

HIF-Rapport

2010:4

Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen

Mai Brit Helgesen



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2010:4 ISBN: 978-82-7938-156-3 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen	Antall sider: 63 Dato: 24. mars 2010 Pris: kr 46,- ekskl. mva
Forfatter: Mai Brit Helgesen	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: 1.lektor Ole Simonsen, Høgskolen i Finnmark 1.amanuensis Geir Zakariassen, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen

Mai Brit Helgesen

Innhold

1. Inn mot problemstilling.....	3
Innledning.....	3
Bakgrunn.....	4
Studiens hensikt.....	4
Oppbygging av rapporten.....	6
2. Teori om mobbing.....	8
Hvordan forstås mobbing?.....	8
Definisjoner av mobbing.....	8
Tilnærminger til ulike former for mobbing.....	11
Fysisk, verbal og indirekte mobbing.....	11
Åpen og relasjonell mobbing.....	12
Sosial aggresjon.....	13
Oppsummering.....	13
Gruppefenomen.....	15
Mobber, offer og mobber-offer.....	16
Mobbing i barnehagen.....	16
Ubredelse.....	17
Ulike former for mobbing blant barnehagebarn.....	17
Kjønnforskjeller.....	21
Oppsummering.....	23
3. Forskning om barn.....	25
Barn som små og uskyldige.....	25
Aggresjon, mobbing og barnehagebarn.....	26
Kan barnehagebarn gjøre moralske vurderinger?.....	27
Mobbing og vennskap.....	29
Samspillvansker i lek.....	30
Hva er lek?.....	31
Refleksjoner.....	34

4. Metode.....	36
Vitenskapsteoretisk ramme.....	36
Fokus.....	37
Om undersøkelsen.....	38
Diskursanalyse.....	39
Analysen.....	40
Troverdighet og bekreftelse.....	41
Etiske refleksjoner.....	42
5. Analyse og drøfting.....	44
Hva gjør Rita for å kontrollere leken?.....	45
Starte en lek.....	45
Endre regelen.....	47
Kampen om regelen.....	49
Drøfting.....	51
Relasjonell mobbing.....	52
Ubalanse.....	52
Gjentakelse av aggressive handlinger.....	53
Skjult mobbing.....	53
Lekens paradoks.....	54
Vennskap.....	55
Selvhevdelse.....	55
Ulike forestillinger av barn.....	56
6. Refleksjoner.....	58
Referanse.....	61

1. Inn mot problemstilling

Innledning

Mobbing har ikke vært et sentralt tema i norsk barnehage, men er blitt satt på dagsordenen av regjeringen gjennom meldingen Manifest mot mobbing (2002 - 2008). Politikerne støttet seg til den forskningen på mobbing som var gjort da de slo fast at det forekommer mobbing blant små barn. Både internasjonale og norske studier slår fast at mobbing er en del av hverdagslivet ikke bare i skolen, men også i barnehagen (Perren 2000; Kochenderfer og Ladd 1996; Alsaker 1997; Midtsand 2004; Rørnes 2007). Det kan synes som om mobbing er et kontroversielt tema siden flere barnehagefolk synes å avskrive at mobbing finner sted blant barn i barnehage (Midtstad, Monstad og Søbstad 2004). Kristensen (2008) viser at mobbing ikke uten videre blir akseptert i den fagdebatten som har pågått etter at Manifest mot mobbing kom. Forskning i skolen viser at andelen elever som blir mobbet synes å øke ved synkende alder (Rørnes 2007). Og det er faktisk ikke slik som vi lenge har trodd, at mobbing er et gutte-problem. Forskning om mobbing har i flere tiår fokusert på fysisk mobbing, som er mer vanlig blant gutter enn blant jenter (Crick, Casas og Ku 1999). Jente-mobbing har fått liten oppmerksomhet fordi jenter er sjelden aggressive (Björkqvist 1994). I de senere år har forskere vist interesse for jenters ikke-fysiske mobbing, som er en mer spissfindig form for mobbing og som betegnes som indirekte og skjult. Den forekommer oftest blant jenter som er venninner, det vil si i relative permanente grupper (Salmivalli et al. 1996).

Bakgrunn

Studien om mobbing, som presenteres i denne rapporten bygger på en tidligere studie ”Mobbing i barnehagen”, som ble gjennomført i 2005-06. Min interesse for fenomenet mobbing og barnehagebarn startet høsten 2005, og det førte meg til barnehagen hvor jeg gjennomførte observasjoner i den hensikt å få kunnskap om hvordan mobbing utøves blant barnehagebarn. Det empiriske materialet fra prosjektet ”Mobbing i barnehagen” (Helgesen 2006) presenteres på nytt i denne rapporten. Materialet, som bestod av tre fortellinger, anvendes som eksempler på hvordan skjult mobbing kan foregå i ei jentegruppe. Det at førskolelærere synes å avvise at små barn kan utøve mobbing, gjorde at jeg fortsatte å undersøke fenomenet. Jeg fant frem til ny forskning om temaet. Denne forskningen konkluderer med at mobbing forekommer også blant små barn. Det fikk meg til å lure på hvordan fagfolk forstår barns mobbing.

Studiens hensikt

Med dette arbeidet ønsker jeg å rette søkelyset mot et tema som har fått liten oppmerksomhet i barnehagen de siste årene sammenlignet med skolen. Min målgruppe er først og fremst førskolelærere og andre forskere.

Studiens utgangspunkt har vært å forsøke å forstå hvorfor mobbing ikke ses på som et aktuelt tema i barnehagen selv om det finnes studier som konkluderer med at det finner sted. Disse motsatte forestillingene om barn og mobbing kan knyttes til ulike diskurser om barn. Det handler videre om hvilke teoretiske/praktiske forståelser vi har og som vi tar for gitt i tenkning og handling. Taguchi skriver at

”Varje praktisk pedagogisk handling refererar till ett teoretisk tänkande (föreställningar) om vad ett barn är, hur barn lär sig och utvecklas, och varje teori eller föreställning om barn, utveckling och lärande implicerar och genererar likaledes ett praktisk handlande.” (Taguchi 2000:14).

Førskolelærernes forståelse er avhengig av hvilken praktisk teori eller teoretisk praksis som danner grunnlaget for deres formuleringer om barn og mobbing. Kristensen (2008) viser i sin studie hvordan førskolelærerne er innskrevet i en diskurs som forstår barn som små og uskyldige, og derfor kan de ikke utføre ondsinnete handlinger, som de forstår mobbing som.

Den overordnede hensikten med dette arbeidet er å forstå hvordan fenomenet mobbing konstrueres i ulike kontekster. For å finne svar på det har jeg formulert følgende problemstilling: Hvordan konstrueres fenomenet mobbing blant barnehagebarn i ulike kontekster?

1. Hvordan forstås barnehagebarns aggressive handlinger?
2. Hvordan foregår relasjonell mobbing blant jenter i lek i barnehagen?
3. Hvordan kan lek være en egnet arena for å skjule relasjonell mobbing?

For å få svar på det første underspørsmålet i problemstillingen har jeg valgt å presentere noen studier og sentral faglitteratur som anvendes i førskolelærerutdanningen, for å se hvilke forestillinger om barn som presenteres der. Spørsmålet tas opp i kapittel 3. Sammen med teori om mobbing er dette kapitlet en del av studiens teoretiske bakgrunn, som danner lyskastere inn i problemområdet, som tas opp i rapporten.

Spørsmålene 2 og 3 belyses ved å analysere fire jenters lek i barnehagen.

Det empiriske materialet fra 2006 anvendes en gang til med det for øye å analysere hvordan relasjonell mobbing kan foregå og hvordan lek kan være en arena for å skjule mobbing.

Studiens hensikt er for det første å få ny kunnskap om barnehagebarn og mobbing og for det andre anvendes kunnskapen til å øve motstand mot forestillinger om barn som for små til å mobbe.

Oppbygging av rapporten

I denne rapporten søker jeg å undersøke og diskutere hvordan fenomenet mobbing blant barnehagebarn konstrueres i ulike kontekster. Det gjør jeg ved å presentere teori som prøver å synliggjøre diskurser om barn som mobbere og om barn som for små til å mobbe. Så presenteres en studie om mobbing i en gruppe, som består av fire jenter. Jeg analyserer et datamateriale for å finne ut hvordan relasjonell mobbing kan foregå i lek i barnehagen.

Rapporten består av følgende deler:

Kapittel 1 inneholder en innledning, bakgrunn for arbeidet, en redegjørelse av studiens hensikt og problemstilling.

I kapittel 2 utforsker jeg begrepet mobbing, og så gjør jeg rede for forskning om mobbing blant barnehagebarn. Jeg har valgt å gi mye plass til forskning som er gjort de siste årene fordi den kan gi nye innfallsvinkler til å forstå fenomenet. Forskingen har vært til stor hjelp for å definere og forstå spesielt relasjonell mobbing.

I kapittel 3 redegjør jeg for ulike forestillinger om barn i forskning og faglitteratur, som kan ha påvirket førskolelæreres forståelse av barn som for små til å mobbe. Jeg drøfter barns samspillvansker i lek i forhold til mobbing og jeg ser på hvilken betydning mobbing kan ha for barns etablering av vennskap. Til slutt redegjøres det for begrepet lek siden lekekonteksten er sentral i mitt empiriske materiale.

Kapittel 4 er et metodekapittel. Her redegjøres det for den vitenskapsteoretiske rammen for studien om mobbing og kort om dens bakgrunn. Så gjør jeg rede for diskursanalyse som analysemetode og gjennomføringen av analysen. Til slutt skriver jeg om troverdighet, bekreftbarhet og etiske refleksjoner.

I kapittel 5 analyserer og drøfter jeg den empiriske teksten. Teksten anvendes her for å vise en alternativ måte å forstå barnehagebarn, nemlig som aktører og hvordan det skapes situasjoner som kan forstås som mobbing. Jeg forsøker å få frem alternative forestillinger til den om at barnehagebarn ikke forstår hva de gjør når de er aggressive mot andre barn. Det gjøres ved å synliggjøre og drøfte dem.

I kapittel 6 presenterer jeg noen refleksjoner.

2. Teori om mobbing

I dette kapitlet gis en innføring i teorigrunnet for studien. Begrepet mobbing utforskes og defineres. Det gjøres rede for ulike former for mobbing, med hovedvekt på relasjonell og indirekte mobbing. Jeg skal også se på mobbing som gruppefenomen. Forskningen som presenteres bidrar med ny forståelse av mobbing blant de yngste barna. Dette er et teoretisk utgangspunkt for analysene og drøftingene jeg foretar senere i rapporten.

Hvordan forstås mobbing?

I de senere år har vi fått innblikk i mange menneskers lidelseshistorier. Gjennom tv, film, litteratur og aviser får vi bilder av mennesker som fornedres, krenkes, forfølges og hånes. Det kalles mobbing. Mange barn og unge opplever å ikke få hjelp når de utsettes for mobbing og de velger heller å tie om det. De som forteller om det til foreldre eller lærere kan oppleve at mobbingen øker. Barn kan oppleve at skole og barnehage svikter dem, men de ansvarlige oppfatter kanskje ikke hva som foregår, eller de mangler kunnskaper om hvordan man stopper mobbingen. Jeg vil gjøre rede for og drøfte ulike definisjoner av begrepet mobbing. På denne bakgrunn trekker jeg noen konklusjoner om hva mobbing kan være.

Definisjoner av mobbing

Begrepet mobbing er ikke gammelt i faglig sammenheng. De første studiene ble gjort på 1970-tallet av blant annet Dan Olweus, som er en av de fremste mobbeforskerne i Norge og Skandinavia. Han 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...den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg og er ofte litt hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne” (Olweus 1992:17-18).

Olweus definerer mobbing som utøvelse av negative handlinger som har en intensjon om å påføre eller forsøke å påføre skade eller forårsake ubehag overfor andre. En annen norsk forsker, Erling Roland, vektlegger voldsaspektet i mobbingen. Han har sammen med Grete Sørensen Vaaland følgende definisjon av mobbing:

”Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbingen forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestenging og erting er de vanligste formene for mobbing” (Roland og Vaaland 2003:8).

Olweus betegner mobbing som negative handlinger, mens Roland og Vaaland bruker et sterkere begrep, nemlig vold. Et tredje begrep som brukes for å definere fenomenet er misshandling. Craig, Pepler og Blais (2007) sin definisjon er som følger:

”Bullying is a form of abuse at the hand of peers that can take different forms at different ages. Bullying is defined as repeated aggression in which there is a power differential.” (ibid.:465).

Som vi ser, brukes ulike begrep for å beskrive mobbing. I den engelskspråklige forskningen er ”aggression” et vanlig begrep å bruke om mobbing. Den finske forskeren Kaj Björkqvist og hans kolleger forstår mobbing som gjentakelse av aggressive handlinger over tid, og hvor hensikten er å forårsake fysisk eller mental smerte (Björkqvist et al. 1992). Craig & Pepler beskriver mobbing som ”a form of aggressive interaction” (1995:81). Sonja Perren (2000) forstår mobbing som ”a subcategory of aggressive behavior” (2000:5). Hun definerer aggresjon slik: ”a minimal way as a behavior that is aimed at harming or injuring another person or persons” (ibid.:5). Definisjonen peker på to forhold: det ene er handlingens

mulighet til å gjøre skade og det andre er handlingens intensjon. Perrens definisjon om aggresjon harmonerer med flere andre forskeres forståelse av mobbing. Men aggressive handlinger behøver ikke å være mobbing. Handlingene må gjentas over tid og det må være en ubalanse mellom den som mobber og den som mobbes for at handlingene kan betegnes som mobbing.

Gunilla Björk (1999) er opptatt av makt, og peker på at mobbing kan betraktes som et redskap for maktutøvelse. Hun definerer mobbing slik:

”Mobning som socialt fenomen tycks vara inte bara upprepning utan en intentionell, meningsbärande och i visst avseende regelstyrt aktivitet. Beteende följer ett visst tänkande, vilket indikerer att någon typ av spel pågår, ett spel med regler som verkar ändras hele tiden” (ibid.:23).

Forskerne er enige om at aggressive handlinger forstås som mobbing når hensikten er å skade andre og når dem gjentas over tid. Det siste kriteriet som de er enige om er at det forutsettes en ubalanse i relasjonen mellom den som mobber og den som mobbes.

Mobbing må ikke forveksles med slåssing eller krangling mellom to som er jevnbyrdige. Dersom den ene har vansker med å forsvare seg, kan det være mobbing. Leke-slåssing er utbredt blant gutter i barnehagen, og kjennetegnes av vennskapelighet og mye latter. Sonja Perren (2000) understreker viktigheten av at det må være en aggressiv interaksjon, hvor en dominerende person utøver aggressive handlinger og hvor intensjonen er å skade eller såre en mindre dominerende person.

Oppsummert kan en si at ulike begrep, som negative handlinger, aggressive handlinger, mishandling eller voldelig handlinger, brukes for å nærme seg fenomenet. Handlingene kan være fysiske eller psykiske, ha en fiendtlig hensikt og gjentas over tid.

Maktaspektet er sentralt fordi den som utsettes for slike handlinger ikke er i stand til å forsvare seg. Det kan ha sammenheng med at flere enn en mobber er involvert, og det kan ha betydning for styrkeforholdet mellom de som er involvert. Jeg skal se nærmere på mobbing i gruppe, men først skal jeg redegjøre for ulike former for mobbing.

Tilnærminger til ulike former for mobbing

Mobbing kan involvere flere forskjellige former for aggressive handlinger og disse formene defineres noe forskjellig. Jeg skal redegjøre for tre ulike inndelinger av begrepet, den første er fysisk, verbal og indirekte mobbing, så er det åpen og relasjonell mobbing og til slutt sosial mobbing. Jeg skal se på likheter og forskjeller mellom disse inndelingene.

Fysisk, verbal og indirekte mobbing

Den finske forskergruppen Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz et al. (1999) skiller mellom tre former for mobbing: fysisk, verbal og indirekte. Fysisk mobbing kan være å puffe, slå, sparke eller kaste stein på en annen, mens verbal mobbing kan være trusler om fysiske angrep, for eksempel å true om å puffe en annen av en sykkel dersom vedkommende ikke får den.

Indirekte mobbing defineres som "noxious behavior in which the target person is attacked not physically or directly through verbal intimidation but in a circuitous way, through social manipulation" (ibid.:83).

Indirekte mobbing forstås her som en mer sofistisert form fordi angriperen påfører smerte eller skade uten å bli identifisert. Det kan se ut som om hensikten ikke er å skade noen, og angriperen kan dermed ikke anklages for handlingene. Eksempler på indirekte mobbing kan være: fortelle løgner om andre, bli venn med en annen som hevn, forsøke å få en annen på hans eller hennes side (Lagerspetz og Björkqvist 1994). Mobbingen "was indirectly achieved and the perpetrator remained unidentified" (Xie et al. 2005: 109). Når angriperen forblir uidentifisert, unngås motangrep og på den måten skjules mobbingen.

Åpen og relasjonell mobbing

Den kanadisk forskergruppen Crick, Casas og Mosher (1997) skiller mellom to former for mobbing: åpen og relasjonell. Her er deres definisjon:

”overt aggression, which harms other through physical damage or the threat of such damage (e.g., pushing, hitting, kicking, or threatening to beat up a peer), relational aggression harms other through damage to their relationships (e.g., using social exclusion or rumor spreading as a form of retaliation)” (ibid.:579).

Crick, Casas og Mosher forstår åpen mobbing som fysiske angrep som har til hensikt å skade andre, i tillegg til verbale handlinger som trusler om fysiske angrep. Relasjonell mobbing knyttes til angrep for å skade vennskap, for eksempel ved hjelp av sosial ekskludering og sladder. Xie, Cairns og Cairns (2005) definerer relasjonell mobbing som handlinger som utøves ”through manipulation or damage to social relationship or feelings of acceptance and inclusion” (ibid.:109). Hensikten er å ødelegge eller skade andres vennskap eller følelsen av å være akseptert.

Relasjonell mobbing kan være direkte eller indirekte. Direkte i betydningen at mobberen utfører handlingene rettet mot personen som en ønsker å skade, og dermed avsløres mobberens identitet, eller indirekte som kan være å fortelle usannheter om en annen bak vedkommendes rygg, og på den måten blir angriperen uidentifisert, og kan ikke hevnes eller straffes (ibid.).

Forskergruppene, som det her refereres til, anser fysisk, verbal og åpen mobbing som identiske begrep. Fysisk og åpen mobbing defineres likt. Åpen mobbing kan også være verbal, for eksempel trusler om å skubbe eller puffe en annen av en sykkel dersom vedkommende ikke får den. Skilnaden mellom forskergruppene definisjoner er knyttet til relasjonell og indirekte mobbing. Kaukiainen et al. (1999) mente at de to begrepene er identiske. Det er de til en viss grad. Forskjellen er at relasjonell mobbing kan være både ansikt til ansikt konfrontasjon (åpne angrep) og ikke ansikt til ansikt konfrontasjon

(skjult angrep), mens indirekte mobbing forstås kun som ikke ansikt til ansikt konfrontasjon, i betydningen skjult for omgivelsene.

Sosial aggresjon

Indirekte og relasjonell mobbing er ikke de eneste begrepene som brukes om denne subtile aggressive formen. Marion K. Underwood (2003) bruker begrepet sosial aggresjon om handlinger som forsøker å ødelegge andres selvbilde og/eller sosiale status. Det kan være negative ansiktsuttrykk, ondsinnet sladder og manipulering av relasjoner i en vennegruppe. Underwood forstår sosial aggresjon som handlinger, som kan være enten ansikt til ansikt konfrontasjon eller ikke ansikt til ansikt konfrontasjon, altså enten direkte eller indirekte (Underwood 2003).

Oppsummering

Ulike beskrivelser brukes for å nærme seg begrepet mobbing. Aggressive handlinger, negative handlinger, mishandling eller voldelig handlinger. Disse kan være fysiske eller psykiske, finne sted i en gruppe hvor det er en ubalanse mellom den/de som mobber og den/de som mobbes. Ikke nok med det, forskere anvender ulike begrep når de skal skille mellom forskjellige former for mobbing. Det kan skape forvirring. Tabell 1 (s. 14) gir en oversikt over de ulike formene for mobbing i forhold til om de er åpne og/eller skjulte handlinger. Åpen forstås her som handlinger som er synlige for omgivelsene.

Kort oppsummert kan en si at mobbing kan være fysisk eller verbal. Fysisk mobbing er i hovedsak en åpen form hvor mobberen utøver aggresjon, som kan være å puffe, slå, sparke, kaste stein og spytte. Verbale angrep som fornærmelser, kalling, erting eller trusler er også former for mobbing som kan observeres, og utøves av mobberen. Men mobbing kan også ta andre former som forstås som mer subtile handlinger. Ulike begrep, som sosial aggresjon, indirekte aggresjon og relasjonell aggresjon, brukes for å beskrive denne formen. Indirekte mobbing defineres som handlinger som har til hensikt

å ødelegge vennskap, og som stort sett utføres med hjelp av skjulte metoder. Sosial manipulasjon knyttes både til denne formen og til relasjonell mobbing. Forskjellen mellom dem er at den siste formen utøves ved hjelp av både skjulte og direkte metoder. Det vil si at angriperen selv kan utføre mobbingen, som ignorering, snu seg bort når noen henvender seg til vedkommende, trusler om å avslutte vennskap og ekskludere et gruppelem, eller en indirekte form som for eksempel å spre ondsinnede rykter om en person slik at andre barn avviser vedkommende. Marion K. Underwood (2003) er enig i disse definisjonene, men hun inkluderer også negativt kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dermed forstås begrepet sosial mobbing som både direkte og skjult konfrontasjon. Mobbingens hensikt er å ydmyke offeret, og har alltid psykologiske komponenter selv om formen er fysisk aggresjon, sier Perren (2000:6). Ydmykelsen skader mer enn fysisk smerte (ibid.).

Tabell 1.

	Åpen	Skjult
Fysisk mobbing	X	
Verbal mobbing	X	
Relasjonell mobbing (Crick et al.)	X	X
Indirekte mobbing (Kauikiainen, et al.)		X
Sosial mobbing (Underwood)	X	X

Gruppefenomen

Både Roland (2003) og Olweus (1995) peker på at mobbing kan utføres av enkeltpersoner eller en gruppe. O'Connell, Pepler og Craig (1999) gjorde en interessant distinksjon mellom direkte og indirekte mobbing. De beskrev fysisk og verbal mobbing som negative handlinger som kan involvere en eller flere mobbere og en eller flere som mobbes. Mens indirekte mobbing er en form som alltid foregår i grupper. De peker på at ubalansen i maktforholdet mellom den som mobber og den som mobbes kan knyttes til at mobber har en gruppe av støttende venner bak seg. Gruppemobbing beskrives som "a destructive relationship problem" (Craig, Pepler og Blais, 2007:89). Craig, Pepler og Blais (ibid.) peker på at mobberen bruker makt og aggresjon for å kontrollere og stresse andre. De som utsettes for dette blir maktesløs, og klarer ikke å forsvare seg siden vedkommende er fysisk eller psykisk svakere.

Mobberen kan skaffe seg makt på forskjellige måter. Det kan være ved hjelp av sin fysiske styrke eller størrelse, ved hjelp av status i gruppa, ved å kjenne til personenes svakheter eller ved å få støtte av andre barn. Det at mobberen får støtte av andre i en vennegruppe, gjør at den som mobbes har vansker med å unngå dem som plager henne eller han. Francoise Alsaker (2004) beskriver dem som mobberens assistenter. De tar ikke initiativ til mobbing, men de støtter mobberen. Craig og Pepler (1997) gjorde observasjoner av barn på lekeplassen på en skole, og fant ut at jevnaldrende var involvert i 85% av mobbeepisodene, men de grep inn i bare 15% av dem. Studien viste at barna var klar over at mobbing fant sted og de sa at de var interessert i å hjelpe offeret, men de gjorde det ikke. Craig, Pepler og Blais (2007) pekte på at denne manglende støtten fra jevnaldrende forsterket mobbingen.

Gruppene består ikke bare av assistenter, mobber og offer, men kan også bestå av barn som både er mobber og offer. Jeg skal nå se litt nærmere på begrepet mobber-offer.

Mobber, offer og mobber-offer

Det kan se ut som om mange studier har hatt fokus på å avdekke mobber og offer når de har forsøkt å identifisere barn som er involvert i mobbing. Perren (2000) pekte på at det var en forenkling av problemet fordi det finnes ulike subgrupper av mobbere og ofre. Et barn er et offer hvis ham eller hun gjentatte ganger er utsatt for negative handlinger. Mobber er et aggressivt barn, som gjentatte ganger angriper svakere barn, sier Perren (ibid.). Flere studier har avdekket to typer av ofre, de ikke-aggressive og de aggressive (ibid.). Passive ofre defineres som barn som mobbes og som ikke tar igjen når de angripes. Aggressive ofre er de som mobbes og som selv mobber. De beskrives som mobber-offer (Perren 2000). Francoise Alsaker (2004) beskriver dem som svært aggressive i jevnaldrende-grupper. I følge Alsaker er disse barna svært impulsive og bruker fysisk aggresjon mye oftere enn mobbere gjør. Hun peker på at det synes som om de manglet selv-kontroll og at de reagerte for hurtig og aggressivt på det de forstod som provokasjoner. Selv om de forsvarte seg selv klarte de ikke å stoppe mobbingen som de ble utsatt for, sier Alsaker.

Mobbing i barnehage

Flere studier viser at det ikke er sånn at gutter mobber mer enn jenter. Forskere finner ut at jenter mobber også, men de anvender ikke de samme formene for mobbing som guttene. Dette gjelder også barnehagebarn helt ned i tre års alderen.

Hvor utbredt er mobbing og hvordan utøves mobbing blant barnehagebarn er to spørsmål som forsøkes belyst i rapporten. I den engelsk språklige forskningen anvendes begrepet ”aggression” om mobbing, og derfor bruker jeg begge begrepene i redegjørelsen siden de forstås som synonyme.

Utbredelse

Det er gjort lite forskning på mobbing i norske barnehager. Den første undersøkelsen er fra 1997. Reidar J. Pettersen og Francoise Alsaker gjorde en undersøkelse blant barn i barnehage i Norge og Sveits, hvor de konkluderte med at mobbing forekommer (Pettersen 1997). 10-20 % av barna i undersøkelsen opplevde mobbing en til flere ganger i uka. En annen norsk undersøkelse opererer med en lavere prosent (Midtsand 2004). 6-8% av barna sa at de var mye eller svært mye plaget. Vi må ut av Norge og Norden for å finne større studier av mobbing i barnehagen. Sonja Perren (2000) gjorde en undersøkelse i Sveits hvor hun konkluderte med at mobbing forekommer i barnehagen. 37% av barna i hennes studie var involvert i mobbing. I 16 av de 18 barnegruppene hun studerte fant hun ut at minst ett barn mobbet eller ble mobbet flere ganger i løpet av ei uke. Jeg kommer tilbake til hennes studium senere. Flere internasjonale studier kan bekrefte at mobbing foregår blant de yngste barna. En amerikansk undersøkelse av Kochenderfer & Ladd (1996) fant ut at 22,6% av barna i alderen 5-6 år ble mobbet, og at det forekom regelmessig. Crick, Casas & Ku (1999) fant ut at mobbing faktisk foregår blant barn helt ned i tre års alderen. 28% av barna i deres utvalg ble mobbet.

Ulike former for mobbing blant barnehagebarn

Det synes å være på det rene at mobbing forekommer i barnehagen. Flere studier viser at små barn, både jenter og gutter, utøver ulike former for mobbing. Jeg skal gjøre rede for noen studier om små barns mobbing. Den første studien er gjort av Crick, Casas & Mosher (1997). De ville finne ut hvilke former for mobbing som ble anvendt av barnehagebarn, og om gutter og jenter anvendte forskjellige former for mobbing. Deres utvalg bestod av 65 barn fra fire forskjellige grupper fra samme barnehage (34 gutter og 31 jenter) og deres lærere. 31 av barna (16 gutter/15 jenter) var i alderen 3,5-4,5 år og 34 (18 gutter/16 jenter) i alderen 4,5-5,5 år. Lærerne gjorde vurderingene skriftlig i lærerrapporter, mens barna ble intervjuet. Resultatet viste at både lærerne og barna kunne identifisere relasjonell aggressiv atferd og åpen aggressiv atferd i gruppene. 63-65% av de aggressive barna var enten relasjonell eller åpen aggressive. Crick, Casas & Mosher lagde på bakgrunn av lærer- og jevnaldrende-rapport

følgende spesifiseringer av henholdsvis åpen aggresjon, relasjonell aggresjon og prososial atferd (se tabell 2):

Tabell 2

Åpen aggresjon	Relasjonell aggresjon	Prososial atferd
Barn som skyver eller puffer andre barn	Barn som sier de ikke vil invitere noen i deres bursdag hvis de ikke får det som de vil	Barn som er gode og kan dele og ta tur
Barn som sier at de vil puffe noen av en leke hvis de ikke får leke med den.	Barn som ikke lar andre barn leke i gruppa når de ikke får det som de vil	Barn som er snill med andre barn
Barn som kaster ting på andre når de ikke får det som de vil.	Barn som forteller andre barn at de ikke kan leke i gruppa hvis de gjør som de andre vil	Barn som hjelper andre
Barn som sier de vil ødelegge andres saker hvis de ikke får leke med det.	Barn som ikke vil høre på andre hvis de er sint på dem. De kan holde for ørene.	Barn som smiler mye til andre barn.

Crick, Casas & Ku (1999) gjorde en studie hvor de bekreftet at mobbing finner sted i barnehagen, og at barna mobbes både fysisk og relasjonelt. Studien omfattet et utvalg på 129 barn (67 gutter/62 jenter) i alderen 3,1 til 5,6 år fra tre barnehager. De fleste barna ble enten fysisk eller relasjonelt mobbet. Av 129 barn ble 36 mobbet relasjonelt og fysisk. Av de mobbede barna ble 53% fysisk mobbet, 34% relasjonelt mobbet og 13% utsatt for både fysisk og relasjonell mobbing.

Sonja Perren (2000) har gjort en større studie av mobbing i barnehage. Hennes

studie involverte 344 barn i alderen fem til sju år fra 18 barnehager i Bern i Sveits. Hun brukte flere forskjellige metoder som spørreskjema, intervju og observasjoner. Foruten barna fra de nevnte barnehagene deltok også barnas lærere og foreldre i undersøkelsen. Lærerne i barnehagene fylte ut spørreskjema om hvert barn og de ble også intervjuet. Barna ble intervjuet og deres foreldre fylte ut spørreskjema. Observasjonene ble gjennomført i tre forskjellige barnehager. Perren skilte mellom fire forskjellige former for mobbing:

1. fysiske former som å slå, sparke, klype, bite
2. verbale former som å le av noen, kalling, erting
3. å ødelegge eller gjemme andres eiendeler (object-related)
4. ekskludering

Hun definerte de to første formene som direkte mobbing, og de to siste som indirekte mobbing. Perren (2000) fant ut at alle disse formene ble observert i barnehagen av både lærerne og jevnaldrende. Guttene brukte fysisk, verbal og "object-related" former for mobbing oftere enn jentene, men hun fant ikke kjønnsforskjeller angående indirekte former for mobbing. Guttene brukte disse formene like ofte som jentene. Hun konkluderte også med at de eldste av barnehagebarna brukte i større grad verbale former og ekskludering enn de yngste. I observasjonene av barns frilek fant hun ut at i gjennomsnitt hvert 5.2. minutt forekom negativ initiativ eller reaksjon mellom barna. Dette samsvarte med Craigs & Peplers (1995) observasjoner av skolebarn på lekeplassen. Der forekom negativ interaksjon hvert 7. minutt.

Et viktig spørsmål å stille er om barnehagebarns relasjonelle aggresjon er så umoden som man har trodd, noe som har vært knyttet til barnehagebarns begrensede kognitive og sosiale ferdigheter. Deres relasjonelle aggressivitet har man trodd var mer direkte og at de ikke var i stand til å involvere andre barn (Ostrov, Woods et al. 2004). Flere studier viser at førskolebarn kan utøve relative sofistikerte, relasjonelle, aggressive strategier som for eksempel sladder, fortelle hemmeligheter og spre sladder. Disse handlingene kan være åpne, men også skjulte (ibid.). Ostrov, Woods et al. (ibid.) viste i sin studie at 3-5 åringer kan utøve subtile former for aggresjon. De beskrev handlingene slik: "relatively sophisticated relationally aggressive strategies that involved gossip, secret telling and rumour spreading." (ibid.: 367). Studien viste at nonverbal aggresjon var vanligere enn både fysisk aggresjon, verbal og relasjonell aggresjon, men ikke vanligere enn prososiale handlinger.

På bakgrunn av studien gjorde de følgende definisjoner av fysisk, verbal, relasjonell og nonverbal mobbing og prososiale handlinger (se tabell 3):

Tabell 3

Fysisk mobbing	Verbal mobbing	Relasjonell mobbing	Nonverbal mobbing	Prososiale handlinger
puffe, slå	fornærmelser	ekskudere andre fra en aktivitet	gjøre grimaser	hjelp andre
ta ting fra andre	kalling	spre sladder	pågående peking	dele med andre
verbale trusler om å utøve fysiske skader		fortelle hemmeligheter		
		true om å avslutte et vennskap		
		fortelle ondskapsfulle løgner		
		ignorering		

Den siste studien, som jeg skal redegjøre for her, er interessant på grunn av barnas unge alder og det at det er en longitudinell studie (Crick, Ostrov et al. 2006). Undersøkelsen ble gjennomført fire ganger i løpet av to år. Utvalget bestod av 91 barn (52 jenter/ 39 gutter) i alderen 2,5 til 4 år. Metodene som ble anvendt var observasjoner, intervju av barna og lærerrapporter hvor lærerne skulle vurdere barnas aggresjon. Studien viste at relasjonelle og fysiske formene for mobbing kunne observeres hos førskolebarn helt ned til 2,5 år.

Kjønnsforskjeller

Flere av studiene som presenteres her viste kjønnsforskjeller. Jenter og gutter syntes i grove trekk å utøve og motta ulike former for mobbing. Relasjonell mobbing syntes å være mer utbredt blant jenter enn blant gutter, og fysisk mobbing mer utbredt blant gutter enn blant jenter (Crick, Casas og Mosher 1997; Crick, Casas og Ku 1999). Dette gjaldt både i forhold til å utøve og å motta disse formene for mobbing. Den relasjonelle mobbingen var stabil over en periode på en måned, mens den fysiske mobbingen var stabil bare for de eldste barna (Crick, Casas og Ku 1999). Crick, Casas og Ku antyder at fysisk mobbing kanskje ikke viser seg før barn er i alderen 4-5 år (ibid.).

Resultatene fra studiene som presenteres her er ikke entydige. Jeg skal se nærmere på det. Crick, Casas og Mosher (1997) kan bekrefte kjønnsforskjeller, men det var ikke samsvar mellom lærerne og barnas vurderinger. Barna vurderte guttene som mer relasjonell aggressive enn jentene, mens lærerne vurderte jentene som entydig mer relasjonell aggressive enn guttene. Og jentene ble vurdert av lærerne som mindre fysisk aggressive sammenlignet med guttene. Når det gjaldt jenters og gutters utøvelse av både relasjonell og åpen mobbing var der samsvar mellom lærernes og barnas vurderinger.

Perren (2000) kan også bekrefte kjønnsforskjeller i forhold til at guttene utøvde mer fysisk mobbing enn jentene, men hun fant ikke kjønnsforskjeller i forhold til indirekte eller relasjonell mobbing. Både jenter og gutter i hennes utvalg utøvde relasjonell mobbing. Kjønnsforskjellene gikk på at dobbelt så mange gutter enn jenter var mobbere. Nesten like mange gutter og jenter ble mobbet (11 gutter/ 10 jenter), men det var nesten dobbelt så mange gutter som var mobbere. De fleste mobberne var eldre gutter og de yngste guttene var overrepresenterte som mobbet. Perren opererer med en gruppe som består av barn som både mobber og ble mobbet (mobber-offer). I denne gruppen var guttene i flertall. I hennes utvalg bestod den av 24 gutter og 11 jenter. Perren (2000) konkluderte med at både jenter og gutter er involverte i mobbing, men flere gutter enn jenter. Hun finner ut at gutter er mer aggressive enn jenter. Dette samsvarer med Olweus (1992) sine første studier hvor han fant at gutter oftere er mobbere enn jenter. Crick, Werner et al. (1999) fant at det ikke var noen forskjell mellom jenter og gutter. De mobbet like mye, og de anvendte samme former for mobbing.

Dette med kjønnsforskjeller og mobbing er interessant, og jeg vil her presentere noen studier som viser til mer entydige resultater. Ostrov & Keating (2004) undersøkte kjønnsforskjeller i forhold til relasjonell, fysisk, verbal og ikke-verbal mobbing hos barnehagebarn. Utvalget bestod av 48 barn (24 gutter/24 jenter) i alderen 4-6,5 år fra tre forskjellige barnehager i New York. Det ble brukt flere forskjellige metoder for å samle inn informasjon om temaet. Metodene presenteres kort. Den ene var semi-strukturerte intervju med lærerne. De brukte et skjema hvor lærerne identifiserte hvert barns aggressive stiler: barn som slår, truer, ignorerer andre, forteller hemmeligheter eller sprer sladder om andre. De identifiserte også barn som ofte ble utsatt for slike handlinger. En annen metode som ble brukt var at lærerne skulle vurdere på en skala fra en (aldri eller nesten aldri) til fem (alltid eller nesten alltid) hvor dominerende barna var overfor hverandre. Studien brukte også jevnaldrende-rapport. Det gikk ut på at barna skulle ved hjelp av bilder peke ut tre barn som de foretrakk å leke med. Ostrov og Keating (ibid.) lurte på om individuelle rapporter var valide målinger av aggressive stiler. Subjektive fortellinger kan reflektere kjønnsstereotyper. Derfor valgte de å gjennomføre observasjoner for å se om dem kunne validere resultatet fra lærerrapporter og undersøkelser hvor barna nominerte jevnaldrende i forhold til aggresjon. Observasjoner ble gjort av barna i frilek ute og inne, og i en strukturert fargeleggingsoppgave hvor de skulle fargelegge en serie på tre bilder. Grupper på to, ble tilfeldig satt sammen, enten med samme eller motsatt kjønn. De fikk to fargestifter, en oransje og en hvit.

Observasjonene viste kjønnsforskjeller i forhold til aggressive former i frilek. Guttene var mer fysisk og verbal aggressive enn jentene og jentene viste seg å være mer relasjonell aggressive enn guttene. Lærer-rapportene korresponderte med observasjonene av barnas aggressive stiler. I tegneoppgaven var kjønnsforskjellene ikke så tydelige, spesielt i forhold til fysisk aggresjon, som avtok betraktelig. Det at observatøren var til stede kan ha påvirket situasjonen. Til tross for dette skiftet i taktikk, var jentene mer relasjonell aggressive enn guttene, spesielt dersom de var sammen med en av samme kjønn. Guttene var mer verbal aggressive enn jentene sammen med en av samme kjønn.

Oppsummert viste studien at forskjellene i forhold til aggressive stiler mellom jentene og guttene vedvarte på tvers av kontekstene: jentene var mer relasjonell aggressive enn guttene og guttene mer fysisk og verbal aggressive enn jentene.

Ostrov, Woods, Jansen, Casas og Crick (2004) hadde også en kjønnsbasert tilnærming i sin studie. De gjorde observasjoner av grupper på tre barn med samme kjønn hvor barna skulle gjennomføre fargeleggingsoppgaver. Grunnen til at barna ble organisert i triader var fordi konflikter syntes å finne sted i grupper på tre eller flere. Fire former for aggresjon skulle måles: fysisk aggresjon, relasjonell aggresjon, verbal (verbale fornærmelser, kalling) og nonverbal aggresjon. Utvalget bestod av 60 barn, 31 gutter og 29 jenter i alderen 4-5 år og deres lærere fra to barnehager. Barna ble tilfeldig gruppert i grupper på tre av samme kjønn. De skulle fargelegge bilder av kjente figurer som for eksempel Ole Brum. Tre fargestifter ble lagt på bordet, en oransje og to hvite. Studien støttet tidligere studier som viste at aggresjon er knyttet til kjønn i tidlig barndom. Den konkluderte med at jenter utøver og mottar relasjonell aggresjon og gutter er utøvere og mottakere av fysisk aggresjon. Studien viste at nonverbal aggresjon var vanligere enn både fysisk, verbal og relasjonell aggresjon, men ikke vanligere enn prososiale handlinger. Og der var ingen kjønnsforskjeller i forhold til nonverbal aggresjon. Observasjoner fra tegneoppgaven viste at guttene utøvde mer prososiale handlinger enn jentene. Crick, Ostrov et al. (2006) pekte på at relasjonell mobbing var stabil for jenter, men ikke for gutter i deres undersøkelsesperiode, som varte i to år. Når det gjelder fysisk mobbing viste studien at denne formen var noe stabil for begge kjønn i undersøkelsesperioden. Funnene viste at en aggressiv bane kan starte i tidlig barndom, kanskje så tidlig som 3 år, spesielt for jenter (Ostrov et al. 2004; Crick, Ostrov 2006).

Oppsummering

Forskning viser at mobbing utøves av barn helt ned i tre års alderen. Relasjonell mobbing utøves i større grad av jenter og fysisk mobbing er mer utbredt blant gutter, også blant barnehagebarn. Det synes å være slik at jenter mobber jenter og gutter mobber gutter. Dette gjelder for førskolebarn, skolebarn og ungdom (Ostrov, et al 2004). Både eldre og yngre barn, som mobber har det til felles at de bruker "the relationship as a vehicle of harm" (Crick, Casas

og Ku 1999: 377). Crick, Casas og Ku (1999) pekte på at relasjonell mobbing, som førskolebarn utfører er på mange måter lik skolebarns. Forskjellen er at mens førskolebarn velger åpne former for mobbing, for eksempel å true en annen om ikke å bli invitert i bursdagsselskap dersom vedkommende ikke gjør som han eller hun sier, velger de eldre barna mer komplekse og subtile former (ibid.). Men noen få studier viser at også førskolebarn kan utøve subtile former for mobbing, som manipulasjon, ondskapsfull sladder, fortelle hemmeligheter og løgner, og som forstås som skjulte handlinger.

En kjønns-basert tilnærming til mobbing i tidlig barndom kan øke vår forståelse av små barns samspill i grupper, og kan kaste lys over spesifikke faktorer som kan være relevante for å få kunnskap om negative handlinger blant jenter og gutter.

3. Forskning om barn

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan barns aggressive handlinger forstås. Jeg tar utgangspunkt i faglitteratur som anvendes i førskolelærerutdanningen og i forskningsstudier, og analyserer hvordan barns aggresjon fremstilles. Dette er ikke en fullstendig redegjørelse for sentral teori og forskning om temaet, men må ses som eksempler på gjeldende forestillinger om barn.

Jeg har valgt å gå nærmere inn på barns lek fordi lekekonteksten er sentral i mitt datamateriale, og fordi lek er en viktig arena for etablering av vennskap. Barns lek kan være et trekkplaster for aggressive barn fordi den involverer mange barn, og muligheten til å skade vennskap er til stede. Jeg vil diskutere ulike begrep brukt om barns aggressive handlinger i lek. Jeg vil også belyse hvilke konsekvenser mobbing kan få for barns etablering av vennskap.

Jeg vil utdype begrepet lek for bedre å forstå hvordan mobbing kan foregå i en sammenheng hvor barn frivillig kommer sammen. Det finnes ikke en allmenngyldig definisjon av begrepet lek, og derfor kan det forstås på mange forskjellige måter (Ailwood 2003). Gregory Batesons teori om metakommunikasjon vil være sentral i fremstillingen. Jannecke Rasmussen og Eli Åms tolkninger av Bateson er viktige bidrag for å få grep om teorien.

Til slutt presenteres noen refleksjoner omkring barnehagebarn og mobbing.

Barn som små og uskyldige

Marit Økland Kristensen (2008) har gjort en studie med fokus på førskolelærere og andre fagfolks forståelse av begrepet mobbing knyttet til barnehagebarn.

Førskolebarns negative atferd blir av informantene i Kristensens studie (ibid.) sett på som ubevisste og mer uskyldige handlinger. Mobbing ses på som et bevisst spill med en

intensjon og mening bak, og det mente informantene at barnehagebarn er for små til å utføre. Kristensen brukte et eksempel hvor et barn ble utestengt fra en gruppe. Handlingen ble ikke definert som mobbing fordi barna ikke forstod hva de hadde gjort, mente informantene (ibid). Altså, barna er ikke bevisst ute etter å stenge noen ute. Førskolelærene i studien brukte begrep som erting, terging, utestenging og ekskludering om barns negative handlinger og disse handlingene forstås som uskyldige, og en del av barnekulturen. Erting og utestenging behøver ikke å være mobbing, men kan være det. Roland (2007) mente at utestenging er en klassisk variant for mobbing, som innebærer at en person fjernes fra fellesskapet ved hjelp av sårende metoder. Han pekte på at verbale virkemidler som ondsinnet erting er den hyppigste formen for mobbing både blant gutter og jenter, mens utfrysing og utestenging er den formen for mobbing som er mye brukt blant jenter.

Aggresjon, mobbing og barnehagebarn

Alsaker (1997) har diskutert hvor vidt man kan snakke om mobbing blant barnehagebarn. Kan barnehagebarn være "ondskapsfulle" og "beregne", spør hun. Hun diskuterte barnehagebarns aggressive atferd opp mot definisjonen av mobbing som aggressive handlinger, som innebærer en intensjon om å skade. "Dette er ikke spesielt for mobbing, det er et kjennetegn ved all aggressiv atferd, og det er ingen som tviler på at barn i førskolealderen kan oppføre seg aggressivt", skriver Alsaker (ibid.:28). Alsaker mener at barnehagebarn ikke er klar over konsekvensene av sine handlinger slik vi voksne gjerne tenker i forhold til konsekvenser. Barn ser effekten av sin atferd, men de kan ikke forestille seg den langvarige effekten. Barnehagebarn har også en begrenset evne til å ta andres perspektiv, og kan derfor ikke alltid forestille seg hva deres handlinger betyr for den som blir utsatt for aggressive handlinger, sier Alsaker (ibid.). Mobbeoffer forstås som en person som ikke klarer å forsvare seg. Mobberen velger ikke bevisst et offer, mener Alsaker (ibid.:29), men det at et barn ikke forsvare seg gjør at de negative handlingene er vellykket i mobberens øyne, og mobbingen fortsetter. Det er nødvendigvis ikke fordi barn er "ondskapsfulle", men de lærer seg at det lønner seg å handle slik overfor bestemte barn, sier Alsaker (ibid).

For at vi skal kunne kalle aggressiv atferd for mobbing, må der være en viss systematikk i betydningen at aggressive handlinger blir gjentatt og rettet mot et bestemt barn. Er barn så beregnende, spør Alsaker og hun svarer også på spørsmålet på følgende måte:

”Systematikk på atferdsnivå innebærer ingen langsiktig planlegging, det innebærer i og for seg bare gjentakelse av et visst scenario. Et scenario med to hovedroller, hvor den ene rollen innehas av et (eller flere) barn som plager et annet barn, som dermed innehar den andre hovedrollen, den som mobbeoffer. Hovedbetingelsen for at dette scenario gjentar seg, og dermed blir et mobbescenario, er at det fortsetter å lønne seg for dem som tar initiativet til det. Det vil si at offeret fortsetter å reagere som forventet og at den sosiale konteksten (de voksne og de andre barna) fortsetter å tillate eller forsterke dette scenario” (ibid.: 29).

Systematikk innebærer ikke nødvendigvis en spesiell evne til beregning eller langsiktig planlegging for at vi skal kunne snakke om systematisk mobbeatferd hos små barn, konkluderer Alsaker (ibid.).

Kan barnehagebarn gjøre moralske vurderinger?

Goldstein, Tisak og Boxer (2002) gjorde en studie hvor de ville finne ut hvordan barnehagebarn vurderte det å utøve aggresjon overfor andre. Barna i studien var fra 3 til 5år. De ble stilt overfor situasjoner hvor de skulle vurdere ulike former for aggresjon: fysisk aggresjon (slå), verbal aggresjon (kalling) og relasjonell aggresjon (avvisning/ikke velkommen til å leke). De ble bedt om å vurdere hvilken form for aggresjon ville finne sted i spesifikke situasjoner de ble presentert for, og hva som burde gjøres. Barna skulle også vurdere hvilken av de tre formene for aggresjon som var den verste. Ingen av barna viste vansker med å forstå hva de skulle gjøre i undersøkelsen. Den første situasjonen de skulle vurdere var denne:

”Some kids your age would hit Amanda, but other kids your age would not hit Amanda. I want to know what you think Jenny is going to do. Is Jenny going to hit Amanda?” (ibid.:29).

Den andre situasjonen de ble stilt ovenfor var følgende:

“Let’s say that Jenny didn’t do anything. Because she has to think of something to do, she is trying to think of what the right thing to do is. Now she asks you if this would be the right thing for her to do. Should she hit Amanda?” (ibid.:29)

Goldstein, Tisak og Boxer (ibid.) konkluderte med at barna i studien kunne gjøre moralske vurderinger i kontekstene de ble stilt ovenfor. Barna syntes å vurdere situasjonene før de bestemte seg for hvordan de skulle svare på en aggressiv situasjon (ibid.). De skilte mellom hva som ville skje og hva som burde skje. Flere av barna mente at fysisk og verbal aggresjon ville skje oftere enn det burde skje. De yngste barna syntes å akseptere fysisk aggresjon i større grad enn de eldre barna når personene i eksemplene var jenter. Det fremkom følgende mønstre i forhold til deltakernes alder og kjønn: yngre jenter og eldre gutter mente i større grad enn eldre jenter at personene i eksemplene ville utføre verbal aggresjon, og at de burde gjøre det. Når det gjaldt relasjonell aggresjon skilte ikke barna i studien på hva som ville skje og hva som burde skje. Men der var en kjønnsforskjell: guttene syntes i større grad enn jentene å akseptere relasjonell aggressivitet.

Barna i studien ble også stilt overfor en situasjon hvor et barn ble ekskludert fra lek. De skulle vurdere hvilke handlinger var verst i denne situasjonen: å slå, kalle eller ikke være sammen med vedkommende (ekskludering). Barna vurderte det å slå som verre enn det å kalle eller ekskludere. Men der var en kjønnsforskjell: jentene vurderte relasjonell aggresjon som verst og guttene vurderte fysisk aggresjon som verst. Når de skulle gi råd om hvilke handlinger som var mer akseptabel enn andre, mente de at relasjonell aggresjon var mer akseptabel enn verbal og fysisk aggresjon.

Goldstein, Tisak og Boxer (2002) konkluderte med at barna i studien skilte mellom hva som ville skje og hva som burde skje i eksemplene hvor åpen aggresjon beskrives. Men de gjorde ikke den samme differensieringen i forhold til relasjonell aggresjon. Forskerne i studien trakk fram at fysisk aggresjon kanskje blir straffet mer konsekvent og strengt enn andre former for aggresjon og det kan gjøre at barn tror at slike handlinger er verre enn andre former for aggresjon, som kanskje straffes i mindre grad. Barna viste evne til å gjøre moralske vurderinger i spesifikke situasjoner. Det betyr at de har en bevissthet

om hva de bør gjøre og hva de ikke bør gjøre, konkluderte Goldstein, Tisak og Boxer (2002).

Mobbing og vennskap

Intensjonen med relasjonell mobbing er i følge definisjonen å skade eller ødelegge andres vennskap. Siden barnehagebarn er observert som utøvere av blant annet denne formen for mobbing, hvilke konsekvenser kan dette få for barnehagebarns etablering av vennskap? Betyr det at noen barn har få eller ingen venner? Før jeg prøver å belyse problematikken vil jeg kort definere begrepet vennskap.

Vennskap kan defineres som stabile, dyadiske relasjoner kjennetegnet av gjensidighet og felles positive følelser (Broström 2002). Deltakerne har en felles forståelse av at de er venner: de har et felles ønske om å være sammen (fellesskap), og vennskapet varer over tid (stabilitet) (Johnson og Foster 2005). Vennskap etableres gjennom møter med andre og i allmenne samhandlingsprosesser (Ytterhus 2002). Vennskap mellom barnehagebarn eksisterer, og er meningsfullt for dem (Johnson og Foster 2005). Det å ha venner forstås som viktig blant annet fordi barn lærer å samhandle med jevnaldrende, for eksempel om felles oppgaver og konfliktløsninger og lek forstås som en viktig arena hvor dette finner sted.

Studier viser at førskolebarn som mobber, avvises av andre barn (Crick, Casas og Mosher 1997; Ostrov, Woods et al. 2004), og avvissingen synes å være stabil over tid (Johnson og Foster 2005; Crick, Ostrov et al. 2006). De har problemer med å få venner og å bli akseptert i deres jevnaldrende grupper (Johnson & Foster 2005). Men barn som mobbes, avvises også av jevnaldrende (Crick, Casas og Ku 1999). Det at barn utsettes for uvennlige jevnaldrende kan føre til at de har færre muligheter til å etablere vennskap i barnehagen. Barn som avvises av jevnaldrende kan være sårbare i forhold til å etablere vennskap. Når et felles vennskap oppløses, kan barn ha vansker med å få nye venner siden de avvises av de andre barna, og det at de i utgangspunktet har få venner gjør at de har færre muligheter til å utvikle og holde på venner. De kan ha begrensede muligheter

til å lære seg å danne, utvikle og holde på vennskap. Hvis det er sånn at mobbing skader barns muligheter til å etablere gode relasjoner med andre, da kan noe av det viktigste som barn skal lære i barndommen - å skape positive, støttende relasjoner med jevnaldrende - bli forsinket (Johnson & Foster 2005).

Som sagt forstås lek som en viktig arena hvor små barns vennskap etableres. Nå vil jeg se på hvordan barns samspillvansker i lek forstås i faglitteratur som anvendes blant annet i førskolelærerutdanningen.

Samspillvansker i lek

Eli Åm (1989) er inne på at lek kan handle om makt, dominans og manipulering. Hun sier: ”I barnehagen vil et barns maktposisjon manifestere seg gjennom i hvilken grad det kan få andre til å gjøre som det vil uten å ty til knyttnever”(ibid:86). Men hun forstår barns maktbruk som manglende folkeskikk. ”De har få hemninger fordi de ikke er sosialisert i samme grad som voksne. Samfunnets normer for takt og tone er ikke internalisert”, sier Åm (ibid.:87).

Det å kunne leke fordrer at du kan lekereglene, sier Cathrine Garvey (1977). Deltakerne må ha en overenskomst om at de leker, en gjensidig forståelse hva de leker og at alle får muligheten til å foreslå innhold i leken. Dersom et barn ikke mestrer disse reglene kan leken gå i oppløsning, og vi kan snakke om at barnet har en forkjært lekestil, eller at det ”ikke rår over de sosiale teknikkene som skal til. Disse teknikkene må læres og øves opp” (Broström 1998:14). Stig Broström mener at de fleste barn lærer seg reglene for det sosiale samspillet, men når barn ikke mestrer det behøver de voksenstøtte. Han peker på at makt er ikke uvanlig i barnegrupper, men problemet oppstår når det over tid er de samme barna som dominerer og som blir dominert (ibid.). Broström mener at det er de upopulære barna som er problemet fordi de ikke greier å komme inn i gruppene. Problemet er at de ikke forstår de følelsesmessige og sosiale signalene fra kameratene, og de forstår heller ikke de uttalte reglene i samværet og leken. Han beskriver de upopulære barna som aggressive og furtete, og at de virker frastøtende og sære på de andre barna. Han knytter ikke begrepet aggresjon eller mobbing til maktutøvelse i

barnegrupper, men ser på det som situasjoner som førskolelæreren må jobbe aktivt med for at barn skal utvikle evner til å kunne inngå i relasjoner med andre og å knytte vennskapsbånd (ibid).

Borgunn Ytterhus (2002) bruker inklusjon og eksklusjon når hun skal beskrive barns samvær i barnehagen. Hun definerer inklusjon som utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting, og eksklusjon kan føre til opplevelse av ensomhet, mangel på tilhørighet eller utestenging. Hun knytter også ulik status og maktbegrep til barns samvær, men hun forstår ikke barnas maktbruk som en intendert handling. Når barn ikke mestrer forhandlingen som kreves for å komme i gang med lek, men også for å utvikle den, skyldes det at de ikke kan samhandlingsreglene, mener Ytterhus. Alle barn opplever det, sier Ytterhus, men ”annerledes” barn i noen typer situasjoner blir hyppigere involvert i bestemte typer samhandlingsbrudd enn andre.” (ibid.:136). Men Ytterhus opererer også med en annen gruppe som ikke har noen diagnostisk ”merkelapp”: ”de rare”, ”rare og trege” eller ”rare og slemme”, og de knyttes til begrepet ”utenforskap”. Dette kan være barn som mobber eller mobbes.

Det knyttes begrep som makt, dominans, aggresjon, ekskludering og inkludering til førskolebarns samspillvansker i lek. Det forstås ikke som mobbing, men manglende folkeskikk eller manglende lekeferdigheter eller samhandlingsferdigheter. Barns manglende evne til å fungere i lek knyttes til manglende sosial kompetanse eller forkjært lekestil og de vil lære det etter hvert som de blir eldre og utvikler seg. Kan det at små barns samspillvansker egenskapsforklares være en årsak til at mobbing og aggresjon i liten grad tematiseres i forskning og faglitteratur?

Hva er lek?

I norsk barnehagepedagogikk forstås lek som viktig for barns læring og utvikling og den gis stor plass i barnehagen. Behovet for å forstå hva barn gjør når de leker, har ført meg til teorier om lek. Jeg har vært på jakt etter teori som kan hjelpe meg til å få et grep om hvordan lek kan være en arena for å skjule mobbing. Jeg vil nå gjøre rede for Gregory

Batesons teori om metakommunikasjon, men først presenteres Eli Åms forståelse av lek, som hun kaller sosiale fantasilek.

Åm (1989) definerte lek som en frivillig aktivitet der poenget ser ut til å være å dikte en spennende historie. Det viktigste trekket ved lek er dens late som om-karakter. Lek er på likvis, en mental tilstand hvor man opprettholder en viss avstand til virkeligheten, og hvor det man sier og gjør ikke skal tolkes alt for bokstavelig. Barn signaliserer dette ved hjelp av øyne, mimikk, stemmebruk og hele sin oppførsel. Når barn leker snakker de på en helt spesiell måte. Stemmene er litt klarere, og lydene som skal forestille motorlyd, tigerknurring, babygråt er litt kunstige og dramatisk overdrevne. Selv om leken handler om trusler og vold, snakker de som deltaker i leken vennlig og kameratslig.

Lek kjennetegnes av forhandling mellom deltakerne, som forstås som et bytte av ressurser og fordeler. Det vil si at alle må få muligheten til å påvirke lekens innhold ved å komme med forslag til hva skal skje. Leken får karakter av en dialog hvis deltakerne evner å forhandle om innholdet. Det kan skje ved at barn stopper opp, og kommuniserer om leken. Når de er blitt enige og forhandlet seg fram til hvordan det skal være, leker de videre. De veksler mellom å skape lekens handling (regi) og spille rollene og handlingene de er blitt enige om. De går inn og ut av lekerollene (Åm 1989). Dette markeres ofte ved at barn veksler mellom å bruke presens og preteritum. Når de regisserer leken, brukes preteritum, mens selve rolleytringene er i presens. Åm kalte denne leken for sosial fantasilek.

Det kan synes som om et visst lederskap kan være nødvendig når mange barn leker sammen, og det virker som om at barn er enige om det. Lederen er oftest den som har tatt initiativet til leken. Lederskapet fungerer på den måten at vedkommende kommer med de fleste forslagene og ved å godkjenne andre barns forslag. Men det må ikke gå på bekostning av muligheten til å påvirke lekens innhold. Hvis ikke, blir ikke lekens overordnede hensikt oppfylt; å utvikle en spennende historie. Lederens evne til å samarbeide med de andre deltakerne blir avgjørende for lekens utfall (ibid.).

Begrepet metakommunikasjon har fått betydning for forståelsen av lek i den moderne lekforskningen (Rasmussen 1996). Antropologen og filosofen Gregory Bateson har skapt begrepet. Han (2000) studerte apeunger i dyrehagen. Han sa det slik: når to aper

slåss er et bitt et ordentlig bitt, men når de slåss på en lekende måte, er det ikke det det ser ut til å være. Bateson stilte seg spørsmålet: hva kommuniseres eller uttrykkes når dyr leker? Siden de ikke kan si nei eller ikke, må de utveksle signaler som bærer budskapet ”dette er lek”. Bateson observerte at apene sendte kampsignaler, samtidig som de forstod at det ikke var kamp. Apene er i stand til å utveksle signaler som bærer budskapet ”dette er lek”. De viser en bestemt munnstilling når de foretar et skinnangrep. De markerer et bitt, men signaliserer at det bare er lek, sier Rasmussen (1996). De er, i følge Bateson i stand til å metakommunisere, som innebærer at innholdet meddeles på en spesiell måte så det motsier seg selv. Formen dementerer innholdet.

Hvordan forklares selvmotsigelsen? Batesons analyse av metabudskapet skal jeg forsøke å redegjøre for. Budskapet ”dette er lek” etablerer i følge Bateson en paradoksal ramme eller kontekst som minner om Epimenides’ paradoks: ”a negative statement containing an implicit negative metastatement” (Bateson 2000:180). Et negativt utsagn inkluderer altså et negativt metabudskap. Utsagnet ”dette er lek” ser noenlunde slik ut: ”Disse handlingene betegner ikke det de ville betegne dersom dette ikke hadde vært en lek” (Rasmussen 1986:97). Ordet betegne brukes på to abstraksjonsnivå, mens de i utsagnet brukes synonymt (Bateson 2000). Lekens doble budskap oppstår i følge Rasmussen (1986) ved hjelp av metabudskapet av denne type:

Det vi sier innenfor denne rammen, kan ikke tas alvorlig.

”Men budskapet befinner seg jo også selv innenfor rammen, og kan derfor heller ikke tas alvorlig. Følgelig kan de andre budskapene innenfor den rammen allikevel godt være alvorlige.” (ibid.:97).

Utsagnet er paradoksalt fordi det inkluderer seg selv. Det må være usant for å være sant og sant for å være usant. I følge Bateson (2000) skjer det samme i lek. For å forstå dette er det nødvendig å redegjøre for hvordan Bateson forstår begrepet ramme eller kontekst. Han illustrerer begrepet ved hjelp av tre typer budskap. Den første typen er i form av enkle signaler som er synlige, som for eksempel signaliserer slåsskamp. Den andre

typen er budskap som simulerer enkle signaler (for eksempel lekeslåsning). Og til slutt de budskap som setter mottakeren i stand til å skille mellom de enkle signaler (slåsskamp) og de tegn som ligner på dem. Budskapet ”dette er lek” er av den siste typen. Slik sier Hohn (2000:176): ”Lekhandlingen innrammes av de metakommunikative signalene som forteller at vi har med lek å gjøre. De gjør det mulig å skille mellom signaler som er del av leken og signaler som ikke er det.”

Rammen eller konteksten forklares av Bateson (1999) som noe mentalt. Men her anvendes en bilderamme som en analogi for å illustrere teorien. Budskapet ”dette er lek” avgrensner mengden av budskap som utveksles mellom de lekende fra alle de budskap og handlinger som er ikke-lek. Rammen eller konteksten hjelper barn til å skille budskap og handlinger i lek fra budskap og handlinger i ikke-lek (Ølgaard 2004). Bilderammens budskap kunne være i følge Ølgaard: ”Læg mærke til det innenfor rammen, men ikke det utenfor rammen” eller ”Det inden for rammen skal ikke fortolkes på samme måte som det uden for” (ibid.:99).

Paradokset oppstår når ulike logiske nivå blandes sammen i kommunikasjon. Hva er lek og hva er på er alvor? Når late som om-aspektet er til stede, vil budskapet alltid ha et tvetydig innhold (Hohn 2000). Barn kan signalisere ”dette er lek” og ”dette er alvor” på samme tid. De kan late som om de leker late-som-om lek. Lekens tvetydige budskap kan skape spenning om i hvilken grad en lek er lek og i hvilken grad den er en skjult form for aggresjon, sier Hohn (2000).

Refleksjoner

I dette kapitlet presenteres og drøftes flere forståelser av barn og mobbing/aggressive handlinger. Den debatten som har foregått i Norge om at barnehagebarn er for små til å mobbe, står i sterk kontrast til forskning om barn som konkluderer med at små barn kan utføre intenderte, negative handlinger, og at de har en forståelse av at disse handlingene gjør andre vondt. Kristensen (2008) antyder at synet på barn som uskyldige og små kan være årsaken til at mobbing som begrep avvises av fagfolk i barnehagen.

I faglitteratur som anvendes blant annet i førskolelærerutdanning forstås konflikter og aggresjon blant barn i lek som en naturlig del av det å tilegne seg sosiale ferdigheter. Dette synet kan knyttes til en forståelse av barn som små og uskyldige. Det at barns aggresjon egenskapsforklares, kan få fatale konsekvenser for noen barn fordi muligheten til å utvikle vennskap kan forsinkes når lek ødelegges.

Lek presenteres her som bestemte handlinger (sosial fantasilek) og som en ramme omkring handlinger som står for andre handlinger. Begge forståelsene anvendes i analysen av studien av fire jenters lek i kapittel 5. Den siste er interessant for å forstå hvordan mobbing kan foregå i lek. Kan mobbing skjules ved at barn later som om de leker når de egentlig mobber, er et interessant spørsmål som jeg vil komme tilbake til.

Dersom vi tar utgangspunkt i den norske undersøkelsen, som konkluderer med at 10-20% av barna i norske barnehager opplever mobbing, vil det si at i en barnegruppe på nitten barn kan to til fire oppleve mobbing. Det kan være nyttig å flytte fokuset fra diskusjonen om små barn er onde eller uskyldige til å prøve å få kunnskap om hvordan negative handlinger utøves blant barnehagebarn. Dette vil jeg utdype i analysen av det empiriske materialet. Studien søker å utdype to av spørsmålene knyttet til problemstillingen. Disse to er: hvordan foregår relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen og hvordan kan lek være en egnet arena for å skjule mobbing. Men først vil jeg redegjøre for studiens metode.

4. Metode

Metodekapitlet begynner med en redegjørelse av studiens vitenskapsteoretiske ramme. Så redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen, analyseformen og til slutt diskuteres troverdighet, bekreftelse og etiske avveininger.

Vitenskapsteoretisk ramme

Målet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan relasjonell mobbing utøves blant førskolebarn i lek. Det er en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Mens forskeren innenfor et hermeneutisk perspektiv søker etter ”tykke” beskrivelser av mennesker slik de lever og utfolder seg i sine naturlige omgivelser, er konstruktivisten opptatt av hvordan mennesker skaper en sosial orden gjennom samtale og interaksjon (Elliott 2005:18). Begge tilnærmingene er opptatt av menneskers hverdagsliv og erfaringer. Mens forskeren innenfor den hermeneutiske tradisjonen er opptatt av at den sosiale verden finnes ”out there”, og at den kan fanges ved å observere og beskrive, er konstruktivisten opptatt av at den sosiale verden er konstant ”in the making” og forskningsfokuset er å forstå produksjonen av den (ibid.). Den sosiale verden oppfattes som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og er derfor ikke gitt på forhånd. En slik tilnærming forholder seg kritisk til det som oppfattes som selvsagt kunnskap fordi det ikke er noe som tilsier at vår kunnskap om verden kan betraktes som objektiv sannhet (Lysgård 2001).

Det finnes ikke en nøytral virkelighet. Et viktig utgangspunkt er språkets sentrale betydning for vår virkelighetsoppfatning. Så snart språk anvendes, så konstrueres virkelighet. Ved å definere eller sette ord på ting, individer, hendelser produseres virkelighet (Börjesson og Palmblad 2008). Språk forstås ikke som et ferdig system, men som handling (ibid.). Det man uttrykker, forstås som en versjon av et tema eller fenomen. Vår oppfattelse av verden peker ikke tilbake på en objektiv, verdifri sannhet.

Det at kunnskap produseres gjennom sosial interaksjon betyr at den opprettholdes av sosiale prosesser. Gjennom sosiale prosesser konstruerer vi felles ”sannheter”. Det foregår ifølge Lysgård på følgende måte:

”I et bestemt verdensbilde er noen handlinger naturlige mens andre er utenkelige. Ulike sosiale verdensbilder fører til ulike sosiale handlinger og den konkrete sosiale konstruksjonen av kunnskap og sannhet får dermed konkrete sosiale konsekvenser i form av handlinger og handlingers utfall” (ibid 2001:4).

Det er ”multiple truths” om barn og barndom, sier Mac Naughton (2005:61).

For eksempel er det måter å beskrive og tenke om barn som er sentral i for eksempel undervisning i førskolelærerutdanningen og i forskning om barn, og som kommer til uttrykk i diskusjoner blant førskolelærere i barnehagen. Når flere førskolelærere i en barnehage anvender samme språk og begrep, formes et bilde av barn. Dersom det brukes et utviklingspsykologisk språk og begrep, kan en si at det former en utviklingspsykologisk diskurs (Mac Naughton 2005). Denne diskursen fremstår som sann ved at den omtales som sann eller normal. I følge Foucault produserer diskurs sannhet. Den kan ikke skilles ut fra vår teoretiske/praktiske forståelser. Den utviklingspsykologiske diskursen systematiserer og strukturerer hvordan vi tenker, føler, forstår og praktiserer i spesifikke situasjoner i barnehagen. Innenfor denne diskursen er barn umodne og irrasjonelle personer, som utvikles til å bli modne og voksne, og utviklingen følger forutsigbare, på forhånd bestemte baner (Mac Naughton 2005).

Fokus

Mitt anliggende er å søke alternative måter å forstå fenomenet mobbing på. Dette vil jeg gjøre ved å analysere på nytt et datamateriale som jeg har anvendt i en tidligere studie. Ved hjelp av ulike begrep og teorier fortolker forskeren et datamateriale. Det samme materialet kan fortolkes ut fra forskjellige rammer (Mac Naughton 2005). Den ene måten å fortolke dem på er ikke riktigere enn en annen, men uttrykk for et skifte av fokus. Forskerens fortolkning må

underlegges en kritisk analyse. Forskjellige tolkninger av det samme materialet skal betraktes ut fra ambisjonen om å begripe barns sosiale samspill hvor det samtidig fastholdes hvilke perspektiv og forutsetninger som er involvert i beskrivelsene (ibid.).

Den nye analysen skal forstås som et forsøk på å gjøre motstand mot en bestemt forståelse av barn. I teoridelen har jeg forsøkt å synliggjøre minst to konstruksjoner av barnehagebarn og mobbing. Den ene at barn kan utøve intensjonelle handlinger og den andre at de er for små til det. Dette er motsetninger som viser hvordan aggresjon og mobbing kan forstås på ulike måter. Disse konstruksjonene danner både bakteppe og teoretiske begrep for den nye analysen og drøftingen av empirien i neste kapittel, hvor en tredje konstruksjon produseres.

Om undersøkelsen

Høsten 2005 gjorde jeg en studie om mobbing blant barn i barnehage. Metoden jeg brukte i innsamling av data var observasjon. Denne empirien har jeg anvendt til å få kunnskap om hvordan mobbing utøves blant førskolebarn. Arbeidet har resultert i en rapport ”Mobbing i barnehagen – en studie av mobbing som strategisk maktutøvelse blant førskolebarn” (HIF-rapport 2006:7).

Empirien fra studien i 2005/2006 er utgangspunktet for videre studier av førskolebarn og mobbing. Da jeg var ferdig med den første studien i 2006, spurte jeg meg selv om det var andre måter å forstå dette materialet. Fantes det innfallsvinkler til det samme materialet som kunne bidra til nye perspektiv på mobbing og barnehagebarn. Jeg så at lekekonteksten var sentral arena for mobbing. Siden lek er en viktig del av barns liv, begynte nye problemstillinger å dukke opp. Med det som utgangspunkt formulerte jeg følgende problemstilling: hvordan foregår relasjonell mobbing i jenters lek i barnehagen? Hvordan kan lek forstås som en kontekst hvor mobbing kan finne sted? For å svare på spørsmålene vil jeg redegjøre for hvilke strategier som ligger til grunn for undersøkelsen.

Møtet med nye teoretiske forståelser av mobbing, blant annet begrep som relasjonell og indirekte mobbing og ny forskning om barnehagebarn og mobbing, ga meg inspirasjon

til å starte på nytt. ”På den måten fikk det ”gamle” materialet ”nytt” liv”, som Germeten sier det (2001:65).

Diskursanalyse

I min analyse har jeg som mål å identifisere hvordan relasjonell mobbing konstitueres i lek i barnehagen. Metoden jeg anvender er diskursanalyse. Diskursanalyse forstås som en analyse av diskurser. Jørgensen og Philips (1999) definerer diskurs som ”En bestemt måte å tale om og forstå verden (eller utsnitt av verden) på” (ibid.: 9). På det diskursanalytiske feltet skilles det mellom store og små diskurser (Börjesson og Palmblad 2008). Den store diskursen eksisterer ikke bare innenfor en bestemt institusjon, men opererer utenfor institusjonens grenser, og analysen handler om å avdekke diskursens struktur. Små diskurser forstås som diskurser hvor aktørens ytringer står i fokus, hvordan aktørene selv formulerer frem verden i interaksjon (ibid.). I analysen betones hvordan små diskurser bygges opp ved hjelp av språk og interaksjon i et avgrenset miljø.

Det er altså den lille diskursen som fokuseres her. Diskurser “position people in different ways as social subjects”, sier Walshaw (2007:40). Ved å se på språket vil jeg undersøke hvordan språk fungerer på en strategisk måte for å skape subjektet. Språket har varierende funksjoner i kraft av at det er mange måter å fremstille et fenomen på. Sosialpsykologene Potter og Wetherell skriver at ”people use their language to do things” (2001:198), for eksempel gi ordre, ønske, overtale og angripe, og at det ikke alltid gjøres tydelig eller åpent, men også indirekte og skjult. Indirekte spørsmål gir den andre muligheten til å avvise uten at avvisningen blir tydelig.

Språket brukes forskjellig avhengig av handlingens hensikt. For eksempel når barn inviterer til lek, kan hensikten være å gjøre noe morsomt sammen med andre, eller det kan være å ødelegge eller skade andres vennskap. Eller at et barn fremstiller et annet som det ikke ønsker å leke med, på en ufordelaktig måte overfor andre barn. Barnets hensikt får betydning for hva som sies og gjøres. Derfor blir det viktig å undersøke språkets funksjon i en gitt kontekst for at det skal gi mening (ibid.). Funksjonen konstruerer ulike fremstillinger avhengig av hva hensikten er.

Diskursanalysens utgangspunkt er at språk anvendes til å konstruere bestemte virkeligheter. For eksempel bygger diskurser opp sosiale relasjoner hvor inkludering og ekskludering kan finne sted. Mobbing forutsetter ujevnt styrkeforhold mellom de involverte. Maktaspektet er sentralt fordi den/de som utsettes for mobbing har vansker med å forsvare seg. Diskursanalyse forsøker å belyse motsetninger mellom deltakerne i gruppa ved å identifisere interaksjonen mellom de som bestemmer og de som ikke bestemmer. Ved å fokusere på hva som sies og gjøres og hvilken funksjon det har, vil jeg undersøke hvordan mobbediskursen konstrueres. Det innebærer å identifisere samtalemønstre som styrer hvordan personene uttrykker seg. Når vi ser hvordan den enkelte posisjoneres i diskurser, ser vi hvordan diskurser staker ut en spesifikk versjon av den sosiale verdenen (Walshaw 2007). Konsekvensene kan gi oss en pekepinn om kontroll og regulering (ibid.).

Analysen

Relasjonell mobbing kan forstås som subtile handlinger hvor ujevne sosiale relasjoner ikke er åpenbare ved første øyekast. Studiens hensikt er å identifisere disse relasjonene ved å se hvordan den enkelte posisjoneres seg i leken. På den måten kan en få et innblikk i hvordan diskursen staker ut relasjonell mobbing. For å kunne svare på problemstillingen, går jeg inn i materialet med følgende spørsmål: Hvordan konstitueres relasjonell mobbing?

For å avdekke det stilles følgende spørsmål: Hvilke regler opererer innenfor diskursen?

Hvem har rett til å uttale seg og hvem har ikke det? Hvilke samtalemønstre styrer hvordan barna handler og uttrykker seg? Hvilken hensikt synes handlingene å ha, og hvilke konsekvenser får det for de involverte?

Datamaterialet som er brukt i den tidligere studien, bestod av tre fortellinger om fire jenters samhandling i lek. Den teoretiske tilnærmingen for analysen var maktstrategier, og eksemplene forsøkte å vise hvilke strategier som ble anvendt i utøvelsen av makt og hvilke strategier barn valgte for å handtere krenkende situasjoner. Det samme materialet fremstilles en gang til ved at jeg analyserer det i forhold til relasjonell mobbing i lekekonteksten. Jeg dekonstruerte materialet, det vil si at utsagnene kritisk plukkes fra hverandre for så å bli satt sammen i nye (menings)-konstruksjoner” ...”Ulike lesninger

vil på denne måten kunne vise ulike måter å forstå det samme tekstmaterialet på, ut fra ulike perspektiver.” (Germeten 2002:101). Ved hjelp av ulike begrep som relasjonell mobbing, aggresjon, vennskap og lek prøver jeg å legge frem til diskusjon det jeg har sett og hørt. Den nye teksten forstås ikke som sannere enn den gamle. Begge tekstene er forskerens konstruksjoner.

Selv om datamaterialet i denne studien er de samme som ble anvendt i studien i 2006, vil jeg forsøke å skape nye historier. Målet er ved hjelp av nye begrep å se på fortellingene på nytt. Mitt prosjekt er å skape brudd med forestillinger, tanker og kunnskap om barn og mobbing mer enn å avdekke sannheten om temaet. Prosjektet relateres til en rekke relevante, teoretiske diskusjoner. Begrep som relasjonell mobbing vil være sentral i analysearbeidet av tre fortellinger, men også begrep som lek og vennskap.

Troverdighet og bekreftbarhet

Sann forskning knyttes til begrepene validitet og reliabilitet (Kvale 1997). Thagaard (2003) skriver at i kvalitativ forskning blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ofte erstattet med begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Troverdighet defineres som en vurdering av om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Forskeren må argumentere for troverdighet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, sier Thagaard (2003: 178). Hvor gode data har forskeren fått? Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også kvaliteten av resultatene.

Forskeren bruker seg selv som instrument i datainnsamlingen og det gjør at hun/han har innflytelse på materialet. Troverdigheten kan svekkes dersom det er uklart hva som er primærdata og hva som er forskerens vurderinger. Jeg anvendte både deltakende og ikke-deltakende metode da jeg foretok datainnsamlingen. En feilkilde er forskerens påvirkning når hun nedtegner hva hun ser og hører ved hjelp av metoden. Hun velger hva hun vil skrive ned, ut fra hennes forståelse av situasjonen. Forskeren rekonstruerer

utsagn og hendelser. Ordrette utskrifter kan gi færre muligheter til individuelle tolkninger underveis i nedtegningen, men det krever at samtalene tas opp på band eller video. Det har jeg ikke gjort.

Bekreftbarhet knyttes til tolkning av resultatene (Thagaard 2003). Det innebærer blant annet at forsker må forholde seg kritisk til egne tolkninger. For eksempel kan det være viktig å prøve ut alternative perspektiver for å se om teksten kan forstås annerledes. Bekreftbarhet knyttes også til at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning. Derfor er det viktig at forsker redegjør for grunnlaget for tolkningen. Det innebærer at forsker redegjør for hvordan han/hun har kommet frem til tolkningene og konklusjonene. Blant annet har det betydning for forskningsresultatet hvordan forskeren posisjonerer seg i forhold til informantene. Forskerens relasjoner til informantene gir grunnlag for de konklusjonene hun kommer frem til.

Med et postmoderne forskningsperspektiv er ikke hensikten å beskrive resultatene som en objektiv sannhet (Germeten 2002). Hensikten er å utvide forståelsen av mobbing mer enn å konkludere. Studien relateres til forskjellige teoretiske diskusjoner ved at ulike begrep anvendes i analysearbeidet, og dermed kan det utvide perspektivene mer enn å konkurrere om sannhetsverdien. Ved hjelp av ulike begrep prøver jeg å argumentere for og legge frem til diskusjon det jeg har sett og hørt. Den nye teksten forstås ikke som sannere enn den gamle. Begge tekstene er forskerens konstruksjoner.

Etiske refleksjoner

Studiens sentrale mål er å bidra med viten om barn og mobbing, som kan øke barnehagepersonalets kunnskap og forbedre deres praksis. Dette er en studie av barn, som ikke kan betegnes som en gjensidig interaksjon mellom dem og forsker. Barna har ikke kunnet si fra når forsker kommer for tett på dem, og overhører deres private samtaler. Observatørens ansvar handler om å anvende den viten som fremkommer på en etisk forsvarlig måte. Lov om personregister m.m. 09.06.1978 gir retningslinjer med

tanke på å verne forsøkspersoner (Befring 2002). Her stilles det krav om samtykke, anonymisering, om oppbevaring av datamaterialet og om taushetsplikt.

Jeg presenterte mitt prosjekt for en barnehagestyrer, som viste interesse. Hun kontaktet foreldrene, og de ga skriftlig tillatelse til at studien kunne gjennomføres. Underveis i datainnsamlingen hadde jeg jevnlig samtaler med styreren i barnehagen. Det er viktig at forskningen ikke bidrar til å henge ut noen og det krever anonymisering av barnehagen, personalet og ikke minst barna. Alle opplysninger ble anonymisert under transkriberingen. Styreren i barnehagen fikk tilsendt kopi av rapporten.

Etiske utfordringer knyttet til analysen kan være forskerens tolkninger av barnas handlinger og utsagn, siden de ikke har mulighet til å lese eller kommentere tolkningene. På den ene siden kan mobbing ha store konsekvenser for de som involveres og forsker har et etisk ansvar til å bidra med økt kunnskap innen mobbefeltet, og på den andre siden kan det være nødvendig å være kritisk til egne tolkninger siden empirien bare består av forskerens observasjoner. Samtaler med barna kunne gitt flere innfallsvinkler til problematikken.

5. Analyse og drøfting

Dette kapitlet inneholder presentasjon og tolkning av datamaterialet. Det innebærer at materialet tar sikte på å belyse problemstillingen:

Hvordan konstrueres fenomenet mobbing blant barnehagebarn i ulike kontekster?

Spørsmål jeg søker svar på for å belyse problemstillingen er:

- Hvordan foregår relasjonell mobbing blant jenter i lek i barnehagen?
- Hvordan kan lek være en egnet arena for å skjule relasjonell mobbing?

Spørsmålene belyses ved å vise hvordan relasjonell mobbing kan foregå i lek. For å gjøre det anvender jeg tre fortellinger om fire jenter som møtes i ett av barnehagens rom for å leke. Fortellingene presenteres en etter en i kursiv skrift, med etterfølgende analyse. Analysen belyser hvordan Rita kontrollerer leken. Det gjøres ved hjelp av følgende temaer:

- Starte en lek.
- Endre regelen.
- Kamp om regelen.

Drøftingen av materialet presenteres i eget delkapittel. Den organiseres i forhold til spørsmålene knyttet til problemstillingen. Først drøftes hvordan relasjonell mobbing foregår. Det gjøres under følgende overskrifter: relasjonell mobbing, ubalanse og gjentakelse av aggressive handlinger. Så drøfter jeg hvordan lek kan være en egnet arena for å skjule relasjonell mobbing i to delkapitler: Skjult mobbing og Lekens paradoks. Problemstillingens første spørsmål: hvordan forstå barnehagebarns aggresjon/mobbing, drøftes til slutt under overskriften Ulike forestilinger om barn.

Hva gjør Rita for å kontrollere leken?

Fortellingene starter med at barna prøver å få i gang en lek. Spenningen bygger seg opp mot en topp, som resulterer i en uenighet. Og uenigheten avsluttes med at leken oppløses. Den ene jenta, Rita synes å være en viktig aktør i oppløsningen av leken. I barnehagen har de en regel om at den som starter en lek, skal bestemme i leken. Vi skal se på hvordan Rita posisjonerer seg i leken ved hjelp av regelen. Følgende spørsmål stilles:

Hvordan anvender hun regelen og hva er konsekvensene? Hvordan kan lekekonteksten være en egnet arena for relasjonell mobbing?

Starte en lek

”Rita begynner å leke ved å ta på seg en prikkete bluse og sier: ”Æ skal være hund”. Jeg hjelper henne på med blusen, og spør om hun er en dalmatiner. Hun svarer meg ikke. Så spør hun Helle og Mari som leker hver for seg med togbanene: ”Hadde dokker hund?”. De svarer ikke, men fortsetter å leke videre. Helle sier til Mari: ”Mari, det her va liksom lekegarasje”. Mari svarer ikke, men de fortsetter å leke. Rita kler på seg et belte. Så kommer Kathrine og spør om hun kan leke med dem. ”Ja”, sier Mari. ”Da må du være mann”, sier Rita. Hun fortsetter: ”Så måtte vi gå hjem. Dalmatineren va med. Du må liksom holde her”, sier Rita og rekker henne hundelenka [belte]. Kathrine tar ikke hundelenka, og svarer heller ikke på Ritas forslag. Rita kommer med et nytt forslag når hun setter seg i en kurv, og sier henvendt til Kathrine: ”Her e hundehuset. Dokker måtte passe hunden siden dokker skulle ha hunden løs.” Kathrine er opptatt med noe annet, men Helle forlater togene som hun og Mari leker med. Helle kommer med en skål som hun gir hunden. Hunden [Rita] spiser av skåla. Så går Helle tilbake til togene.

Rita prøver en gang til å få de andre med på hennes lek. Hun sier: ”Dokker va liksom eieran til hunden”, sier Rita. ”Dokker måtte passe hunden siden dokker skulle ha hunden løs.” Helle er den eneste som reagerer. ”Hunden” Rita går ut av rommet og Helle følger etter, men snur og kommer tilbake. Helle setter seg på golvet med togene. Rita kommer tilbake. ”Æ hete liksom Lise,” sier hun. ”Ja”, svarer Helle. ”Hunden”

gjør og går ut av rommet. Helle følger etter. Mari fortsetter å leke med togene. Helle kommer tilbake til rommet. "Hunden" [Rita] kommer også. Den bjeffer høyt. Mari og Helle leker sittende på golvet med togene og Kathrine står midt i rommet uten å gjøre noe. "Hunden" Rita bjeffer en gang til, men ingen reagerer. Da sier "hunden": "Æ ville gjerne leke med togan, Dokker tok mæ ut av buret." Ingen sier noe eller ser på Rita. Flere barn kommer inn. Blant annet Robert, som sier: "Æ va jægerhund". "Det va æ som va jægerhund", sier Rita. Robert leker hund, og legger seg i "hundehuset". Kathrine kommer og vil leke med Robert-hund. Helle går tilbake til togene. Rita sier: "Æ va liksom så sulten. Dokker måtte gi mæ mat". "Nei", sier Kathrine.. "Jo", sier Rita. "Ja vel", sier Katrine. Men hun gir henne ikke mat.

Mari, som har lekt med togene hele tiden, kommer bort til Kathrine og sier: " Kan æ få være hund, Kathrine". Hun svarer ikke med en gang. "Ka hete du", spør Kartine plutselig. "Jægerhund", sier Mari. Mari tar en kasse og setter den ved siden av Rita. "Æ va her ved siden av dæ", sier hun til Rita. "Ja", sier hun. Mari setter seg opp i kassa. Da sier Rita: "Du kan ikke være her ved sida av mæ". Mari flytter seg. Nå er både Rita og Mari i hvert sitt hundehus. Kathrine vandrer omkring. Helle leker fortsatt på golvet med togene. Rita kommer med et nytt forslag: "Nu måtte æ få vann". Helle er den eneste som reagerer, hun reiser seg nok en gang fra togleken, og gir Rita vann. Mari sier: "Kathrine, nu skulle hunden ut." Da sier Helle til Rita: "Ikke sant, du hadde lyst på bein". Rita svarer: "Æ hadde bein". Helle sier ikke mer. Kathrine slår av lyset i rommet og sier til Helle som står uten å gjøre noe: "Gå og sov, æ skal legge mæ, æ å". Rita sier: "æ sov".

Kathrine ber Rita komme ut av hundehuset, men Rita sier nei. Mari-hunden vil, og de går en tur ut av rommet. De kommer tilbake, og fortsetter å leke "dag og natt-leken". Men etter en stund er Helle og Mari alene i rommet, og hundeleken ser ut til å være avsluttet."

Rita leker at hun er hund, og så forsøker hun å få de andre med ved å foreslå hva de kan gjøre. Hun tilpasser ikke sine forslag til eksisterende lek. Hun signaliserer at det er lek ved å formidle forslagene med lys stemme, og fremføre replikkene i preteritum. De andre svarer ikke på Ritas forslag, unntatt Helle, som gjennomfører forslagene. Rita

henvender seg til de andre med nye forslag. Det ene forslaget følger etter det andre. Når Robert kommer inn i rommet og vil være jegerhund, vil Kathrine leke med han. Det etableres en ny hunde-lek, som også Mari blir med på. Det kan se ut som at Rita inviteres inn i leken av både Mari og Kathrine, men begge gangene avviser hun tilbudene. Rita fortsetter å komme med forslag om hva de andre skal gjøre med "Rita-hunden" uten at hun klarer å involvere dem. Det foregår nå to parallelle hunde-leker, en hvor Rita synes å leke alene, men hun prøver å involvere de andre, og en med Mari, Kathrine og Robert. Hvorfor tar ikke Mari og Kathrine i på Ritas lekeforslag siden de inviterer Rita til å være med på deres lek.

Situasjonen kan forstås som at Rita forsøker å komme i posisjon til å bestemme ved å starte en lek fordi det betyr at hun kan bestemme mest, en uttalt regel i barnehagen. Hun inviterer til lek, men hun avviser samtidig andres deltakelse når de foreslår innhold i leken. Ved første øyekast kan det se ut som at Rita ikke lykkes i å få de andre med på sin lek, men Ritas hensikt er kanskje ikke det. "Mobbaren konstruerer en mobbningssituation genom att manipulera med friheten,..", sier Björk (1999:50). Det kan synes som om det er akkurat det Rita gjør. Hun synes å manipulere med de andres frihet - friheten til å velge hva de skal gjøre, som i dette tilfelle å utvikle en spennende lek - når hun inviterer til lek samtidig som hun avviser de andres deltakelse. Det ser ut som at hun ved å komme med utallige lekeforslag klarer å holde leken i gang, og dermed sin posisjon som den som bestemmer. Men hun klarer også å skape brudd i de andre barnas forsøk på å utvikle en lek, og det gjør det vanskelig for dem å holde den i gang. Det kan se ut som at hun lykkes med det siden leken oppløses.

Endre regelen

Nå skal vi se på hva Rita gjør dersom andre barn starter en lek før henne. Følgende fortelling kan illustrere det:

"Rita, Kathrine, Mari og Eivind leker med biler på et teppe med inntegnete veier på. Helle ser på. Rita og Kathrine stopper opp i billeken for å fortelle hvor de andre kan leke. Mari og Eivind fortsetter å leke med bilene uten å si noe. De gjør ikke som Rita

sier, og Rita gjentar hvor de kan leke. Så kommer Kathrine med et dukkehus som er et miniatyrhus i to etasjer med møbler, dukker, klær og lignende i. Kathrine sier: "Æ bodde her". "Vi bodde her", sier Rita. Rita og Kathrine begynner å leke med huset. Mari reiser seg fra balleken og kommer bort til huset. Helle følger etter. Mari finner ei lita babydukke, og sier: "Æ kan være beibi". "Ja", svarer Kathrine. "Ka ska æ være"?, spør Helle. Ingen svarer henne. Helle begynner å leke med ei dukke hun har funnet. Hun finner et rom i huset hvor ingen andre leker. Hun svarer ja når de andre foreslår hva de skal gjøre selv om ingen henvender seg direkte til henne.

Det oppstår en uenighet mellom Kathrine og Rita om dukkehuset. Rita vil bestemme hva de skal leke og hvem som får gjøre hva, og det aksepterer ikke Kathrine. Rita sier at det er hun som bestemmer her, men det godtar ikke Kathrine, og begynner å gråte. Førskolelærer Liv kommer inn og spør hva problemet er. Kathrine forklarer at siden hun tok huset først skal hun bestemme over leken i dukkehuset. Liv er enig i det, men hun spør om de ikke kan holde på med hver sine ting. Gøril, [assistent] kommer også, og lurert på hva som skjer. Liv sier at det er en konflikt om hvem som skal ligge i vogna. [Vogna er en leke på 10 cm som hører til dukkehuset] "Æ kan legge meg i vogna, sier Gøril, og Rita og Kathrine ser på hverandre og ler. Flere barn kommer bort til huset, og leken avsluttes etter kort tid."

I denne lekesekvensen ser vi at Kathrine prøver å starte en ny lek når hun henter dukkehuset og sier "Æ bodde her". Det betyr i følge regelen at Kathrine skal bestemme. Vi ser at Rita er straks på banen og omdefinerer situasjonen når hun sier "Vi bodde her". Mari og Helle kommer og vil gjerne leke med huset. Etter kort tid oppstår det en diskusjon mellom Kathrine og Rita fordi Rita vil bestemme. Det godtar ikke Kathrine og hun henviser til regelen, men Rita står på sitt, at det er hun som bestemmer. Kathrine begynner å gråte og det påkaller førskolelærerens oppmerksomhet, men Kathrine synes ikke å få hjelp av den voksne og leken oppløses etter kort tid.

Jeg forstår situasjon som at Rita endrer regelen for å komme i posisjon til å bestemme og hun klarer å få støtte fra førskolelæreren på at hun kan gjøre det. Leken oppløses fordi de andre barna må gjøre som Rita vil. De får ikke muligheten til å være med å skape en spennende historie. Det er ikke lek og derfor vil ikke barna være med.

Den siste fortellingen er nok et eksempel på hvordan Rita posisjonerer seg ved stadig å henvise til regelen og hvordan hun skaper allianser. Det er også en fortelling om Kathrines kamp om en plass i gruppa.

Kampen om regelen

”Kathrine og Rita leker med tog og flyplass på golvet i lekerommet. ”Her bodde æ”, sier Kathrine. Nei, det e flyplassen, sier Rita. ”Han gådde helt sist inn [i flyet]. Og så va de en som va bak”, sier Kathrine. ”Nei”, sier Rita, og tar bort bilen som Kathrine holder. Kathrine henter mange tog, og legger dem foran flyplassen. Rita vil leke med togene ved flyplassen, men Kathrine godtar ikke det. Kathrine henter en stor bil og leker med den. Rita vil at de skal leke sammen, men Kathrine vil ikke være lekemannen som Rita gir henne. Hun kaster den. Rita leker for seg selv. Kathrine sitter uten å gjøre noe. Eivind kommer inn og spør om han får leke sammen med dem. Det får han, men Rita sier at hun bestemmer reglene. Kathrine spør: ”Bestemme æ? ”Nei”, svarer Rita. Mari og Helle kommer inn i rommet og går bort til Kathrine og Rita. ”Du må vente på tur”, sier Kathrine til Helle. Mari sitter ved siden av og ser på.

Førskolelæreren kommer inn i rommet og setter seg ved siden av barna som leker, og spør hva de leker. ”Vi leke tog”, svarer en av ungene. ”Dokker har jo ikke tog. Dokker må lage tog”, sier førskolelæreren. Rita henter noen togskiner og lager bane. Hun flytter på flyplassen, men da sier Kathrine at det må hun ikke gjøre. Rita og Kathrine diskuterer hvem som får gå inn på flyplassen. De blir ikke enige og Kathrine smågråter. ”Rita bare bestemme”, sier hun. Førskolelæreren kommer og Kathrine sier at Rita bare skal bestemme. Førskolelæreren sier at Rita har begynt å leke og skal bestemme fordi hun har en plan med det her, men alle kan være med å leke. Rita fortsetter å bygge. Kathrine, Mari og Helle ser på.

Kathrine sier: ”Vi bytte på å bestemme”. ”Nei”, sier Rita. Kathrine tar en bil og sier: ”Æ vil også. Æ må bare kjøre”. Hun puffer til Rita. Rita sier: ”Dokker må gjøre som æ sir”. E det greit”. Nu va alle folkan der, da må æ kjøre”, sier Rita. Rita går til flyplassen.

Mari, Kathrine, og Helle samles om flyplassen. Kathrine prøver å få i gang en lek der. Rita har flyttet på flyet. "Det va æ som bestemte, du hørte hva Liv [førskolelæreren] sa. Sånn e det", sier Rita. Mari tar en del av toget. "Gi meg den", sier Rita. Mari kaster den. Helle tar den og gir den til Rita. Mari sier til Rita at hun ikke får komme i bursdagen hennes. De begynner å diskutere hvem som får komme i bursdagen. Så sier Rita: "Siden æ har regelen på denne togbanen. Ja, de andre må høre på regelen". "Når æ kommer først i barnehagen da bestemmer æ", sier hun. Ungene diskuterer hvem som bestemmer. "Hysj, nu begynne vi å leke", sier Rita. "Ja", sier Mari.

Kathrine snakker om å komme hjem til noen uten å vite hvor de bor. Kathrine og Mari tar en lekedukke hver. "Æ vil være den", sier Mari. Rita vil ha dukka og sier: "Kathrine gjidde den til mæ, få den, æ må bare kikke litt". Rita tar leken fra Mari. "Her kommer en mann", sier Kathrine. Ingen sier noe. Eivind kommer og kjører med en bil. "Du må høre på regelen, sier Rita til Eivind. "Man kan ikke kjøre her", sier Rita.

Etter noen minutter er leken gått i oppløsning. Alle har forlatt lekerommet."

Eksempelet viser en maktkamp mellom Rita og Kathrine når de kjemper om en plass i leken. Hvem taper og hvem vinner? Vi skal se på hvordan den utøves.

Kathrine forsøker å posisjonere seg når hun foreslår lekeinnhold, men det ser ut til at Rita ikke godtar det når hun avviser Kathrines forslag. Det synes ikke som at Kathrine aksepterer det siden hun fortsetter å leke. Det kan forstås at hun markerer sin plass når hun henter mange tog, og plasserer foran flyplassen. Rita blander seg, men avvises av Kathrine. Jeg forstår situasjonen slik at Rita møter motstand og derfor prøver hun en ny taktikk når hun foreslår at de kan leke sammen når hun gir Kathrine en leke, men hun avvises av Kathrine. Når Øyvind kommer og vil leke med jentene, ser vi at Rita markerer seg som sjef ved å si at hun bestemmer reglene. Det var taktisk lurt fordi vi ser at Kathrine viser sin usikkerhet når hun spør: "Bestemme æ?", og det kan synes som om maktkampen dem i mellom er avgjort når Kathrine begynner å gråte. Hun klager til førskolelæreren når hun sier: "Rita bare bestemmer.", men hun bekrefter Ritas posisjon som leder når hun henviser til regelen. Det er

da Kathrine skjønner at det ikke er mye hjelp å få fra førskolelæreren og hun foresøker å samarbeide med Rita når hun foreslår at de skal bytte på å bestemme. Når ikke det nytter, tar hun seg til rette når hun sier: ”Æ vil også. Æ må bare kjøre.” Og vi ser at hun fysisk forsøker å ta rom når hun puffer til Rita. Og det er da Rita nok en gang klargjør at det er hun som bestemmer, og hun henviser til hva førskolelæreren sa. Det synes ikke som at det nytter siden ingen følger Ritas ”ordre” og hun gjentar hvem som har regelen. Men leken oppløses. Ingen klarer å få den i gang selv om det gjøres spede forsøk.

Drøfting

Relasjonell mobbing defineres som angrep for å skade vennskap eller følelsen av å være akseptert. Angrepene kan være direkte eller indirekte, og den som utøver relasjonell mobbing er mentalt sterkere enn den som mobbes. For at aggressive handlinger skal defineres som mobbing, må de gjentas over tid.

Jeg skal nå drøfte eksemplene i lys av teori og forskning om relasjonell mobbing og teori om lek. Det er viktig å understreke at materialet som anvendes her er lite, og derfor kan jeg ikke trekke bastante konklusjoner. Jeg vil anvende begrepet mobbing med forsiktighet i drøftingene, siden jeg forstår materialet som eksempler på hvordan mobbing kan foregå.

Spørsmålet om hvordan barnehagebarns aggressive handlinger forstås, drøftes også. Det ble belyst i kapittel 3, men tas frem også her. Hensikten er å synliggjøre ulike forestillinger om barn og mobbing, og hvordan de kan farge blant annet fagpersoners forståelse av barns aggresjon. Min hensikt er ikke å presentere en forståelse som riktigere enn andre, men mer det å øve motstand mot ulike forestillinger og vedtatte sannheter om barn og mobbing.

Relasjonell mobbing

Det kan se ut som at Rita utøver negative handlinger, som kan tolkes som relasjonell mobbing fordi hun skader de andre barnas vennskap. Hvordan gjør hun det? Hun synes å manipulere med en sosial regel om at den som starter en lek skal bestemme. På den måten klarer hun å komme i posisjon, men lederrollen utføres på en dominerende og kontrollerende måte. Når det ser ut til at hun får i gang en lek, bryter hun en av lekens viktigste forutsetninger når hun ikke tillater de andre å komme med forslag til innhold, slik at den blir et samarbeidende prosjekt. Det resulterer i at leken oppløses. Når for eksempel Kathrine starter en lek, endrer Rita den sosiale regelen slik at hun kommer i posisjon til å bestemme. Slik jeg tolker situasjonen oppløses leken fordi Rita manipulerer med regelen, og på den måten hindrer hun de andre i å være sammen og det forstås som at barnas vennskap ødelegges. Om dette kan defineres som mobbing vil jeg drøfte i fortsettelsen.

Ubalanse

Det synes å være ubalanse i relasjonene. Dersom vi ser på de eksemplene som er presentert ovenfor, vil jeg trekke frem Ritas bevissthet om lekeregelen. Det synes ikke tilfeldig det som skjer. I eksemplene ser vi også hvor målrettet Rita er. Hun mister aldri fokuset selv om det etableres en ny lek (i første eksempel), eller når det stormer rundt henne (i andre eksempel), eller i tredje eksempel hvor hun virkelig må kjempe om posisjonen. Kathrine derimot synes å gi opp når hun begynner å gråte. Dette synes ikke å handle om krangling mellom to som er jevnbyrdige. Det kan se ut som om Rita er mentalt sterke enn Kathrine. Ubalanse i relasjoner kan være avgjørende for at mobbing finner sted.

Ubalansen kan også knyttes til Ritas "assistenter". Som nevnt tidligere utøves relasjonell mobbing i gruppe. I mine eksempler er aldri Rita og Kathrine alene. Her er flere barn involvert. Foruten de to andre jentene, Mari og Helle som er til stede hele tiden, involveres tilfeldige barn som kommer innom et øyeblikk og forsvinner like fort.

Ingen av disse barna griper inn eller klarer å endre på situasjonen. De kan fungere som mobberens støttespillere, og det styrker mobberens posisjon. Deres passivitet kan tolkes som at de fungerer som ”assistenter”. Førskolelæreren kan også forstås som ”assistent” på grunn av hennes manglende inngripen. Hun synes å være like handlingslammet som barna, og det kan forsterke ubalansen i relasjonen.

Gjentakelse av aggressive handlinger

Når vennskap ødelegges gjentatte ganger, kan det forstås som relasjonell mobbing. Materialet i denne studien er for lite til å konkludere med at dette er mobbing. Selv om observasjonene er gjort over en lengre periode, er det nødvendig med ytterligere flere eksempler for å kunne bekrefte mobbing. Eksemplene som presenteres her, kan ses på som destruktive relasjoner, og kan antyde hvordan relasjonell mobbing kan foregå.

Skjult mobbing

Jeg har antydnet at Rita, 4 år, manipulerer med en sosial regel, som kan forstås som den som regulerer barnas lederskap i lek. Men det synes som at Rita manipulerer ikke bare med regelen. Hun manipulerer også med lekekonteksten. Vi skal se hvordan lek kan være en ypperlig arena for å skjule mobbing

Rita manipulerer med lekekonteksten når hun inviterer til lek. Hvordan gjør hun det? Hun signaliserer at hun er hund, en underordnet posisjon, samtidig som hun er den styrende og dominerende Rita. I lek veksler barn mellom ”å være seg selv og det å ikke være seg selv” (Åm 1989:42). Regi- og rolleplanet gjør det mulig for Rita å være både hund og seg selv samtidig. Når Rita foreslår at hunden måtte ha en eier, er det Rita som foreslår, men det er den lekende hunden som sier det. Hun signaliserer at det er på liksom fordi verbene er i preteritum og hun snakker med myk, luftig stemme slik barn gjør når de leker. Hun verken roper eller er høylytt. Det ser ut som ordinær lek når hun sier: ”Så måtte vi gå hjem. Dalamtineren va me. Du må liksom holde her” og når hun

sier: ”æ e en hund”, ”Hadde dokker hund?”, ”Hunden e sulten. Dokker måtte ge den mat.”

Vekslingen mellom disse to planene hjelper henne til å holde leken i gang. Hun kan avvise de andres forslag på en indirekte måte siden det gjøres innenfor lekens rammer, samtidig som hun synes å være i posisjon til å ødelegge den. Det kan synes som at Rita påfører smerte på en sånn måte at det ser ut som om hensikten ikke er å skade noen.

Rita signaliserer at hun leker. Hun er både den lekende Rita og den kontrollerende Rita, og det kan forenes i lek ved at hun later som om det er en late som om-lek. Direkte relasjonell mobbing forstås som en åpen og synlig form, mens indirekte som en skjult form. Dersom Ritas negative handlinger hadde gjentatt seg over tid, kunne dem vært tolket som indirekte mobbing fordi de utføres ved hjelp av en skjult metode.

Lekens paradoks

Som sagt tolker jeg at Rita later som om hun leker en late som om-lek. Jeg vil nå gjøre en utdyping av lekens paradoksale karakter i forhold til indirekte mobbing.

I følge Kauikiainen, Björkqvist, Lagerspetz et al. (1999) er indirekte mobbing en mer sofistikert form fordi angriperen påfører smerte eller skade uten å bli identifisert og hun/han kan derfor ikke anklages for noe. Denne formen er ikke ansikt til ansikt konfrontasjon. I lek kan barn utføre indirekte mobbing på grunn av lekens paradoksale struktur. Paradokset oppstår når ulike logiske nivåer blandes sammen. Det skjer når Rita signaliserer at hun leker hunde-lek. Men hun utfører også handlinger som forstås som ikke-lek når hun ikke tillater de andre å bestemme i leken. Hun er både vennlig og uvennlig på samme tid. Den lekende formen dementerer de uvennlige handlingene (innholdet), samtidig som de ”lekende handlingene” befinner seg innenfor lekekonteksten, og kan derfor heller ikke tas på alvor. Her er doble budskap som skaper forvirring. Er det lek eller er det alvor? Jeg forstår situasjonen slik: barna tolker at Rita både leker og ikke leker og det fører til forvirring, som gjør at leken stopper opp. Men

situasjonen tolkes ikke på samme måte av pedagogen siden hun står utenfor lekekonteksten. Hun ser kanskje bare de lekende barna.

Når lek defineres som en kommunikativ ramme omkring ulike handlinger, kan mobberen innta flere posisjoner samtidig. Han/hun kan være både venn og uvenn på samme tid. Destruktive handlinger skjules for omgivelsene fordi de står for andre handlinger i lekekonteksten. Derfor kan lek være en utmerket arena for mobbing fordi mobberen ikke avsløres og mobbingen kan fortsette.

Vennskap

Da jeg observerte de fire jentene i barnehagen, oppdaget jeg tidlig at de ikke lekte slik jeg forventet at fireåringer leker. Jeg forventet å se lek som et samarbeidende prosjekt. Jentene lekte ofte ved siden av hverandre uten å snakke særlig mye sammen. Etter hvert ble de destruktive relasjonene tydeligere for meg. Jeg forstår situasjonene som at Rita avvises av de andre jentene, men hun avviser også dem. De destruktive relasjonene kan få konsekvenser for alle involverte siden vennskap oppløses. Det kan føre til at alle barna får begrensede muligheten til å etablere vennskap, som varer over tid.

Selvhevdelse

Ritas manglende samarbeidsvilje kan forstås som at hun prøver å hevde seg selv, og at hun er ikke ute etter å såre noen. Ostrov, Pilat og Crick (2006) gjorde en studie hvor de ville finne ut om relasjonell mobbing og relasjonell selvhevdelse kan forveksles.

Begrepet relasjonell selvhevdelse defineres slik:

“the use of the relationship as a means to control, influence and/or manipulate another to acquire social status or resources without hostility, anger or other signs of malicious actions” (ibid.:405).

Relasjonell selvhevdelse kan for eksempel være å argumentere for sitt ønske uten å være aggressiv, men på en vennlig måte. Altså at den sterkeste får velge først. Studien konkluderte med at relasjonell aggresjon og relasjonell selvhevdelse er to forskjellige begrep. Barn som utøvde relasjonell selvhevdelse ble akseptert av jevnaldrende, mens barn som utøvde relasjonell mobbing ble avvist av jevnaldrende (ibid.). I de tre fortellingene som presenteres her kan det synes som at Rita avvises av de andre jentene, men materialet er for spinkelt til å trekke en konklusjon om det. Rita kan forstås som vennlig i eksemplene, men det kan forstås som at hun skjuler seg ved å late som hun leker når hun snakker gjennom rollen som hund.

Ulike forestillinger om barn

Det finnes ulike forestillinger om barns aggresjon. En forstås som samspillvansker, og knyttes til manglende lekeferdigheter eller samhandlingsferdigheter. Disse ferdighetene kan læres og øves. En annen er at barns negative handlinger ses på som ubevisste og uskyldige, og at barn ikke forstår at de skader andre. Mangeltenkningen kan knyttes til en utviklingspsykologisk diskurs. Denne forståelsen av fenomenet forstår relasjonell mobbing som resultat av utvikling og modning, og barnehagebarn har ikke ferdigheter til å utføre slike handlinger. Björkqvist (1994) beskriver den slik: Yngre barn som mangler verbale ferdigheter utøver fysisk mobbing. Etter hvert som verbale ferdigheter utvikles, kan dem brukes til å utøve ikke bare fredfulle samtaler, men også verbale trusler. Sosiale ferdigheter synes å være en viktig forutsetning for å utøve mobbing hvor utøveren forblir uidentifisert. Disse strategiene kaller Björkqvist for ”indirecte aggression” (Björkqvist, 1994:179). De synes å øke fra 11 års-alderen, spesielt blant jenter, mener Björkqvist. Fysisk mobbing blant gutter synes å avta på slutten av ungdomstida, og erstattes hovedsakelig med verbal mobbing, men også indirekte mobbing som forutsetter en viss sosial intelligens, sier Björkqvist (ibid.). En slik forståelse utelukker barnehagebarn som utøvere av relasjonell mobbing.

Lek kan karakteriseres som en aktivitet som er indre motivert, fri for regler, kontrollert av de lekende, morsom og hvor alle er aktive deltakere (Ailwood 2003). Denne forståelsen er inspirert av blant annet den romantisk/nostalgiske forståelsen av lek, sier

Ailwood (ibid.). Den forstås som en positiv tilnærming til lek fordi "childhood is a time of innocence and purity" (ibid.:288). Fri lek i barnehagen betyr at barn velger selv hva de vil leke og hvem de vil leke med (Rasmussen 1992). Pedagogen blander seg i liten grad inn i deres valg. Dette synet reflekteres i Kristensens studie (2008) hvor førskolelærerne forstår barn som uskyldige og ubevisste, og ikke onde. Førskolelæreren i min studie forstår jeg som eksempel på det samme synet. Hun er ikke synlig så lenge alt går fredfullt for seg. Hun blir synlig når Kathrine gråter, men velger å ikke gå inn i konflikten. Kanskje fordi hun forstår barn som uskyldige og små, som ikke kan gjøre andre vondt og da er det ikke verre enn at de selv kan ordne opp i konfliktene.

Goldstein, Tisak og Boxers (2002) konkluderte med at barn forstår hvilke handlinger som gjør andre vondt og hvilke som ikke gjør det. Denne forskningen er viktig fordi den setter spørsmålsteget ved "sannheter" om barn og mobbing. Jeg vil også trekke frem O'Connell, Pepler og Craigs (1999) forskning, hvor de avdekket at relasjonell mobbing alltid foregår i grupper. Når fokuset flyttes fra individuelle ferdigheter til individet i samspill i en gruppe, kan det bli tydeligere at mobbing er et relasjonsproblem, og må løses i gruppa. Det forstås som en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Da forstås mobbing som konstruert gjennom sosial interaksjon, og den opprettholdes av sosiale prosesser.

6. Refleksjoner

Relasjonell mobbing er i liten grad observert blant barnehagebarn. Forskere har funnet relasjonelle former for mobbing, som kan betegnes som direkte og i noe grad indirekte. Den indirekte formen, som her avdekkes i lekekonteksten, vites ikke å være belyst i forskning om mobbing.

Relasjonell mobbing kan, i følge Ostrov, Woods et al. (2004) være subtile former for aggresjon, som å spre sladder og å fortelle hemmeligheter. Disse handlingene forstås som manipulering. Ritas måte å gå frem på for å komme i posisjon til å bestemme, tolker jeg som manipulerende. Hun endrer regelen til sin fordel og hun later som hun vil leke når hun inviterer til lek.

Lek kan forstås som en arena hvor barn øver seg på å samhandle med andre og å etablere vennskap. Men lek kan også ta andre former. Gjennom tre eksempler har jeg forsøkt å vise hvordan subtile former for aggresjon kan skjules i lekekonteksten. Lek oppløses og barna forhindres fra å leke. Det at de verken klarer å etablere en lek eller å utvikle den kan tolkes som et resultat av Ritas manipulering med den sosiale regelen og med lekekonteksten. Konfliktene i gruppa kan forstås som eksempler på hvordan relasjonell mobbing kan foregå.

Lek kan være en utmerket frisone hvor barn kan prøve ut sin evne til å dominere andre, og de kan gjøre det uten å bli avslørt. Takket være lekens liksom-aspekt og paradoksale karakter kan barn prøve ut sin makt på en indirekte måte. Maktutøvelsen er både på liksom og på alvor samtidig. Dette skaper en forvirring som fører til at lek oppløses uten at noen oppdager hva som skjer.

Mobbing kan skjules i lekekonteksten. For mobberen kan lek ha to funksjoner: som nevnt å skjule mobbing, men den kan også være et redskap for å skade andre. Ved å

manipulere med de sosiale reglene kan mobberen skade de andre gruppelemmene mentalt ved å ødelegge leken og dermed deres vennskap.

Førskolealderen er en viktig fase i barn liv hvor de lærer seg å forme, utvikle og holde på vennskap og relasjonell mobbing kan føre til at noen barn får liten erfaring med å etablere viktige og sunne relasjoner til jevnaldrende. Mobberne forstås som destruktive og ekskluderende i forhold til jevnaldrende. De som mobbes avvises også av jevnaldrende. Barn som involveres i destruktive relasjoner, kan i unge år oppleve vanskeligheter med å etablere positive relasjoner, og å bli akseptert i deres jevnaldrende gruppe. Jeg vil understreke at det gjelder både mobbere og de som mobbes. Det kan få konsekvenser for deres sosiale utvikling. Siden mobbing synes å skjules i lekekonteksten, kan det føre til at barn ikke får hjelp til å løse problemene.

Om barnehagen kan være et treningssted for mobbing er en viktig problemstilling å studere nærmere. Det kan være like viktig å se nærmere på hvilke forestillinger som styrer pedagogers og forskeres teoretiske/praktiske tenkning og handling. Det at relasjonell og indirekte mobbing knyttes til sosiale ferdigheter kan være en årsak til at denne formen i liten grad har vært fokusert i forskning om mobbing blant barnehagebarn. En utviklingspsykologisk tilnærming kan skygge for å se destruktiv lek som mobbing. Den positive tilnærmingen til lek kan også skygge for å se at lek kan være noe annet enn bare morsom og frivillig.

Hvilke ferdigheter som skal til for at barn skal kunne delta i relasjonell mobbing har altså vært en tilnærming til problematikken. Dersom utgangspunktet er at mobbing er et destruktivt relasjonsfenomen, da har det som sies og gjøres en hensikt, for eksempel å ekskludere noen fra lek og inkludere andre. Ved å fokusere på motsetninger mellom medlemmene i en lekegruppe, har jeg forsøkt å vise hvordan medlemmene posisjonerer seg og posisjoneres. Når det konstrueres en hverdag hvor en person er i posisjon til å bestemme, kan det få uheldige konsekvenser for alle de involverte. Barn kan ha vansker med å bryte de negative relasjonene siden mobberne forstås som viljesterke og målrettete (Kristensen 2008). Kunnskap om hvordan mobbediskurser konstrueres, synes å være viktig for at pedagogen skal ha mulighet til å bryte barns destruktive relasjoner, og å lære dem til å etablere positive relasjoner med hverandre.

Goldstein, Tisak og Boxer anvendte blant annet observasjon av barn som metode i sin forskning. Lærerrapporter og intervju av barn er kanskje ikke nok for å få eksakt kunnskap om barnehagebarn og mobbing. Observasjon og videoopptak kan gi forskere annen kunnskap som er viktig i deres bestrebelser på å avdekke ulike former for mobbing blant de yngste barna.

Referanser

- Ailwood, J. Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2003, Volume 4, No. 3: 286-299.
- Alsaker, F. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? I Pettersen: *Mobbing i Barnehagen*. Sebu Forlag
- Alsaker, F. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. I P.K.Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289-306). Cambridge: Cambridge University press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press Chicago
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske Samlaget Oslo.
- Björk, G. (1999). *Mobbning – en fråga om makt*. Lund Studentlitteratur
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. og Kaukaianen, A. Do Girls Manipulate and Boys Fight? *Aggressive behaviour 1992 Vol. 18*: 117-127
- Björkqvist, K. Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, Vol. 30, Nos. 3 /4 1994*.
- Börjesson, M. og Palmblad, E. (2008). Konstruktionism och diskursanalys. I Granskär, M. og Höglund- Nielsen, B. (red.): *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Studentlitteratur
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær*. Kommuneforlaget Oslo
- Craig, W. og Pepler, D. Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada, 1995, 5*,: 81-95.
- Craig, W., Pepler, D. og Blais, J. Responding to Bullying. What Works? *School Psychology International (2007) Sage Publications Vol. 28(4)*: 465-477.
- Craig, W., Pepler, D. og Atlas, R. Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International 2000 Sage Publications, Vol.21 (1)*: 22-36.
- Crick, N., Casas, J. og Ku, H. Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology 1999, Vol. 35, No. 2*: 376-385.
- Crick et al. A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology 2006, Vol. 27*: 254-268
- Crick, N., Casas, J. og Mosher, M. Relational and Overt Aggression in preschool. *Developmental Psychology 1997, Vol. 33, No. 4*: 579-588.
- Elliott, J. (2005). *Using narratives in social research*. London: Sage.
- Garvey, C. (1977). *Lek*. Universitetsforlaget Oslo.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning?* HLS Förlag Lärarhögskolen i Stockholm.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2006). *Feltarbeid blant barn. Metodologi og etikk i etnografisk børneforskning*. Gyldendal København
- Helgesen, M.B. *Mobbing i barnehagen. En studie av mobbing som strategisk maktutøvelse blant førskolebarn*. HiF-rapport 2006:7. Alta

- Helgesen, M.B. Metodologiske utfordringer i konstruksjon av narrativer. I *FoU i praksis 2007. Rapport fra konferansen om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Tapir akademisk forlag Trondheim.
- Hohr, H. Om lek som kommunikasjon og tenkemåte. *Nordisk pedagogikk, Vol 20, nr 3, 2000*: 171-181.
- Johnson, D. og Foster, S. The relationship Between Relational Aggression in Kindergarten Children and friendship Stability, Mutuality, and Peer Liking. *Early Education & Deveopment 2005, Vol. 16, No. 2*:141-160
- Jørgensen, M. W. og Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag Samfundslitteratur Fredriksberg.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K. og Lagerspetz, K. The Relationship Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive behavior, 1999, Vol. 25*: 81-89
- Kochenderfer, B. og Ladd, G. Peer Victimization: cause or Consequence of School Maladjustment, *Child development, 1996 Vol. 67*: 1307-1317
- Kristensen, M. Ø. (2008). *Kampen om mobbebegrepet. En diskursanalyse av begrepet mobbing i barnehagen*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen Det psykologiske fakultet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Ad Notam Gyldendahl Oslo
- Lysgård, H. K. (2001). *Diskursanalysers sosialkonstruktivistiske grunnlag – muligheter og begrensninger I forståelsen av regional endring*. FoU-rapport nr. 4/2001 Agderforskning Kristiansand.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructurals ideas*. Routledge London and New York
- Midtsand, M. Tiltak mot mobbing starter i barnehagen. *DMMHs publikasjonsserie nr. 2 – 2004 Trondheim*.
- O’Connell, P., Pelper, D. og Craig, W. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence 1999, 22*: 437-452.
- Olofson, B. (1994). *Lek for livet*. Saltrød: Forsythia.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Universitetsforlaget Oslo.
- Ostrov, J.og Keating, C. Gender Differences in Preschool Aggression During Free play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development. 13.2.2004*. Blackwell Publishing Ltd 2004.
- Ostrov , J., Woods et. al. An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: This White Crayon Doesn’t Work... *Early Childhood Research Quarterly 2004 Vol. 19*: 355-371.
- Ostrov, J., Pilat, M. og Crick, N. Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *Early Childhood research Quarterly, 2006 Vol. 21, Issue 4*: 403-416.
- Pepler, D., Craig, W. og Roberts,W. Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merill-Palmer Quarterly. Detroit: Jan 1998. Vol. 44, Iss. 1*: 5-22.

- Pettersen, R. (1997). *Mobbing i barnehagen*. Selbu forlag.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status*. Selbstverlag, Basel.
- Rasmussen, J. (1986). *En jungel av muligheter – samspill og kommunikasjon i barnehagen*. Universitetsforlaget Oslo.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos*. Forsythia.
- Roland, E. og Vaaland, G. S. (2003). *Mobbing i skolen: en lærerveiledning*. Kirke, - utdannings og forskningsdepartementet, Oslo.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset"*. HøyskoleForlaget.
- Salmivalli et al. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 1996 Vol. 22*: 1-15.
- Taguchi, H. L. (2004). In på bara benet. HLS Förlag Stockholm.
- Taguchi, H. L. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. HLS Förlag, Lärarhögskolan i Stockholm
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Bergen
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Seek a/s Flekkefjord.
- Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in education*. Sense Publishers Rotterdam.
- Wetherell, M. Unfolding Discourse Analysis. I Wetherell, M., Taylor, S. og Yates, S. (2007). *Discourse Theory and practice*. Sage Publications Los Angeles, London, New Dehli, Singapore.
- Willumsen, L.H. (2006). Narratologi som tekstanalytisk redskap. I Brekke, M. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforlaget.
- Xie, H., Cairns, B. og Cairns, R. (2005). The development of Aggressive behaviours Among girls: Measurement issues, Social Functions, and Differential Trajectories, (p. 105-136). I Pepler, D., Madsen, K. Webster, C., Levene, K (red). *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. The Guildford Press New York.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inkludering og ekskludering i barnehagen*. Abstrakt forlag Oslo.
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer*. Akademisk forlag København.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Universitetsforlaget Oslo
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget Oslo.