhørighet?</p> <p>Hvis det sosiale ikke er på plass, hjelper det nesten ikke hva du kan i forhold til andre ting. Da kan du bli litt ensom.</p>	<p>2. Sosial kompetanse viktig for barns tilhørighet? Sosial kompetanse er viktig for å få innpass i barnegruppa.</p>

Samlet koding

Tema	Informantutsegn	Sentralt tema	Teori
Sosial kompetanse	Viktig for å få innpass i barnegruppa/fellesskapet (A/B/C/D). Barn uten sos.komp. har vanskeligere for å komme inn i lek, få venner og status (A/B/D).	Tilhørighet i fellesskapet. Kamp om posisjoner. Roller og vennskap.	Pape, 2006. Martinsen & Nærland, 2009. Ytterhus, 2002. Brostrøm, 2000. Frønes, 2006. Pape, 2006.
Selvtillit	<p>Høy: Trygg på seg selv og andre, tør være seg selv, innstilling om at de kan, høy status (A/B/D), ikke redd for å prøve igjen ved avvising (B).</p> <p>Lav: mer forsiktig, gir ikke klart uttrykk for sine ønsker og behov, vanskeligere for å gå inn i lek, lavere status, avhengig av voksentøtte (A), tar det mer personlig ved avvising (B), usynlig eller utagerende (D). Har mye å si for den enkeltes situasjon i barnegruppa (C).</p>	<p>Selvhevdelse.</p> <p>Atferden til barn med høy selvtillit.</p> <p>Hierarki og status.</p> <p>Selvhevdelse.</p> <p>Atferden til barn med lav selvtillit.</p> <p>Undertrykking.</p>	<p>Ogden, 2005.</p> <p>Brodin & Hylander, 2004.</p> <p>Martinsen & Nærland, 2009. Pape, 2006.</p> <p>Brostrøm, 2000.</p>