



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS-2 21H

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Silje Vignes Flesjå

Veileder: Lars Yngve Rosell
Medveileder: Elsa Helen Kaltvedt

Tittel på Det alle egentlig vil, er å høre til
masteroppgaven:

Engelsk Belonging
tittel:

Emneord: Tilhørighet, inkludering og
ekskludering

Antall 39380
ord:
+ vedlegg/annet: 3
Stavanger, 2. juni 2022
dato/år

Forord

To spennende og interessante år som student ved Universitetet i Stavanger, går nå mot slutten. Det har vært en lærerik periode som har gitt meg mye som jeg tar med meg videre i livet. Det må også sies at det har vært en intens tid, og det er mange å takke for at jeg har lyktes med å fullføre masteroppgaven min.

Jeg vil starte med å takke de seks barnehagelærerne som tok seg tid til å være deltakere i studien min. Takk for åpenhet, positivitet, og deling av egne erfaringer. I møte med dere fikk jeg ny innsikt, og inspirasjon. Deres refleksjoner og bidrag har vært helt avgjørende for både gjennomføring og resultat. Jeg vil i tillegg takke en av mine kollegaer som stilte opp på forhånd for å gjennomføre et pilotintervju. Refleksjonene sammen med deg førte til at intervjuene med deltakerne gikk langt smidigere.

Takk for gode refleksjoner innad i kollokviegruppen. Det har vært til stor hjelp å ha noen å sparre sammen med. En stor takk går også til min gode søster, kollegaer og venner som har lest korrektur og kommet med innspill til oppgaven, både underveis, og spesielt i slutfasen.

Tusen takk til min veileder Lars Yngve Rosell, som har vært tett på hele prosessen, både med å etablere problemstilling, metodevalg, samt selve skrivingen av masteroppgaven. Takk for konstruktive innspill, og for hjelp til å løfte blikket. Takk for støtte, og for at du virkelig har møtt meg der jeg har vært, i de ulike fasene av arbeidet. En takk vil jeg også rette til Elsa Helen Kaltvedt som medveileder for gode drøftinger, spesielt i startfasen under arbeidet med problemstilling og intervjuguide.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie, og spesielt min kjære Leif Jakob. Takk for oppmuntrende ord, tålmodighet, tilrettelegging og uvurderlig støtte gjennom to hektiske studieår. Nå ser jeg frem til en roligere hverdag, med mye ny kunnskap i ryggsekken.

Finnøy, mai 2022

Silje Vignes Flesjå

Å høyre til

Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd.
Men vondare å veta
at du er utestengd.

Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil.
Men meir enn det å vera,
er det å høyre til.

Jan-Magnus Bruheim

Sammendrag

Barnehagen er en viktig arena for barn i Norge, og barnehageansatte har en sentral rolle i å legge til rette for en trygg og god hverdag for barna. Å kjenne seg som en del av fellesskapet er et grunnleggende menneskelig behov. En av hensiktene med denne studien var å undersøke hvordan barnehageansatte arbeider med tilhørighet i barnegruppen. I tillegg ville jeg undersøke hvilke erfaringer deltakerne i studien har med inkludering og ekskludering på småbarnsavdeling. Jeg landet på problemstillingen:

Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, med seks barnehagelærere som deltakere. Semistrukturerte intervju dannet grunnlaget for 87 sider transkribert tekst, som i etterkant er analysert etter en tematisk analyse. Oppgaven min beskriver barnehagelæreres erfaringer med fenomenene tilhørighet, inkludering og ekskludering, og studien er gjennomført med en livsverdensfenomenologisk tilnærming. I intervjuene ble det også stilt spørsmål om hvordan deltakerne erfarte posisjonen blant barna på avdelingen, og om de opplevde hierarki allerede blant de aller yngste. Det ble i tillegg reflektert rundt begrepet begynnende mobbeatferd, og om det er riktig å bruke denne betegnelsen i den yngste barnegruppen.

Funnene mine viser at barnehagelærerne skaper gode vilkår for at barna skal kjenne tilhørighet til fellesskapet. Jeg finner mønster i arbeidet basert på at de organiserer gode samlingsstunder hvor barna kan få møtes rundt et felles tema, og at de hyppig inndeler i grupper for å kunne jobbe med inkludering og sosiale relasjoner. Flere av barnehagelærerne har også en bevisst holdning til å jobbe med å heve statusen til enkelte av barna. Funnene i denne studien knytter i stor grad arbeidet med trygghet og tilknytning opp mot det forebyggende perspektivet på tilhørighet. Deltakerne var også opptatt av egen atferd sammen med barna, og hvilken påvirkningskraft deres atferd hadde.

Relatert til arbeidet med ekskludering, viser funnene mine at barnehagelærerne ser lite av dette blant ettåringene på småbarnsavdelingen, men flere av deltakerne trekker frem at de ser en endring ved toårsalder. Barnehagelærerne ser også liten grad av posisjonering og hierarki blant de aller yngste, men opplever at ekskluderingen øker med alderen. Blant to- og treåringene så de fleste deltakerne et mønster i posisjonering, og at det gjentatte ganger var de samme barna som ble avvist fra leken. Barnehagelærerne i min studie hadde relativt like erfaringer med posisjonering og ekskludering, men var delte i hvorvidt de vil kalle prosessene på småbarnsavdelingen for begynnende mobbeatferd.

Abstract

The Preschool is an important part of child development to children in Norway, and the staff who work there play a central role in creating a safe child centered environment for them. Being part of the group is a basic human need and one of the purposes of this study was to explore how preschool staff achieved an inclusive environment that created a sense of belonging. In addition to this, I wanted to explore what experiences the staff have with inclusion and exclusion among the youngest children (0-3 years). I decided to focus on the following:

How do the staff facilitate a sense of belonging for the youngest preschool children (0-3 years)? And how does the preschool teacher experience inclusion and exclusion among the youngest preschool children (0-3 years)?

I have completed a qualitative study, with six preschool teachers. Semi-structured interviews formed the basis for 87 pages of transcription, which were subsequently analyzed after a thematic analysis. My thesis describes kindergarten teachers' experiences with the phenomena of belonging, inclusion and exclusion, and the study was conducted with a life world phenomenological approach. In the interviews, questions were also asked about how the participants experienced the positioning within the group, and whether they experienced a hierarchical pecking order among this age group. I also looked at the concept of incipient bullying behavior, and whether it is appropriate to use this term among the youngest children in preschool.

My findings show that the preschool teachers create good conditions for the children in their care to know they belong in the group. I found patterns in the work that they all organize theme with daily sessions around common themes, and that they also divide into groups to be able to work on inclusion and social interactions. Several of the participants have a conscious awareness of the need to raise the status of some of the children in the respective peer groups. The findings from this study links the work with security and connection to the preventive perspective on belonging. Participants were also aware of how they interacted with the children, and what influence this had on each child.

In relation to exclusion, my findings show that the preschool teachers see little of it among the one-year-olds in this age group, but several of the participants shared that they see a change at the age of two. Preschool teachers stated that they saw little positioning or group hierarchy before that. They experience that group exclusion increases with age. Among the two and three-year-old, most participants saw a clear pattern in social group positioning, and that it was the same children who were repeatedly rejected from their group play. The preschool teachers in my study shared similar experiences with positioning and exclusion but were divided on whether they perceived this as the start of incipient bullying behavior.

Innhold

1.	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Tidligere forskning.....	2
1.3	Problemstilling	5
1.4	Oppgavens oppbygning.....	5
2.	Teoridel.....	6
2.1	De yngste i barnehagen	6
2.2	Systemteoretiske perspektiv.....	9
2.3	Tilhørighet	10
2.3.1	Hva påvirker følelsen av tilhørighet?.....	11
2.4	Barnefellesskapet.....	13
2.5	Ulike fellesskap.....	14
2.5.1	Hvordan skape gode fellesskap?	15
2.6	Inkludering i leken.....	16
2.7	Ekskludering	18
2.7.1	Faktorer som kan føre til ekskludering.....	20
2.7.2	Faktorer som reduserer avvisning og ignorering.....	22
2.8	Mobbing på en småbarnsavdeling - eller sosiale prosesser på avveie?	23
2.8.1	Begynnende mobbeatferd?	23
2.8.2	Sosiale prosesser på avveie	24
2.9	Den viktige barnehageansatte	26
3.	Metodologi	31
3.1	Vitenskapsteori og metodologiske overveielser	31
3.1.1	Livsverdensfenomenologi.....	33
3.1.2	Livsverdenshermeneutikk.....	33
3.2	Metode.....	34
3.3	Deltakere.....	36
3.4	Datainnsamling	37
3.5	Analyseprosesser	39
3.6	Studiens holdbarhet og kvalitet, reliabilitet og validitet	41
3.7	Sannhet og generaliserbarhet.....	42
3.8	Forskningsetikk	43
3.8.1	Informert samtykke	43
3.8.2	Konfidensialitet.....	43

3.8.3	Konsekvenser	44
3.8.4	Forskerens rolle	44
3.8.5	Maktspørsmål	44
4.	Presentasjon av resultater	46
4.1	Tilhørighet	46
4.1.1	Samlingsstund	48
4.1.2	Grupper	50
4.1.3	Tilknytning og trygghet	51
4.1.4	Voksenrollen	51
4.1.5	Oppsummering	53
4.2	Ekskludering	53
4.2.1	Hvordan erfares ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen?	54
4.2.2	Er det de samme barna som blir ekskludert? Og hva er årsaken til ekskluderingen?	57
4.2.3	Hierarki	59
4.2.4	«Det handler ikke om mobbing, men det handler om å beskytte...»	61
4.3	Hvordan støtter de ansatte opp om barns erfaringer av inkluderinger og ekskluderinger til ulike barnefellesskap på avdeling?	63
4.3.1	Hverdagsaktiviteter	64
4.3.2	Grupper som metode	65
4.3.3	Fysiske rammevilkår	66
4.3.4	Den voksnes rolle	67
4.3.5	Strategisk og systematisk arbeid	69
4.3.6	Oppsummering	71
5.	Drøfting	72
5.1	Tilhørighet	72
5.1.1	Samlingsstunden	74
5.1.2	Grupper	76
5.2	Ekskludering	77
5.2.1	Bli de samme barna gjentakende ekskludert?	79
5.2.2	«Det er jo vanskeligere å se blant de yngste»	80
5.2.3	«Det er ikke plass til deg...»	81
5.2.4	Begynnende mobbeatferd på blant de aller yngste?	81
5.3	Et forebyggende perspektiv for tilhørighet og et trygt og godt barnehagemiljø	83
6.	Avslutning	86
6.1	Resultater	86
6.2	Videre forskning	88

7.	Kilder	90
8.	Vedlegg	93
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	93
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	95
	Vedlegg 3: Intervjuguide	98

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg først begrunne valg av tema, og belyse hvorfor jeg synes dette temaet er relevant. Deretter presenterer jeg formålet med oppgaven. Jeg argumenter for temavalg, og redegjør for konteksten studien gjennomføres i før jeg viser til tidligere forskning. I siste del av dette kapitlet presenteres problemstillingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det alle egentlig vil, er å høre til. Dette er viktig for oss alle. Å kjenne tilhørighet er et grunnleggende behov, og å se at noen faller utenfor gjør vondt. Som styrer i en barnehage gjennom mange år, har jeg sett flere barn som ikke lykkes med å komme inn i fellesskapet og dermed får erfare følelsen av utenforskap. Jeg har alltid vært opptatt av de som holdes utenfor i leken, og sett viktigheten av å jobbe med de ansattes kompetanse for å legge til rette for disse barna på en best mulig måte. Dette perspektivet tok jeg også med meg videre i arbeidet mitt, da jeg gikk fra jobben som styrer til tidlig innsats-konsulent. Gjennom den arbeidsfaringen, ble jeg i større grad bevisstgjort på det å gripe tidlig inn, og dette er nok en av grunnene til at jeg har valgt å gjennomføre studien blant ansatte på småbarnsavdelinger blant de yngste barna. I flere år har jeg holdt foredrag på ulike personalmøter og foreldremøter, hvor den voksnes rolle har vært et sentralt tema. Den autoritative voksne med nærhet og forventinger er blitt vektlagt (Roland, 2014, s. 14). I rammeplanen for barnehager som kom i 2017, ble det vektlagt at «Personalet skal forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Siden den gang er temaet mobbing i barnehagen tillagt stadig større vekt. 1. januar i 2021 trådte en lovendring i barnehageloven i kraft, hvor kapittel 8, som omhandler psykososialt barnehagemiljø, viser til at barna skal erfare et trygt og godt barnehagemiljø. «Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser» (Barnehageloven, 2020 § 41). Dette bidrar til å aktualisere temaet for masteroppgaven ytterligere.

Jeg arbeider nå som veileder inn i to ulike barnehagevirksomheter, og har bidratt til å utvikle en handlingsplan for et trygt og godt barnehagemiljø i disse. I løpet av det siste året har jeg blant annet arbeidet med å implementere denne planen i barnehagen. Dette arbeidet har gjort meg sikrere på at jeg ønsker å forske på og belyse tilhørighet, inkludering og ekskludering i min masteroppgave.

Stadig flere av de yngste barna i Norge tilbringer dagene sine i barnehagen, og de fleste som starter i norske barnehager i dag befinner seg i aldersspennet ett til to år (Tveitereid, 2019, s. 36). De ansatte i

barnehagen har et ansvar for å arbeide for at barna kjenner seg inkludert, og opplever at de hører til i fellesskapet. De skal kjenne seg betydningsfulle og trygge, og ha en reell opplevelse av medvirkning (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Rammeplanen for barnehager er også tydelig på ansvaret for inklusjon. «Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Formålet med studien min er å få frembringe kunnskap om hvordan det legges til rette for at barna i barnehagen skal kjenne tilhørighet. I tillegg ønsker jeg å øke forståelsen for hvordan inkludering og ekskludering på småbarnsavdelinger arter seg.

1.2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg beskrive bakgrunnen for valg av teori, og hvilken tidligere forskning som ligger til grunn for studien. I arbeidet med teoridelen har jeg benyttet meg av ulike søkeverktøy som Oria og Google scholar for å finne artikler og forskning innen temaene tilhørighet, inkludering, ekskludering og mobbing. I tillegg har jeg benyttet meg av kildelister til ulike doktorgradsarbeid innen temaene. Det opplevdes enkelt å finne – både nasjonal og internasjonal teori dersom jeg søkte på de ordene. Forskning knyttet til den yngste aldersgruppen var derimot mer utfordrende. En årsak til dette kan nok være at barna fra 0-3 år ikke har like lang tradisjon som de eldre barna for å gå i barnehage. Dette har imidlertid endret seg i løpet av de siste tiårene, og nå er hvert tredje barnehagebarn i Norge under tre år (Os & Winger, 2019, s. 2). Dette fører også til at interessen for å få mer kunnskap om de yngstes barnehagehverdag øker (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 290).

Jeg bygger på Merleau-Pontys ontologiske forståelse av hvordan barna forstår seg selv, og verden rundt, gjennom kroppen. Et systemteoretisk perspektiv er med på å legge grunnlaget for oppgaven videre, og beskriver hvordan de ulike livsverdenene påvirker hverandre. Tidligere forskning på tilhørighet, ekskludering og mobbeatferd er brukt for å belyse begrepene fra et teoretisk ståsted.

Merleau-Ponty viser til at livsverdenen er den verden vi lever i, og det er perspektivene våre og bevegelsene våre som danner utgangspunktet for hvordan vi forstår verden. Merleau-Ponty beskriver sammenhengen mellom kroppen og verden som «levd kropp» (Merleau-Ponty, 2012).

Gunnvor Løkken var en av de første som rettet søkelyset på de yngste barna i sin forskning. I sin doktoravhandling fra 2000 tok hun utgangspunkt i Merleau-Ponty, og undersøkte tre småbarnsavdelinger gjennom videoobservasjoner. I etterkant skrev hun på grunnlag av doktorgrad boken «Toddlerkultur», som omhandlet ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen. Denne

utgjør et viktig grunnlag for min studie med tanke på å forstå de yngstes måte å være sammen på (Løkken, 2004).

Også Yngve Rosells doktorgrad fra 2016 handler om møter mellom barn. Han beskriver både kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjon. Rosell løfter frem dynamikken og bruddene, og er særlig opptatt av de barn som ikke får være med. Denne avhandlingen ble viktig for min oppgave, både med tanke på valgt tema, men også fordi han observerte barn mellom 1-3 år, som er aldersgruppen jeg har inkludert i min studie. Også Rosell bygger på Merleau-Pontys teorier (Rosell, 2016).

Nira Yuval-Davis ga i 2011 ut boken «The politics of belonging: Intersectional contestations.» Yuval-Davis tanker om tilhørighet og tilhørighetspolitikk har preget denne studien. Tilhørighet dreier seg om opplevelsen av å høre til. Tilhørighetspolitikk handler om hva en gjør, hvordan grenser skapes, hvem er innenfor og hvem er utenfor. Både samfunnet, barn og ansatte utfører tilhørighetspolitikk (Yuval-Davis, 2011). For å skape dypere forståelse for tematikken tilhørighet, tar jeg utgangspunkt i Yuval-Davis beskrivelser av tilhørighet i fellesskap, og også om hvordan barn skaper grenser for hvem som blir inkludert og ekskludert.

Eva Johansson og Yngve Rosell skrev i 2021 artikkelen «Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities». Denne bygger på Yuval-Davis teorier, og forskerne gjennomførte videoobservasjoner av barns tilhørighet i fellesskap blant jevnaldrende. Denne studien ble gjort på barn i 3- 5 årsalder. Selv om disse barna var eldre enn barna inkludert i min studie, er temaet og undersøkelsen så relevant for min problemstilling at den ble svært sentral i arbeidet mitt.

Ellen B. Ruud har gjennomført en doktorgradsstudiet og utgitt boken «Jeg vil også være med». Denne omhandler ekskludering til inkludering i barns lek. Ruud studerte fire- og femåringer, men jeg anser likevel funnene hennes som relevante for oppgaven min (Ruud, 2010).

Hrönn Pálmadóttir & Eva Marianne Johansson har studert barn mellom ett og tre år, og rettet søkelyset på kommunikasjon og uttrykk for verdier i leken. Denne studien bygger også på Merleau-Ponty, og er en del av et forskningsprosjekt hvor målet er å undersøke hvordan de skaper fellesskapet sitt i lek (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 289).

Barns ekskluderings kan relateres til ulike situasjoner. Flere nordiske forskere har funnet mønster for i hvilke situasjoner det ofte oppstår. Slike situasjoner er ofte knyttet til barnas kamp for rettigheter til ulike leker, og der barn ønsker å beskytte sine aktiviteter eller relasjoner. Rosell har i løpet av det siste arbeidet med en artikkel om barns ekskluderings. Den undersøker fire- og

femåringers uttrykk for brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap under frileken i barnehagen. Artikkelen er i skrivende stund godkjent, men ikke publisert. I og med at dette er helt ny forskning, og temaet er så relevant har jeg valgt å benytte meg av den, selv om det vil stå (in press) på den (Rosell, In press).

Anne Greve studerte i sitt doktorgradsarbeid toåringene på en småbarnsavdeling. Hun beskriver at også de yngste skaper relasjoner og vennskap. Hennes funn vil være av betydning for oppgaven min. Greve ga i 2009 ut boka «Vennskap mellom små barn i barnehagen», basert på sin studie. I 2021 kom en revidert utgave hvor hun også skriver om de eldre barna. Det er også inkludert et nytt kapittel om mobbing. Greve viser til at mobbing og vennskap henger sammen som en slags motsetning (Greve, 2021, s. 7). Jeg trekker ved flere anledninger Greves perspektiver inn i min studie.

I 2017 lanserte Ella Cosmovici Idsøe og Pål Roland boka «Mobbeatferd i barnehagen». Her presenterer de en forståelse av fenomenet mobbing, og lanserer begynnende mobbeatferd som et begrep. De beskriver både hvordan en kan forebygge, og hvilke tiltak som er viktige.

Ingrid Lund og Anne Helgeland har bidratt med tydelige stemmer inn i diskusjoner om fenomenet mobbing de siste årene. I 2020 utga de boken «Mobbing i barnehage og skole», som presenterer nye perspektiver. Lund og Helgeland viser til en endring som er skjedd i hvordan vi ser på mobbing. Fokuset flyttes nå fra individ, aggresjon og intensjonelle handlinger til kontekst og sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2020, s. 17).

Boka «Trygt og godt i barnehagen» kom ut i 2021, og omhandler barnas rett til et godt psykososial miljø. Den viser til at utprøving av ulike handlinger er en naturlig del av utviklingen hos de yngste i barnehagen. Noen samspill kan bli preget av negative handlinger, og de ansatte i barnehagen har et viktig ansvar i å gripe inn før det danner seg et mønster (Martinsen, 2021, s. 79).

I 2021 kom også rapporten «Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt». Rapporten viser at det er et stort behov for mer kunnskap om mobbing og krenkelser i barnehagen, samt personalets forebyggende arbeid (Aaseth et al., 2021, s. 6). Jeg har nyttet meg av denne rapporten og ønsker med min oppgave å bidra ytterligere til å belyse fenomenet mobbing.

Aldersgruppen jeg har valgt å konsentrere meg om i denne studien er de aller yngste, og jeg har valgt å legge mest vekt på de prosessene som skjer rundt tilhørighet, inkludering og ekskludering. Disse teoretiske perspektivene danner bakteppet for valgene i arbeidet mitt, og utgjør basisen for utformingen av problemstillingen.

1.3 Problemstilling

I min studie ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærere i småbarnsavdelinger arbeider med tilhørighet, og hvilke erfaringer de har med inkludering og ekskludering innad i barnegruppen. Jeg ønsker med mine funn å tilføre barnehagefeltet ny forskning innen temaet tilhørighet blant de aller yngste. Det er barnehagelærernes stemmer og erfaringer jeg ønsker å sette søkelys på. Utenforskap blant barn er et tema jeg alltid har vært særlig opptatt av. I prosessen med å lande en problemstilling så jeg på temaet fra flere ulike vinkler. Hvordan kan vi jobbe forebyggende innenfor dette temaet, og legge til rette for at barna kjenner seg som betydningsfulle deltakere i fellesskapet?

Min problemstilling er:

Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?

Hensikten med studien er å undersøke hvordan de ansatte i barnehagen arbeider for at alle barn skal kjenne tilhørighet til avdelingens ulike barnefellesskap. Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med hvordan barn inkluderer eller ekskluderer hverandre i leken på småbarnsavdelingen? I tillegg handler det om hvordan de ansatte støtter opp om barns positive erfaringer med inkludering, og håndterer negative erfaringer med ekskludering i de ulike barnefellesskapene i avdelingen. Det vil også være interessant å se på det forebyggende perspektivet, og hvordan barnehagelærerne arbeider for at det skal være et trygt og godt barnehagemiljø for alle.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven min starter med et forord hvor jeg deler mine erfaringer med skriveprosessen, og takker bidragsytere. Deretter kommer et sammendrag hvor de viktigste funnene i oppgaven blir beskrevet. I kapittel 1 beskriver jeg bakgrunnen for studien min og begrunner problemstillingen. I tillegg blir teorien satt i perspektiv. Kapittel 2 omhandler relevant teori, før jeg i det tredje kapittelet gjennomgår og presenterer metoden. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn fra studien, der sitater fra deltakerne blir lagt frem. Funnene mine løftes så frem og drøftes i lys av teorien i kapittel 5. Studien rundes av med avslutningen presentert i kapittel 6, før vedlegg og kildeliste oppgis til slutt. I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av eget læringsutbytte fra innleverte tekster i løpet av masterutdanningen. Dette gjelder spesielt oppgaven min om kvalitativ metode MBV 160, og oppgaven om overganger i faget MBV 155 1.

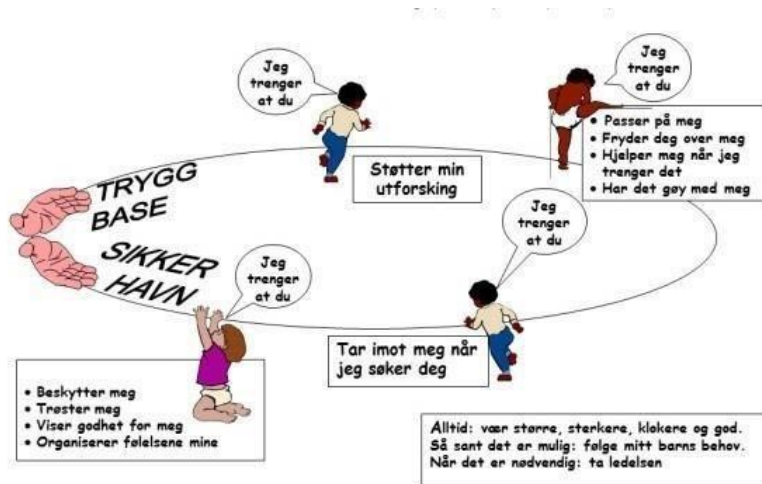
2. Teoridel

I denne studien er det viktig for meg å undersøke hvordan barnehagelærere legger til rette for tilhørighet. Jeg ønsker også å øke forståelsen av hvilke ulike prosesser som skjer i arbeidet med å øke inkludering og motarbeide ekskludering på småbarnsavdelingen. Jeg vil starte med å beskrive de yngste barnas væremåte, og tar utgangspunkt i Merleau-Pontys tanker om hvordan mennesket allerede fra starten bruker kroppen til å kommunisere. Etter dette tar jeg kort for meg systemteori, for så å legge frem hvordan ulike element påvirker hverandre og henger sammen. Deretter kommer jeg til det som oppgaven legger mest vekt på, nemlig tilhørighet. Det er da naturlig å trekke inn Yuval-Davis sin tilhørighetspolitikk. Vi snakker om fellesskap, ekskluderinger og hierarkiet som oppstår i de ulike gruppene. Disse begrepene er også blitt en viktig del av empirien og analysen min videre. Ut fra den teoretiske beskrivelsen av ekskludering, og innføringen av begrepet mobbing i barnehageloven, har jeg også inkludert et teoretisk perspektiv om mobbing og begynnende mobbeatferd. En beskrivelse av hvilken avgjørende rolle den barnehageansatte spiller, blir da for meg en naturlig avslutning og innramming av det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

2.1 De yngste i barnehagen

De fleste som starter i norske barnehager i dag er ett- og toåringer (Tveitereid, 2019, s. 36). Å gi barna en erfaring av å komme inn i et godt barnefellesskap helt fra begynnelsen av, vil være sentralt både for trivsel og videre utvikling. Stortingsmelding 6 holder frem at tidlig innsats handler om å ha et godt pedagogisk tilbud helt fra starten av, og at det både skal arbeides med å forebygge utfordringer, men også settes inn tiltak så snart en utfordring avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Tidlig innsats er viktig, og det ligger et stort potensial i å legge et godt grunnlag fra starten. Jeg velger derfor i min masteroppgave å vektlegge arbeidet blant de yngste i barnehagen.

En trygg tilknytning er grunnleggende for å få en god utvikling hos barnet. Omsorgspersonen skal være en trygg base for barnet, og det handler i stor grad om å være sensitiv for de behovene barna har og møte dem der de er. Bowlbys tilknytningsteori er sentral i tilvenningen til barnehagen og legger vekt på at de minste søker å knytte nære relasjoner. Dette er viktig for å kunne utvikle emosjonelle ferdigheter og følelsesregulering. Trygge omsorgspersoner gir grobunn for meningsfylte samspill (Nystad et al., 2021, s. 2 og 3). De ansatte skal gi barna trøst og et trygt fang når de trenger det, samtidig som de utfordrer dem, og stimulerer til lek. For å skape best mulig utvikling hos barnet, handler det om å finne balansen mellom å møte trangene barnet har til å utforske, og behovet for nærhet (Abrahamsen, 2010, s. 330). Dette vises oversiktlig i Powells trygghetssirkel.



Figur 1. Trygghetssirkelen (Powell et al., 2015, s. 47)

I noen tilfeller trengs kun et bekreftende blikk, og i andre det trygge fanget. Når tryggheten er på plass er barnet oppe på trygghetssirkelen, og tør utforske mer. Da kan de oppsøke jevnaldrende for å gjennom lek og samspill oppnå tilhørighet (Powell et al., 2015, s. 47). Barnehagen skal møte barnas behov og sikre at de får ta del i fellesskapet på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For å sikre dette må vi vite noe om hva som er barnas behov, og hvordan de agerer sammen.

Kulturen man finner mellom ett og to år gamle småbarns daglige sosiale omgang kalles toddlerkulturen (Løkken, 2004, s. 15). Løkken tar utgangspunkt i Merleau-Ponty, som vektlegger at kroppen er utgangspunktet for erfaringen vår av verden, og kroppen vår erfarer mye før den kan uttrykke det gjennom ord. Barna erfarer gjennom kroppen og lever i en sosial verden med andre (Løkken, 2004, s. 46). Både forståelsen av seg selv, andre og verden skjer i dette samspillet. Disse erfaringene skaper læring og utvikling. Merleau-Ponty refererer til den tilvante kropp og den aktuelle kropp. Kroppen vår er en helhet som erfarer det som skjer her og nå, men disse erfaringene preges også av tidligere opplevelser (Merleau-Ponty, 2012, s. 95). Nye mennesker, situasjoner og opplevelser vil erfares som den aktuelle kroppen, men den tilvante kroppen er med på å avgjøre hvordan disse situasjonene oppfattes. Den tilvante og aktuelle kroppen påvirker hverandre (Rosell, 2016, s. 60). Dersom barna har tidligere positive erfaringer med seg, vil dette føre til at barnet er tillitsfullt og lettere tolker situasjoner som oppstår på en positiv måte.

Allerede før barna kan snakke søker de hverandre og fellesskapet, deler oppmerksomhet, toner seg inn på hverandre og søker å forstå hverandres følelser (Løkken, 2004, s. 22). Barna bidrar selv aktivt i sin egen sosialisering- og dannelsesprosess, og både i barnehagen generelt og i overgangen spesielt, må vi legge til rette for at de kan få utfolde seg og kjenne seg som en del av gruppen (Løkken, 2004, s. 62). «Gjennom å bevege seg sammen kan barna lære noe om sin egen kropp, men ikke minst har de muligheter til å lære noe om det å være kroppslige sammen» (Greve, 2021, s. 155). Det er også

viktig for de ansatte i barnehagen å være bevisst både egen og barnas kroppslige kommunikasjon. Denne formen for kommunikasjon må anerkjennes, for det ligger viktige verdier i disse prosessene (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 300). Barna bruker også mye blikket for å vise sine intensjoner og hva de ønsker. Pálmadóttir & Johansson viser til at øyekontakt er avgjørende i møter mellom barn. De fant i sin studie at blikket til barna var et virkemiddel de brukte for å få til et grunnlag for leken, og skape et samhold med hverandre (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 299).

Melaas viser til at barnehageansatte må skape rom for gjentakelse og kroppslig tumlelek slik at barna får fellesskapsfølelsen. Det kommer frem at det er lettere å få bli en deltaker i tumleleken, enn i tradisjonell rollelek, og det vises til at det kan være vanskelig for en ansatt å oppdage om barna er inkludert eller ikke, for det er kanskje ikke et tydelig skille. Melaas mener barna i denne alderen ikke nødvendigvis er «helt inne» eller «helt ute». Dette krever et våkent blikk hos de ansatte (Melaas, 2013, s. 96). Løkken beskriver at barna skaper et «vi», gjennom kroppslige hit og dit- bevegelser. Det er gjennom kroppen toddlerne utvikler relasjonene sine. Det å være likeverdige venner i denne alderen handler om å toddle sammen (Løkken, 2004, s. 66 og 88). «Møter mellom barna oppstår i det de betrakter hverandres uttrykk, og der det tas et initiativ til et innhold som de kan møtes gjennom, som det gis et svar på» (Rosell, 2016, s. 213). De ansatte i barnehagen skal gi barna muligheten til å møte hverandre på en god måte, og til å bli en del av et fellesskap.

I min studie er hvordan vi tilrettelegger for at barna skal kjenne at de hører til en sentral del. Dersom barna erfarer å være en del av et «vi»-fellesskap er det lettere for dem å håndtere utfordringer. Felleskapet fungerer som en beskyttelsesfaktor. Individet blir påvirket av fellesskapet, og fellesskapet påvirker individet. Ut fra dette kan vi forklare fellesskap som noe som blir etablert der mennesker deltar i et samspill og utvikler og vedlikeholder noe sammen (Lund & Helgeland, 2020, s. 132).

Videre ønsker jeg også å vektlegge hvordan barnehagelærere erfarer inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen. I barnehagen opplever barna både å bli invitert inn i leken, og å bli avvist i leken. Erfaringene barna får bidrar til å prege selvbildet deres. Barna skal erfare og lære at de av og til ikke får være med, men det kan være vanskelig, og da trengs de ansatte til å hjelpe barna å forstå. De ansatte må også skape rom for at barna skal få prøve igjen og oppleve mestring. Personalet har ansvar for å skape gode «vi»-fellesskap, der de individuelle forskjellene inkluderes i fellesskapet (Lund & Helgeland, 2020, s. 131). For å skape slike gode fellesskap er tilretteleggingen av barnas fysiske rom viktig, og dessuten en bevissthet om hvilke leker som er i rommet. Hvordan de voksne utøver sin rolle som støttespillere, og hvordan dagene organiseres, er også sentralt.

Opplevelsene barn får i barnehagen kan skape både muligheter for tilhørighet, men også barrierer. Hvilken kunnskap og bevissthet den voksne har er avgjørende og vil påvirke resultatet for hvor lang tid det tar før barnet kjenner seg som en del av gruppen (Johansson & Rosell, 2021, s. 15). I denne studien vil jeg undersøke hvordan barnehagelærerne på småbarnsavdelingen legger til rette for tilhørighet.

De barnehageansatte skal arbeide for å skape et felles «vi» i barnehagen, hvor personalet er engasjerte og nære, og har både varme og tydelige struktur. De skal ha gode rutiner som fører til at de som faller utenfor lett skal bli invitert inn igjen. Det er gjennom gode samspill at gode fellesskap blir etablert, og de ansatte skal skape rom for disse interaksjonene, og har ansvar for at fellesskapet ikke skaper grenser mellom de som er innenfor og utenfor (Lund & Helgeland, 2020, s. 137).

2.2 Systemteoretiske perspektiv

Vår livsverden er det livet vi lever og erfarer i. Vår livsverden består av ulike deler: Hjem, barnehage, familie og venner (Bengtsson, 1999, s. 24). I tillegg har vi system som vil påvirke indirekte, som for eksempel foreldrenes arbeidssituasjon, politiske system som rammeplaner og andre styringsverktøy.

Når et barn starter i barnehagen, vil et spekter av sosiale system influere barns erfaringer. I midten er barnet. Det har et eget system av atferd, biologi, arv og temperament. I det dyadiske systemet er foreldre og barnehagelærer og venner som vil påvirke barnets utvikling. Bronfenbrenner beskriver det dyadiske systemet, der to mennesker er i en relasjon og gjensidig påvirker hverandre. Disse dyadene utvikler et samspill, og summen av disse samspillene skaper grunnlaget for relasjonen (Bronfenbrenner, 1996, s. 5). Man må se barnet i et system der de ulike delene påvirker hverandre. Barnet blir påvirket av miljøet, men barnet påvirker også miljøet, og barnet blir også påvirket av hvordan den voksne tolker barnets væremåte. Barns erfaringer av omsorg er også en påvirkningsfaktor. Her ser vi en kopleing til Merleau-Ponty sin teori om tilvant og aktuell kropp (Merleau-Ponty, 2012, s. 95). Barna blir påvirket av tidligere erfaringer, og de erfaringene som skjer her og nå, er med å legge grunnlaget for hvordan en oppfatter en situasjon neste gang. Barn utvikler seg i en sosial verden, der barnehagen er en viktig del. Bronfenbrenner viser i sin utviklingsøkologiske forståelsesmodell, at forholdet mellom de ulike systemene, som for eksempel barnehagen og hjemmet, påvirker hverandres kapasitet (Bronfenbrenner, 1996, s. 205). Våre ulike system påvirkes og griper inn i hverandre. Mesosystemet defineres som innbyrdes forhold mellom to system, der den utviklende personen blir en aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1996, s. 209).

Det overordnede systemet vil være samfunnet vårt, og her ligger spillereglene, altså politikken for hva som er akseptabelt å gjøre. Dette påvirker også barnet. Barnehagen og familien har også spilleregler som vi tilpasser oss. Vi tilpasser oss de sosiale kodene, og regulerer atferden vår deretter. I følge Pianta kan mennesket i seg selv betraktes som et system, der kognitive, emosjonelle og sosiale forutsetninger er knyttet sammen og påvirker hverandre (Pianta, 1999). De ulike systemene påvirker hverandre, og vil på ulike måter være med å påvirke i hvilken grad barna kjenner at de hører til. Det neste kapittelet vil ta for seg hva vi legger i tilhørighet.

2.3 Tilhørighet

Tilhørighet handler om å kjenne seg akseptert, respektert og inkludert. Det å føle at en hører til har en positiv effekt både på den emosjonelle og kognitive utviklingen hos barn (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Mennesker har et grunnleggende behov for å høre til i et fellesskap. Å møte dette behovet for tilhørighet hos barnet, skal gjenspeiles i hele arbeidet vårt i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I stortingsmelding 6 kommer det tydelig frem at dersom barna opplever at de er en verdifull del av fellesskapet bidrar det til å gi dem det beste grunnlaget både for den sosiale og faglige utviklingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). For å oppnå inkludering skal barna erfare og kjenne at de hører til i fellesskapet. De skal kjenne seg betydningsfulle og trygge og ha en reell opplevelse av medvirkning (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Vi er født inn en verden som vi deler med andre og som er sosial. Merleau-Ponty beskriver menneskets eksistens som intersubjektiv (Merleau-Ponty, 2012, s. 327-334) Ønsket om å høre til i den sosiale verden er dypt forankret i mennesket. Tilhørighet kan beskrives som et ønske om å kople seg til både en situasjon, et sted eller et fellesskap hvor man kan føle seg hjemme og trygg. Vi mennesker kan faktisk kjenne tilhørighet både til steder, ulike kontekster og fellesskap (Yuval-Davis, 2011, s. 10). Barnehagen skal jobbe for å skape rom for barna hvor de kan utvikle følelsen av å høre til. Opplevelsen av tilhørighet påvirker i stor grad både trivsel og den psykiske og fysiske helsen. Å ha venner som støtter og aksepterer en, er en god beskyttelsesfaktor. De som mangler en generell følelse av tilhørighet, kan ofte vise til psykiske og fysiske helseutfordringer (Lund & Helgeland, 2020, s. 61).

Når barna starter i barnehagen, blir de del av en gruppe sammen med andre barn. Å være sammen fysisk i en gruppe, fører likevel ikke nødvendigvis automatisk til en følelse av tilhørighet. Dersom vi ønsker oss et fellesskap som er sosialt bærekraftig, er både inkludering og tilhørighet viktige faktorer vi må jobbe med (Johansson & Rosell, 2021, s. 2). Det å kjenne at en hører til er viktig for alle barn, og

Lund & Helgeland knytter begrepene tilknytning og tilhørighet tett sammen (Lund & Helgeland, 2020, s. 61). I barnehagen samles barn i fellesskap hvor de forholder seg til hverandre og handler sammen. Pálmadóttir & Johansson viser til at barna i tidlig alder er opptatt av andre, og prøver å ta del i fellesskapet i leken. Der inkluderer de verdiene de erfarer i sin livsverden (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 297). De kan samles rundt spontane prosjekter og det gir mange muligheter for tilhørighet. I den daglige aktiviteten i barnehagen kan det dessverre også oppstå utenforskap. Maktforhold og ulike sosiale strukturer i samfunnet kan være med på å påvirke tilhørigheten eller mangelen på tilhørighet barna kan kjenne i barnehagen. «Opplevelser av tilhørighet er alltid knyttet til inkludering eller ekskludering; enten å være innenfor eller utenfor et fellesskap» (Johansson & Rosell, 2021, s. 4). I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan de ansatte legger til rette for at det er inkluderingen som preger, og at barna kjenner tilhørighet til fellesskapet.

2.3.1 Hva påvirker følelsen av tilhørighet?

Tilhørighet er opplevelsen av å høre til i ulike fellesskap. Yuval-Davis viser til tilhørighetspolitikk, som handler om å skape grenser for hvem som er inkludert og hvem som er ekskludert. Det finnes også sosiale kategorier og grupperinger innenfor disse grensene (Yuval-Davis, 2011, s. 13). Hvordan oppstår hierarkiet innad og hvem har makt til å påvirke det? Johansson og Rosell (2021) bygger på Yuval-Davis, og hevder at tilhørighetspolitikk gjør seg gjeldende på flere ulike nivå (s.4). Både på mikronivå, som i min studie kan være blant barna i de ulike barnefellesskapene i barnehagen, og på makronivå, hvor blant annet politikerne med lover og forskrifter er med på å definere hva som blir prioritert. Det henger i sammen i et system, der de ulike nivåene påvirker hverandre. Også strukturelle og emosjonelle aspekter påvirker følelsen av tilhørighet. Våre handlinger kan føre til en følelse av tilhørighet eller ikke (Johansson & Rosell, 2021, s. 4).

Hvem definerer hvem som er innenfor og hvem som er utenfor? Hva gjør at noen inkluderes mens andre ekskluderes? På et overordnet nivå kan politikken i samfunnet være med på å definere hvordan man ser på ulike grupperinger. Innen ulike kulturer kan det variere hva som er anerkjent og har høy status. Tre faktorer trekkes frem som viktige påvirkningsfaktorer for barnas opplevelse av tilhørighet. Det handler om barnas sosiale posisjoner, de emosjonelle forbindelsene de har til ulike fellesskap og de etiske og politiske verdiene de forholder seg til (Johansson & Rosell, 2021, s. 5 og 6). Det vil da være naturlig i min studie å se etter hvordan de ansatte på småbarnsavdelingen arbeider med barnas posisjoner og emosjonelle forbindelser, og i hvilken grad de ansatte er bevisste de politiske verdiene. De yngste som starter i barnehagen, vil i stor grad være avhengig av den ansattes

måte å ivareta de tre faktorene på. Hierarkiske posisjoner kan være viktige å vurdere i arbeidet med tilhørighet, og det inkluderer jeg også i min studie.

For å jobbe med å øke opplevelsen av tilhørighet bør man være bevisst påvirkningsfaktorene, og sette inn krefter der vi har mulighet til å påvirke. Den sosiale posisjonen til hvert barn er en faktor de voksne må være bevisst på helt fra første dag i barnehagen. Noen barn glir lett inn sammen med de andre barna, og kjenner selv at de er en viktig del av fellesskapet. Andre barn strever og kjenner på en følelse av utenforskap helt fra starten. Tilhørighet er en subjektiv opplevelse – kun en selv kan kjenne om en føler seg inkludert og hører til eller ikke. Allerede fra barnet starter og blir en del av gruppen, har de ansatte et ansvar for å kommunisere med barna på en måte som sikrer likeverdig sosial status og tilhørighet innad i gruppen. Hvordan den ansatte utøver sin rolle i disse prosessene for å støtte og veilede barna, er svært viktig. Charlotte Palludan viser til makten den ansatte har til å heve eller senke statusen til et barn i en gruppe med måten den henvender seg til barnet på (Palludan, 2007, s. 83). Forskning viser at mange barnehageansatte ikke har nok kompetanse om samspillet i barns tilhørighetsprosesser og hvordan verdier, ulike sosiale strukturer og maktforhold påvirker, og er heller ikke bevisst sin egen rolle i dette (Johansson & Rosell, 2021, s. 3). Barn er selv aktive aktører og kan påvirke innholdet i møte med jevnaldrende. Møtene mellom barna kan være preget av forhandlinger, og hvorvidt barna blir akseptert er avhengig både av atferden til barnet og hvilken type relasjon barnet oppsøker (Rosell, 2016, s. 31, 32, 33).

For å arbeide med å skape et godt fellesskap og en inkluderende kultur, må man kontinuerlig reflektere over hvordan man jobber. Den ansatte må være bevisst sin rolle og legge opp til gode rom og støtte både direkte og indirekte. For å kjenne seg inkludert er det å være med i leken sentralt. Forskning viser at barnets sosiale kompetanse og evne til å kommunisere er viktige faktorer for å bli en attraktiv deltaker i leken. For å gjøre det lettere for barnet å bli en del av fellesskapet, er da både barnets sosiale kompetanse og språk viktige områder å jobbe med (Brekke Stangeland, 2017, s. 116).

Voksne må jobbe for å skape og videreutvikle fellesskap for barna som gir dem gode opplevelser av tilhørighet. Hvordan en legger opp til ulike lekegrupper eller generelt deler barnegruppen inn i mindre grupper vil også være av betydning. Både støtte fra de voksne og rammefaktorer som tid, lekemateriell, rom og strukturering vil påvirke hvordan barna erfarer tilhørighet. En må være bevisst balansen mellom individet og kollektivet (Johansson & Rosell, 2021, s. 15).

Tilhørighet er en ferskvare, og mange erfarer at det skal svært lite til før en mister tryggheten i et fellesskap. Ufine kommentarer eller enkle ekskluderende handlinger kan bringe frem usikkerhet. Det er dessverre ikke slik at vi når målet og kan hvile i trygghet på tilhørigheten. Det er et kontinuerlig

arbeid (Johansson & Rosell, 2021, s. 4). Barnehagen fortsetter den jobben foreldrene har lagt grunnlag for i hjemmet, og sosialiseringprosessen med å kjenne tilhørighet fortsetter hele livet. De ulike arenaene vil også påvirke hverandre.

2.4. Barnefellesskapet

Når barna starter i barnehagen, blir de en del av både det store fellesskapet med alle på avdelingen, og ulike mindre felleskap sammen med de andre barna. Fellesskapet har en stor betydning for at vi opplever mening i livet. Mennesker er avhengige av og trenger hverandre. Det å kjenne seg som en betydningsfull deltaker er viktig for barnets utvikling, hvordan barnet finner løsninger og hvordan det håndterer sine følelser (Lund & Helgeland, 2020, s. 131).

Barn kan flere ganger være i nærheten av hverandre og holde på med det samme, uten at det reelt oppstår et møte mellom dem (Greve, 2021, s. 84). Det er når noen tar initiativ mot et annet barn, og det blir et kroppslig gjensvar på dette, at det beskrives som et møte. Det er gjennom slike møter ulike barnefellesskap blir etablert (Rosell, 2016, s. 54). Ansatte i barnehagen må skape rom for slike møter. Dersom barna mangler en felles forståelse, eller ikke får gjensvar for sine innspill, vil dette utfordre fellesskapet. Et resultat av dette kan da være at barna prøver å beskytte seg selv ved å trekke seg vekk eller oppsøke et nytt fellesskap (Rosell, In press).

Lund og Helgeland (2021) beskriver hva som ligger i et fellesskap; «Fellesskapet kan bli betegnet som en gruppe som er sammen om noe, der deltakerne gjennom det å være sammen kan oppleve samhörighet, avstand, nærhet, glede, sorg og alt det som menneskelivet rommer» (s. 131). Det handler altså om å dele både de gode og mer negative sidene. Noen ganger oppstår spontane felleskap, mens barnefellesskapet andre ganger kan være både gjentakende og kontinuerlig. Rosell erfarer at både etableringen og utviklingen av barnefellesskapene er en prosess mellom både barn og voksne som pågår kontinuerlig (Rosell, In press). De fellesskapene hvor en kan se at barna mestrer samspillet, er møtene preget av gjensidighet. Kommunikasjonsformene å betrakte, å bekrefte og å være i dialog er da til stede (Rosell, 2016, s. 209).

Rosell erfarer at «Barns deltakelse i barnehagens ulike barnefellesskap fremstår som en eksistensiell del av barns liv, der trygghet og fremtidsutviklende erfaringer gir barn viktige sosiale opplevelser med å inngå i ulike felleskap med andre mennesker» (Rosell, In press). Dersom du tar et fugleperspektiv på en avdeling i en barnehage vil du oppdage at det etableres ulike barnefellesskap flere plasser samtidig. Det er en kontinuerlig prosess for barna, hvor det i varierende grad av lengde og stabilitet

vil være nye grupperinger og etableringer av nye fellesskap. Denne prosessen med kontinuerlig endring vil da også føre til flere brudd og sosiale ekskluderinger (Rosell, In press).

I Rammeplanen for barnehager blir den ansattes ansvar tydeliggjort: «Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Ansvar er gitt, og det skal utvikles gode fellesskap. Neste kapittel gir innblikk i noen av de ulike måtene barna kan erfare fellesskapet på.

2.5 Ulike fellesskap

Helt fra barnet er født er det sosialt og klar for å rette seg ut mot verden. For at barnet skal få positiv utvikling er det avhengig av gode responser (Lund, 2014, s. 8). Hvilke erfaringer barna får preger utviklingen. Flere ulike opplevelser i fellesskapet kan være med på å påvirke hvordan barna både utvikler seg og kjenner på tilhørighet. Johansson & Rosell trekker frem at både nærhet, konflikt/forhandlinger og glede skaper en betydning for barns tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s. 1). Fellesskapet kan defineres gjennom disse tre temaene (Johansson & Rosell, 2021, s. 7). Ulike fellesskap danner ulike forutsetninger for barnas tilhørighet. Tilhørighetspolitikken gjennomføres i skjæringspunktet mellom posisjonene, forbindelsene og verdiene (Johansson & Rosell, 2021, s. 11). Forenklet vi si at tilhørighet er den subjektive opplevelsen barnet har, mens tilhørighetspolitikk handler om hva som blir gjort for at barna skal oppleve tilhørighet. Tilhørighetspolitikken blir da en sentral del av denne studien. Studien til Johansson og Rosell viser til at barna erfarer fellesskapene på ulike måter. De ulike fellesskapene gir ulik lærdom. Her må vi se etter mønster. Barn som gjentatte ganger befinner seg i konfliktfylte fellesskap, må få støtte til å håndtere uenigheter. Samtidig må de hjelpes inn i fellesskap preget av nærhet og glede. I min studie vil det være interessant å se om barnehagelærerne ser tilsvarende erfaringer blant barna i den yngste barnegruppen.

I nærhetsfellesskapet kjenner barna seg hjemme. Der blir de lyttet til og lærer å lytte, tilpasse seg og engasjere seg med andre. Barna erfarer her å være nær andre, en kan lære seg å stole på noen og forsvare hverandre (Johansson & Rosell, 2021, s. 11). Vennskap er komplekst og rommer mange gode følelser. Greve viser til at det å ha en venn handler både om å ha en tilknytning og en nærhet til en annen. Dette innebærer da også at en får en avstand til andre (Greve, 2021, s. 82). I

nærhetsfellesskapene er det et tydelig «vi» og markante grenser. Grensene er knyttet til de tre faktorene posisjoner, identifikasjon og verdier. Her ivaretar de både seg selv og fellesskapet. Det dannes et «oss» og «dem». I dette fellesskapet kan det være vanskelig å komme inn og det kan være

vanskelig å forlate (Johansson & Rosell, 2021, s. 11). Det er viktig å støtte barnas nære fellesskap, men voksne må samtidig være bevisst på å støtte *alle* barnas deltakelse og tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s. 15).

Å være i et fellesskap basert på maktkamp kan være utfordrende, men også gi barna viktig lærdom. Alvestad viser til at forhandlinger handler om å lære å ta hverandres perspektiv, og å inngå i intersubjektive relasjoner (Alvestad, 2010, s. 105). Barna utfordres i forhandlinger og selvhevdelse. Dette kan være nyttig ved senere anledninger. Her er den voksnes posisjon vesentlig for å støtte og veilede barna i å se de ulike perspektivene (Johansson & Rosell, 2021, s. 15). I fellesskap preget av konflikter er det et utydelig «vi» og barna kjemper om å være ledere og å ta kontroll. Fellesskapet skjer rundt kampen om dominans og uten at noen bånd etableres. Det er uklare vilkår for tilhørighet og et individuelt fokus (Johansson & Rosell, 2021, s. 12). Greve peker også på at konflikter kan fremme evnen til å forstå perspektivet til den andre (Greve, 2021, s. 25).

I fellesskap basert på glede er det åpne grenser, og barn som har lyst kan delta og påvirke innholdet. Det er delt innflytelse og et tydelig «vi» i opplevelsen av delt glede. Individet kan også være med å påvirke fellesskapet (Johansson & Rosell, 2021, s. 13). I fellesskap basert på glede er det delt makt og inkludering som står sentralt. Dette kan også være starten på inkludering og deltakelse i mer relasjonelle fellesskap (Johansson & Rosell, 2021, s. 15).

Disse tre ulike fellesskapene er viktige på hver sin måte og gir ulike erfaringer for barna i utviklingsprosessen. Det er likevel viktig for de ansatte i barnehagen å være bevisst på hvilke opplevelser barna får av å høre til. Personalet skal gi barna følelsen av å høre til, og videre hjelpe dem til å inkludere andre. Det er viktig å ivareta både individet og fellesskapet. Det er grunnleggende å sørge for et inkluderende fellesskap. Likevel viser forskning at barn erfarer ekskludering gjentatte ganger. Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt, men er avhengig av den ansattes rolle i veiledningen av barna når de opplever avvisningen. De voksne har en viktig rolle i disse prosessene, og det uansett å skape en følelse hos barna at de føler seg hjemme er viktig og å skape et felles «vi» (Johansson & Rosell, 2021, s. 13).

2.5.1 Hvordan skape gode fellesskap?

For å bygge fellesskap og en inkluderende kultur som fører til tilhørighet hos barna, trengs kontinuerlig bevissthet og innsats. Den ansatte må være seg bevisst sin rolle og legge opp til gode rom og støtte både direkte og indirekte. I barnehagen vil barna få mange erfaringer knyttet til

felleskap. Noen vil være positive, som opplevelsen av å være inkludert. Dessverre vil flere også oppleve å bli ekskludert. I stortingsmelding 6 beskrives de ansattes rolle slik;

Noen barn kommer naturlig inn i leken, mens for andre er dette vanskeligere. Barn som ikke er med i leken, lærer ikke å mestre lekekodene helt av seg selv dersom det kun tilrettelegges for frilek. Ifølge rammeplanen for barnehagen skal de ansatte observere, støtte og veilede barna i leken ved behov, slik at alle får plass i fellesskapet. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28)

Zachrisen legger vekt på at deltakelse i leken er avgjørende for om barna kjenner seg sosialt inkludert i barnefellesskapet (Zachrisen, 2015, s. 11). Vennskap og lek er avgjørende faktorer for om barna trives i barnehagen, og for å forebygge mobbing (Lund & Helgeland, 2016, s. 19). I det neste kapittelet vil det sentrale være hvordan barn inkluderes i lek.

2.6 Inkludering i leken

Det å være inkludert handler om å være innenfor. En skal kunne være en del av fellesskapet ut fra egne ønsker og forutsetninger (Arnesen, 2017, s. 22). I lek og vennskap ser vi at noen barn blir valgt foran andre. I barnehagen legger vi tidlig merke til at noen barn er populære, mens andre strever mer for å bli inkludert. Barnets atferd er en viktig medvirkende årsak til om barnet blir valgt eller ikke. De barna som er populære å inkludere i leken er ofte positive og glade, kommer lett i kontakt med andre, er villig til å dele, oppfattes som gode ledere i lek og er lite aggressive (Lund, 2014, s. 47 og 48). For å lykkes med å få innpass i leken sammen med andre, trengs det god sosial kompetanse. Å være i lek bidrar dessuten til å øke sosial kompetanse, samarbeidskompetanse, konflikthåndtering, deling og forhandling. Barn som utestenges fra leken mister mulighet for trening på dette (Lund, 2014, s. 41). Konsekvensen blir da at de som trenger mest trening i dette er de som får minst. «Barnehagen er forpliktet til å gi gode vilkår for lek og vennskap. For hvert enkelt barn kan innpass og deltakelse i leken oppleves som livsviktig, og lek er grunnleggende for å kunne utvikle en positiv selvoppfatning» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28).

I lys av betydningen av å tilrettelegge for at barna blir inkludert, skriver Terje Melaas om ulike adgangsstrategier inn i leken. Melaas beskriver at dersom de voksne er aktive og kvalifiserte, kan de hjelpe barna inn i leken på en god måte. Å nærme seg de andre barna på en fin måte er viktig. Barna kan søke øyekontakt med de andre, og imitere hvordan de andre barna gjør det. De voksne kan bidra både med kroppslige, verbale og materielle innspill som videreutvikler leken og som gjør det enklere for nye å få innpass (Melaas, 2013, s. 94). Hvor mye og hvilken hjelp barna trenger, vil variere både

med tanke på barnets modning og alder. Utviklingspsykologen Judy Dunn, mener det skjer en forandring i barna når de er mellom 18-30 måneder knyttet til hvordan barn leker og samarbeider. Barna begynner i den alderen å bli flinkere å samarbeide, planlegge og regulere følelsene sine. Dunn trekker også frem betydningen av evnen til fantasilek (Dunn, 2004, s. 20). Corsaro viser til at små barn ofte beskytter den leken de har, og at det kan gjøre det vanskelig for andre å få innpass i leken (Corsaro, 2015, s. 123). Dette samsvarer med Greves funn, som beskriver at i relasjoner mellom toåringer er det vanlig å beskytte sitt eget vennskap ved å avvise andre barn (Greve, 2021, s. 74). Nærheten til den ene innebærer indirekte avstand til den andre.

En vennsapsrelasjon rommer både glede over å være sammen, glede over fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen, felles humor. Men også konflikter, utestengelse, fortvilelse over ikke å få være med, sorg og savn. Dette sier noe om vennskapets dialektikk. (Greve, 2021, s. 82)

I vennskapets dialektikk ligger det at vennskap kan være motsetningsfylt. Det rommer og veksler mellom både gode og vonde opplevelser (Greve, 2021, s. 83).

Å beskytte vennsapsrelasjonene er viktig for barna. Det å kjenne at de er en del av fellesskapet og hører til, opplevelsen av et felles «vi». Gjennom å dele av hverandres livsverdener, le sammen, løse utfordringer sammen og skape mening sammen, erfarer barna et felles «vi» (Greve, 2021, s. 140). Beskyttelse av vennskap blir spesielt viktig for barna i toårsalderen, for det skal lite til før leken går i oppløsning. Samspillet kan oppleves skjørt, og beskyttelse av vennsapsrelasjoner kommer ofte til uttrykk ved å ekskludere andre barn (Greve, 2021, s. 108). Dette samsvarer med Corsaro, som trekker frem at de episodene hvor barna nektes adgang til leken, ikke nødvendigvis er et uttrykk for å ekskludere de andre, men mer et signal om at barna ønsker å beholde det samspillet som pågår (Corsaro, 2015, s. 157). Rosell viser også til at mange barnefellesskap er skjøre, og at det lett kan oppstå brudd og ekskluderings. Rosell understreker hvor viktig det er å bygge robuste samspillsituasjoner med et felles innhold og et tydelig felles «vi» (Rosell, In press, s. 9). Alvestad erfarer også at når barna stenger andre ute, er det ofte et uttrykk for å ivareta egen lek og egne relasjoner, mer enn ønske om å holde andre barn ute (Alvestad, 2010, s. 98).

For å inkluderes i leken må initiativet til barnet hverken være for forsiktig eller for pågående. Barnet må kunne både vise interesse for leken og samtidig selv vekke de andres interesse (Ruud, 2010, s. 28). Hvordan barna leker sammen følger barnas utvikling til å kunne kommunisere mening. Barnet kan trenge hjelp til å mestre samspillet for å kjenne tilhørighet. Vedeler trekker spesielt frem tre sosiale faktorer som blir utfordringer i leken. Den første faktoren er hvordan barnet skal få adgang til

det fellesskapet de ønsker å være en del av. Den neste er å bidra til at den felles aktiviteten som skjer blir vedlikeholdt og utviklet. Den siste faktoren barnet tjener på å mestre, er kompetanse til å løse konflikter som oppstår (Vedeler, 2007, s. 74). For å hjelpe barna vil en tilgjengelig støttespiller i disse prosessene være betydningsfullt. Ruud peker på at måten barnet prøver å bli en del av leken på, og hvilket forhold de andre barna har til hverandre, også spiller en rolle. «Om barnet vil lykkes med å få adgang til gruppen, påvirkes både av om de potensielle lekekameratene liker eller misliker barnet i utgangspunktet, og av hvilken mestringsstrategi barnet bruker for å få tilgang til leken» (Ruud, 2010, s. 31).

Faktorer som kan gjøre det vanskelig å komme inn i leken, er dersom barnet har påtrengende, aggressiv og negativ atferd, atferd som ikke er relevant for situasjonen, eller at barnet ikke vedvarer forsøkene tilstrekkelig lenge (Ruud, 2010, s. 32).

Tilhørighet er et behov som ligger i oss mennesker, men opplevelsene knyttet til tilhørighet behøver ikke alltid være gode. At noen er innenfor kan føre til at andre er utenfor. Barn som er ekskludert kan likevel jobbe for å gradvis få aksept og en tilhørighetsfølelse (Johansson & Rosell, 2021, s. 12).

Deltakelse i leken er en viktig erfaring for barna. Å bli inkludert gir barna en opplevelse av verdighet, hvor følelsen av å være sett, akseptert og anerkjent står sentralt. Ekskludering handler om det motsatte. Barna kan kjenne seg misforstått, ikke sett, uverdige, og sitter igjen med en følelse av meningsløshet (Lund & Helgeland, 2020, s. 19).

Det ligger en lengsel i oss etter å være inkludert og høre til, men den lengselen kan også føre til den negative følelsen som angsten for å bli ekskludert gir (Lund & Helgeland, 2020, s. 73). Neste kapittel tar for seg temaet ekskludering.

2.7 Ekskludering

Det å ekskludere handler om å utelukke eller utestenge (Arnesen, 2017, s. 27). I denne studien ønsker jeg å finne ut hvilke erfaringer barnehagelærere har av ekskludering allerede på småbarnsavdelingen. Rosell har i sin doktorgrad forsket på hva som skjer i møter mellom barn nettopp på småbarnsavdelingen, og hva som fører til at samspeillet mellom barna opprettholdes eller oppheves. Hva fører til kontinuitet og hva leder til brudd? Når barna opplever brudd i kommunikasjonen, kan det for flere av barna oppleves som de blir ekskludert. Avvisningen skjer ofte ved at barna prøver å ivareta en felles lek, der de ikke ønsker noen andre inn, eller at de er opptatt med noe eget, ønsker å være alene og ikke ønsker å bli forstyrret (Rosell, 2016, s. 121). Ønske om å

leke med den samme gjenstanden kan også være årsak til uenigheter og brudd (Rosell, 2016, s. 186). Vi som voksne må prøve å tolke disse avgrensingene barna gjør (Rosell, 2016, s. 207).

Barns inkluderinger og ekskluderinger er prosesser som er dynamiske og foregår kontinuerlig (Rosell, In press, s. 12). I barnehagen oppsøker barna hverandre, og prøver på flere ulike måter å komme å ta del i de ulike barnefellesskapene. En del barn opplever da å bli ekskludert. Det er ofte i frileken barna erfarer ekskluderingen. Da velger barna i stor grad selv hvem de vil være sammen med, og de voksne påvirker i mindre grad (Ruud, 2010, s. 35). Å bli ekskludert kan erfares som at barna enten blir avvist eller ignorert i leken. Melaas skriver om vernestrategi, som er strategier barna bruker for å verne leken. Dette er sosiale strategier og betyr ikke at barnet mangler empati. Å verne lek kan bety at man av og til må prioritere å stenge av leken for noen, slik at de som er i gang med leken kan få beholde den og bygge videre på den for å utvikle sine lekeegenskaper. Det blir trukket frem at det kan forveksles med det å være stygge med hverandre, fordi det likner på å utestenge (Melaas, 2013, s. 131).

Ekskluderingen skjer både direkte, med åpen og tydelig beskjed om at barnet ikke får være med, eller ved at barna ekskluderer på en mer skjult og indirekte måte (Ruud, 2010, s. 49). Rosell viser også til en tredje kategori som omhandler planlagt ekskludering. Da legger barna opp til en aktivitet som de vet at ikke alle har forutsetninger for å delta i (Rosell, In press, s. 11).

Barna viser flere ganger et behov for å utrykke egne individuelle grenser, både for sin egen lek og for ulike barnefellesskap. Dette kan føre til ekskluderinger av andre. Samtidig kan vi likevel si at disse bruddene, og den sosiale ekskluderingen, er relasjonelle. Det dreier seg om hvordan barnet mestrer det sosiale i utfordrende situasjoner og det som skjer i felleskapet med andre barn (Rosell, In press, s. 11). Mennesker både påvirker og påvirkes av omgivelsene rundt seg (Ruud, 2010, s. 147). Ladd beskriver at barnet selv er en aktiv deltaker i samhandlingen med de andre barna. Hvordan barnet er og måten det involverer seg på, vil være med å påvirke graden av inkludering i felleskapet (Ladd, 2005, s. 112). «Barns egen atferd og kompetanse vil i mange tilfeller kunne bidra til at de blir avvist og ignorert. Tilknytningen barnet har til sine omsorgspersoner er sentral i hvordan de tror samhandlingen de andre på avdelingen skal være (Ruud, 2010, s. 41). Barn kan svært tidlig «utvikle en spesiell sosial stil som setter sitt preg på hvordan barnet møter og blir møtt av andre» (Ruud, 2010, s. 52). «Det vil være av stor betydning å gripe inn før disse mønstrene blir for fastlåste» (Ruud, 2010, s. 53). Det må imidlertid ikke glemmes at det dreier seg om en gruppeprosess og ikke et individuelt problem hos det enkelte barn ((Biermann, 2004) referert i Ruud, 2010, s. 39). De ulike barnefellesskapene påvirker hvordan barna mestrer ulike situasjoner. Reaksjoner og ekskluderinger

kan oppstå i en konstellasjon, mens det i en annen sammensetning ikke forekommer. Menneskets væremåte og oppførsel er avhengig av konteksten (Rosell, In press).

Ruud beskriver hvor kreative barn kan være når de ekskluderer andre barn fra leken. De kan fort finne unnskyldninger som for eksempel at det bare er de med joggebukse som får lov å være med. Det er vanlig at barn ekskluderer hverandre, eller opplever andre utfordringer i samhandlingene seg imellom. Det er en naturlig del av livet, og gir faktisk også erfaringer som kan være nyttige for barnets utvikling. Kanskje lærer det seg også en bedre og mer kreativ fremgangsmåte for å komme inn i leken neste gang. Utfordringen er når det gjentakende ganger er de samme barna som ekskluderes fra leken. Dette fører fort til mistrivsel og at barna mister mye sosial, emosjonell og språklig læring (Ruud, 2010, s. 10 og 11). Dette er et viktig ansvar de ansatte i barnehagen skal være seg bevisst og jobbe med.

2.7.1 Faktorer som kan føre til ekskludering

Ruud identifiserte i sitt doktorgradsarbeid flere elementer som førte til avvisning og ignorering hos de andre barna. Dersom barna var for lite lydhøre og for dominerende gjorde dette det vanskeligere å komme inn i leken. Imidlertid kan faktisk helt motsatt atferd også føre til samme reaksjon hos de som allerede er inkludert i leken. Dersom barnet er *for* forsiktige og passive, blir det heller ikke interessant og spennende for de andre å ha dem med. Dermed kan også disse forsiktige barna erfare å bli ekskludert. Barn som er ukonsentrert og urolige i leken opplever også vanskeligheter med å få innpass. Noen barn kan ha en regressiv atferd, der oppførselen blir forbundet med yngre barn og sett på som barnslig av de andre. Dette viser seg i flere tilfeller å gjøre det vanskelig for barnet. Utagerende og truende atferd er også faktorer som leder til avvisning og ignorering (Ruud, 2010, s. 155).

For at leken ikke skal bryte sammen, er barnas forhandlingsevner en betydningsfull faktor. Å kunne sette seg inn i den andres ståsted og se ting fra andres perspektiv vil da være relevant (Ruud, 2010, s. 20). Evnen til å ta andres perspektiv utvikles stadig gjennom samhandling med andre, og påvirkes både av følelser og kognitive evner (Ruud, 2010, s. 21). Piaget fremhevet tidlig at konflikter kunne medføre læring og utvikling, både kognitivt og sosialt ((Piaget, 1932) referert i Ruud, 2010, s. 22). Bateson peker også på at egenskaper vi vurderer som personlige, er et produkt av relasjonen (Bateson, 2000). Hundeide beskriver prosessen som foregår mellom to personer som er maktkamp om posisjon og status. Barnet ekskluderes ikke nødvendigvis basert på egenskapene sine. Det kan gjelde kun spesifikke relasjoner og ikke i andre sammenhenger. ((Hundeide, 2003) referert i Ruud,

2010, s. 24). Bateson skiller mellom symmetriske relasjoner som er likeverdige, og komplementære relasjoner som preges av at den ene bestemmer over den andre (Bateson, 2000). Det kan være lærerikt for barna å erfare begge deler (Ruud, 2010, s. 25). Som barnehageansatt er det viktig å observere relasjonene i leken. Selv om barn inkluderes og får være med, er det ikke sikkert at de erfarer å være en likeverdig deltaker. Det er avgjørende å gripe inn tidlig som voksen slik at det ikke utvikler seg uheldige samspillsmønstre (Ruud, 2010, s. 26). «Hvordan mennesker posisjonerer seg i forhold til hverandre, har ofte sin bakgrunn i hvordan de definerer hverandres kompetanse» ((Hundeide 2003), referert i Ruud, 2010, s. 45).

Helt fra barna kommer til verden gjør de erfaringer som er med på å utstyre dem med handlingsmønstre og strategier for å delta i situasjoner og møter med andre mennesker. Valgene vi mennesker tar, både bevisst og ubevisst, bygger på tidligere erfaringer. Barna erfarer gjennom kroppen, og opplevelser setter seg i kroppen. Barnas erfaringer påvirker hvordan de reagerer i situasjonene som oppstår. Den tilvante og aktuelle kroppen henger sammen (Rosell, 2016, s. 60). Etter hvert som barna blir eldre, får de flere erfaringer og større modenhet, som fører til at handlingsmønstrene blir utvidet (Lund & Helgeland, 2020, s. 39).

Følelsen av å bli avvist og ignorert kan lede barnet inn i en ond sirkel, der reaksjonen på å bli avvist, fører til handlinger som gjør at det i fremtiden vil være enda lettere å bli ekskludert. Barnet kan bli både mer aggressivt, og mer usikker på seg selv, og lar dermed være å prøve. Både den aggressive og usikre måten å handle på kan gjøre barnet til en enda mindre populær lekekamerat (Ruud, 2010, s. 46). Det er forholdsvis vanlig at barna som prøver å bli inkludert i en lek ignoreres i starten. Da er det viktig at de fortsetter å forsøke å få innpass og ikke gir opp. Noen klarer å finne en mer hensiktsmessig strategi, mens andre gir opp. Hvordan barna møter hverandre, og hvilken forventninger de har til sin egen mestring, vil påvirke (Ruud, 2010, s. 152). Hvordan de ansatte møter barna, tilrettelegger, og hjelper dem i disse prosessene vil også ha stor betydning. Alle har behov for anerkjennelse og dersom barna ikke møtes med anerkjennelse kan det bidra til følelsen av utenforskap (Lund & Helgeland, 2020, s. 43).

I barnehagen vil det kontinuerlig oppstå situasjoner hvor noen forsøker å få bli med i en pågående lek, eller prøver å få beholde en attraktiv leke. Retten til å få leke med en attraktiv leke er ofte en del av konflikten. Alvestad mener at barnas forhandlinger for å både beskytte leketøy og samspill, er en viktig del av utviklingen og læringen (Alvestad, 2010, s. 220). De fleste barn erfarer å bli avvist fra tid til annen. Ifølge Palmadottir og Johansson er avvisingene fra små barn ofte relatert til makt, alder og status i barnegruppen (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 295). Barna forsøker å beskytte det de har, eller gjøre seg utilgjengelig for andre barn (Rosell & Johansson, 2019, s. 186).

Fra studien av de yngste barna på småbarnsavdelingen, viser Rosell at disse har et behov for personlige aktiviteter og å skjerme sine leker, og seg selv. De viser tidlig personlige preferanser knyttet til hvem de søker og ønsker mer kontakt med. Fra 1,5 til 2-årsalderen ses mer tydelige, vedvarende møter, og de skaper flere felles rom ut fra disse preferansene (Rosell, 2016, s. 260).

2.7.2 Faktorer som reduserer avvisning og ignorering

Å bli avvist og ignorert kan være en vond opplevelse som rokker med måten et individ ser på seg selv. Ruud viser til tre hovedfaktorer som reduserer avvisning og ignorering. Den første er de ytre rammefaktorene. Dette handler om tid, rom, organisering og lekemateriell, og kan i stor grad være med på å hjelpe barna å bli inkludert. Måten personalet benytter de tilgjengelige ressursene på er avgjørende. Lekegrupper hadde god effekt i Ruuds studie. Det vises også til en positiv påvirkning gjennom å gi barna felles lekereferanser. I studien ble det også erfart at nytt lekemateriell inspirerte til ny lek og nye posisjoner i barnas lek (Ruud, 2010, s. 160). Den andre faktoren er å arbeide med inkluderende holdninger blant barna og være bevisst i gruppesammensetningen. Slik er det mulig å ta utgangspunkt i ressursene til de enkelte barna. Dette ga lekegruppene større rom for (Ruud, 2010, s. 162). Inndeling i lekegrupper gir barna færre å forholde seg til og det kan redusere stress og øke mestringsopplevelsen. De voksne kommer også tettere på og kan gi mer av både veiledning og trygghet (Lund & Helgeland, 2020, s. 96). Som den tredje faktoren viser Ruud til at den voksnes rolle er sentral. De voksne kan hjelpe de barna som trenger det, og være kreative sammen med barna i utvikling av leken når den stopper litt opp (Ruud, 2010, s. 163).

Alle har et behov for å høre til, og når tilhørigheten til felleskapet blir truet, kan angsten for å bli ekskludert komme. Da kan det oppstå prosesser hos den enkelte som oppleves negativt av de andre barna, mens barnet prøver å finne sin plass i gruppen. Manglende følelse av tilhørighet kan føre både til sinne og utagering eller til en trist og innagerende atferd. Som barnehageansatt er det viktig å se bak denne atferden og heller jobbe med de sosiale prosessene som ligger bak.

Rosell trekker frem at brudd og ekskluderinger er en naturlig del av barnas sosialiseringsspross. Sosiale situasjoner må læres og erfares gjennom kroppen. Barna skal teste ut både sine egne og andres grenser (Rosell, In press). Når barn ekskluderer viser Rosell til at det kan handle både om å verne om noe, status og personlig vinning. I følge Rosell er det slik at «I sin ytterste form kan den sosiale ekskluderingen tre fram som det som kan betegnes som mobbing og proaktiv aggresjon, hvor barn mestrer sosiale situasjoner og behov for tilhørighet gjennom at enkelte barn konsekvent ekskluderes» (Rosell, In press).

Det neste kapittelet vil da omhandle teoretiske refleksjoner knyttet til begynnende mobbeatferd.

2.8 Mobbing på en småbarnsavdeling - eller sosiale prosesser på avveie?

I rammeplan for barnehagen spesifiseres det at personalet skal «forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Men hva ligger i begrepet mobbing, og hvor gamle er barna før en kan kalle en atferd for mobbeatferd? Rapporten «Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt» som kom ut i 2021, gir en oversikt over erfaringer og forskning om temaet.

Rapporten sier at det kan være vanskelig å finne en allment akseptert definisjon på mobbing i barnehagesammenheng, men erkjenner at det finnes negative handlinger blant barnehagebarn som er assosiert med mobbing (Aaseth et al., 2021, s. 24).

2.8.1 Begynnende mobbeatferd?

I skolen har mobbebegrepet lengre historikk, og her har Olweus individorienterte definisjon preget oppfattelsen av hva som ligger i mobbeatferd. Olweus beskriver mobbing som en «Intensjonell negativ handling, gjentatt over tid, og hvor det er ubalanse i styrkeforholdet mellom den/de som utøver, og den som blir utsatt for handlingene» (Olweus & Limber, 2010, s. 125). Idsøe og Roland (2017) viser til at mobbebegrepet bør belyses på en annen måte i barnehagen. De mener barna i barnehagen kanskje ikke er klar over de negative virkningene handlingene deres kan ha. Idsøe og Roland definerer derfor mobbing i barnehagen som «begynnende mobbeatferd», på grunnlag av utviklingsmessige forhold som kjennetegner barn i barnehagealder. «Vi betrakter de negative handlingene som barna gjør i lys av mobbedefinisjonen, men «tolker» handlingene i henhold til barnets alder» (Idsøe & Roland, 2017, s. 22). Uheldige samspillsmønstre kan likevel utvikle seg til mobbing, og det er grunnleggende at de ansatte griper inn tidlig før disse negative mønstrene etablerer seg.

Når barna opplever å bli utestengt fra felleskapet i lek og vennskap kan det erfares som mobbing, skriver Lund og Helgeland. I forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet: Mobbing i barnehagen» la Helgeland og Lund frem en definisjon av mobbing som tar utgangspunkt i en tverrfaglig og tverrmetodisk tilnærming. «Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og /eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i felleskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2015, s. 45) Her er det barnets egen opplevelse som bli satt i sentrum og sammenhengen med tilhørighet, inkludering og ekskludering er sentral. Barna som ikke får delta i leken sliter med å skaffe seg venner. Å være utenfor felleskapet fører til at barna mister den positive

effekten for utviklingen som lek og vennskap gir mulighet for (Lund & Helgeland, 2020, s. 83).

Dersom de ansatte da ikke hjelper barna, kan de miste motet og ikke våge å prøve på nytt. Atferden kan, avhengig av barnets temperament og erfaring, bli både tilbaketrekking eller utagering, men begge deler svekker barnet mulighet til å bli inkludert (Lund & Helgeland, 2020, s. 93).

Mobbing og ekskludering henger tett sammen. «Der mobbing skjer er det noe i dynamikkene i fellesskapene som fører til at noen holdes utenfor fellesskapet. Det er nettopp denne dynamikken vi må legge til grunn for å forstå mobbing» (Lund & Helgeland, 2020, s. 132). Lund og Helgeland erfarer det på denne måten; «Kampen for å være «inne i varmen», være en del av det de andre er en del av, og bli anerkjent som verdifulle medlemmer av fellesskapet, er en sentral del av den identitetsskapende prosessen» (Lund & Helgeland, 2020, s. 132).

Dersom en tar utgangspunkt i gruppeorienterte Lund og Helgelands definisjon, som baseres på opplevelsen av å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet, kan det være interessant å undersøke om det finnes begynnende mobbeatferd på småbarnsavdeling. Hvordan arbeider de ansatte for at alle barna skal kjenne tilhørighet og kjenne seg som betydningsfulle deltakere? Det vil være nærliggende å beskrive hva som ligger i begynnende mobbeatferd og tilhørighet. «Mobbing er som regel en del av komplekse prosesser, der hendelsene er vevd inn i hverandre» (Lund & Helgeland, 2020, s. 25). Kunnskapsoversikten om «Mobbing i norske barnehager» viser til at i den senere tid, blir det lagt mest vekt på å se på mobbing som en gruppeorientert tilnærming, der mobbing kan være uttrykk for sosiale prosesser på avveie (Aaseth et al., 2021, s. 25).

2.8.2 Sosiale prosesser på avveie

Både nasjonalt og internasjonalt legges det i langt større grad enn tidligere vekt på de komplekse sosiale prosessene som finner sted ved mobbing. Der fokuset tidligere var på individ, aggresjon og intensjonelle handlinger, flyttes det nå til kontekst og sosiale prosesser. Både lengselen etter å høre til, og angsten for å bli ekskludert, fører til at barna agerer som de gjør. Dette preger både holdningene og de konkrete handlingene som skjer i de sosiale prosessene (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). Søndergaard & Hansen skriver om sosiale prosesser på avveie. Mobbing kan forstås som en sosial inkluderings- eller ekskluderingsprosess. «Mobbing og ekstrem ekskludering som fenomener oppstår gjennom rotete og kompliserte sosiale prosesser. Disse prosessene er sosialt produsert, men de oppleves individuelt både på godt og vondt og er alltid konkrete og subjektive opplevelser for de involverte personene» (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 332). At fellesskapet passivt aksepterer de negative handlingene, er avgjørende for at mobbing kan skje. De viser til hvordan negativ atferd kan

utvikle seg i noen kontekster, mens dersom gruppesammensetningen hadde vært annerledes kunne gruppeprosessene og det sosiale samspillet vært helt annerledes, og ville da under andre omstendigheter erfares helt ulikt (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 321). Søndergaard har tidligere skrevet en teori om sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2014) og Hansen har utviklet en teori om lengsler etter tilhørighet (Hansen, 2011). Forfatterne kombinerer selv disse teoriene, og ser at kombinasjonene av disse mekanismene kan være kime til mobbing (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 332). Studien til Søndergaard og Hansen er basert på ungdommer, men mange av prosessene er gjenkjennbare i studier med de yngre barna, hvilket er perspektivet som legges til grunn i denne oppgaven.

Det sosiale fellesskapet er så viktig for mennesker at vi er grunnleggende redde for å bli ekskludert og havne utenfor. Søndergaard og Hansen beskriver lengselen etter tilhørighet som så sterk at det å sikre sin egen rolle i gruppen blir som en drivkraft til å ekskludere andre. Redselen for å ikke være en del av fellesskapet fører til en angst for å bli ekskludert, eller til det som kalles en sosial eksklusjonsangst. Denne angsten kan dukke opp dersom en er redd for å miste tilhørigheten til et fellesskap. Dersom den sosiale eksklusjonsangsten øker i en gruppe, kan usikkerheten føre til skifter i mønstre for inkludering og ekskludering. Dette kan gjennomsyre og påvirke posisjoneringen til gruppemedlemmene (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 327). Dermed kan sosial utrygghet prege en hel gruppe. Barna kan være utrygge på om de er likt og om de hører til. Redselen for å bli ekskludert kan være så sterk at det fører til en mobbeatferd i gruppen, selv om utgangspunktet bunner ut i et ønske om å sikre sin egen posisjon. Her må voksne være bevisst på å se dynamikken, og forstå at det i stor grad handler om frykt for egen tilhørighet, og ikke en intensjonell ondsinnet handling for å skade andre (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 328). De individuelle forutsetningene påvirker også den sosiale prosessen, men tiltakene bør fokuseres på de relasjonelle og kontekstuelle faktorene (Lund & Helgeland, 2020, s. 18).

I sin studie, som også omhandlet barna fra 1-3 år, viser Rosell til at barnas alder og modning vil være relevant i en diskusjon om hvorvidt avvisningene barna erfarer kan være begynnende tegn på mobbing (Rosell, 2016, s. 259). Han fremholder at barna i denne aldersgruppen ikke bevisst utsetter andre barn for negative handlinger. Likevel har de en intensjon med å avvise noen, nemlig å skape et fellesskap med andre (Rosell, 2016, s. 260). Rosell mener at det er den voksnes ansvar å ivareta barna i disse situasjonene, ved å være tilgjengelig, nær, og ha en god struktur og organisering (Rosell, 2016, s. 260). «Barna gir i denne studien uttrykk for personlige preferanser, uavhengig av alder, men det å inngå i mer vedvarende møter og skape felles rom ut fra disse preferansene, blir mer fremtredende fra 1 ½ års alder og nærmere 2-årsalderen (Rosell, 2016, s. 260).

Studien til Pálmadóttir og Johansson beskriver tre kategorier som sentrale i barnas samspill. De var opptatt av eierskap til leker, omsorg for andres ve og vel, og det å tilhøre fellesskapet. Konfliktene var også viktige. Der fikk barna erfaring med hverandres perspektiver. Det var tydelig at løsningen i konfliktene ble påvirket av barnas posisjoner i gruppen (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 295).

Pálmadóttirs studie fra 2018, viser også til at leken er en god arena for å lære demokratiske verdier og å skape relasjoner. I leken ble barnas innspill noen ganger anerkjent, og noen ganger avvist. Avvisningen fant også sted blant de yngste barna, men de fant også at det ligger mye verdifull læring i disse forhandlingene og erfaringene (Pálmadóttir, 2018, s. 127).

Studien beskriver at makten barna fikk gjennom posisjoner innen vennskap og relasjoner, ble brukt både til å inkludere enkelte, men samtidig stenge andre ute. Det oppsto konflikter der kampen om eierskap til leker og avvisning av andre var sentralt. En kunne se noen barn i en sårbar posisjon som lot seg avvise, mens andre sto opp for sine rettigheter (Pálmadóttir & Johansson, 2015, s. 300).

I kunnskapsoversikten for mobbing i barnehagen blir det tatt til orde for at de individorienterte og gruppeorienterte tilnærmingene til mobbing, ikke trenger å utelukke hverandre, men kan gi oss en mer helhetlig forståelse av fenomenet mobbing i barnehagen (Aaseth et al., 2021, s. 26).

Forskning viser at mobbing fører til dårligere livskvalitet, og at tilhørighet i fellesskap hvor mobbeatferden er fremtredende har negative konsekvenser både for de som direkte blir mobbet, men også de andre deltakerne i gruppen (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 320). Barna trenger kompetente ansatte, som på en god måte skaper tilhørighet, gode inkluderende fellesskap og jobber forebyggende mot ekskluderinger og begynnende mobbepferd. Det siste kapittelet i teoridelen vil derfor dreie seg om hvilken rolle de ansatte skal ha.

2.9 Den viktige barnehageansatte

Barna som starter på småbarnsavdelingene, kan ses på som både sårbare og kompetente. For å erfare et trygt og godt barnehagemiljø er de prisgitt fagligdyktige ansatte. Hvordan tilrettelegger barnehagepersonalet for at barna skal kjenne tilhørighet i et tilhørighetspolitisk perspektiv? Den ansatte skal jobbe med barnas sosiale posisjoner, emosjonelle forbindelser og de verdiene som preger fellesskapet- både de etiske og politiske (Johansson & Rosell, 2021, s. 5). Det er viktig at de ansatte evner å bygge gode relasjoner til barna, og at de støtter dem i å forstå både egne følelser og hvordan de andre erfarer situasjonene. For å oppnå dette må kompetansen hos de ansatte styrkes,

slik at de forstår hva som skjer med barna når behovet for tilhørighet i fellesskapet blir truet (Lund & Helgeland, 2020, s. 80).

De ansatte skal både jobbe forebyggende og gripe inn i de enkelte situasjonene når de oppstår. De kan støtte barna både direkte i hendelsen og indirekte ved å tilrettelegge. Hvilke holdninger de ansatte har, samt kunnskapen deres om temaet, vil prege hvordan de agerer sammen med barna. «Holdninger, kunnskap og handlinger står alltid i et gjensidig forhold til hverandre. Holdninger preger hvordan vi «tar inn» og bearbeider kunnskap på, og motsatt vei påvirker kunnskap våre holdninger. Våre handlinger er det som vises i møte med andre mennesker» (Lund & Helgeland, 2020, s. 23). Da vil det være avgjørende å arbeide med de ansattes kunnskap og holdninger. I personalgruppa må det arbeides for å heve kompetansen slik at de har bevissthet omkring egen rolle, og felles begrepsapparat for å forstå, tolke og arbeide for en bedre praksis. En forusetning for at de ansatte kan jobbe for å støtte dem som blir avvist og ignorert, er at de observerer og oppdager disse barna (Ruud, 2010, s. 61).

«Tilknytningens betydning for trygghet og tilhørighet er godt dokumentert og setter krav til omsorgens kvaliteter og omsorgspersonenes kapasiteter» (Lund & Helgeland, 2020, s. 62). I relasjonen mellom barna og den voksne vil det være en skjevhet i maktforholdet. Den voksne har et stort etisk ansvar for å være bevisst sin væremåte (Lund & Helgeland, 2020, s. 47). Det er alltid den voksne sitt ansvar å sørge for god samspillskvalitet mellom barn og voksne (Juul et al., 2003, s. 107).

Barnehagen har ansvaret for å legge til rette for gode møter mellom barna, og at det i disse møtene skapes utviklende kommunikasjon (Rosell, 2016, s. 249). De ansatte skal være både tilgjengelige og nære, men enkelte ganger også la barna leke selv, og da være veiviser ved behov (Rosell, 2016, s. 253). Det må skapes fysiske rammer som fremmer kreativiteten og skaperevnen hos barnet, samtidig som at det må gis rom for at barna kan bruke kroppen (Rosell, 2016, s. 254). Det vises også til i Rosells studie at noen aktiviteter er mer åpne, og fører til at flere i større grad blir inkludert. Et eksempel er at alle barna sammen løper fra et punkt til et annet gjentatte ganger. Her kan alle som vil være med. Dette er møter hvor barna har et felles fokus. Det er viktig at den voksne tilrettelegger for aktiviteter hvor alle kan være med (Rosell, 2016, s. 255).

Bruner skriver om stillasbygging. Da får barna mulighet til å trene på ferdighetene sine i trygge omgivelser, med den støtten de trenger for å mestre ((Bruner, 1986) referert i Ruud, 2010, s. 76). Når konflikter oppstår er det lurt å gi barna verktøy til å løse konflikten, i stedet for å gå inn og prøve å løse konflikten for dem (Ruud, 2010, s. 78). Greve viser til at barnehageansatte flere ganger flyttet barna bort fra konfliktsituasjonen istedenfor å hjelpe barna å løse situasjonen sammen (Greve, 2021,

s. 166). Læringen for barna vil da reduseres. Som barnehageansatt er det viktig å være gode rollemodeller og hjelpe gjennom å støtte. Også Alvestad understreker at den ansatte skal være en støttespiller og veileder. Det er viktig å sette seg inn i barnas perspektiv og forstå deres intensjoner, men likevel ikke overta forhandlingene. Alvestad mener den voksne må holde litt igjen og ikke gripe inn for tidlig. Da risikerer barnet å gå glipp av all læringen som ligger i forhandlingen (Alvestad, 2010, s. 220).

Basert på synet på mobbing beskrevet over, vil arbeidet som gjøres for å tilrettelegge og forebygge være avgjørende for å skape grobunn for gode og inkluderende fellesskap. Lund og Helgeland (2020) trekker frem at barnehageansattes holdninger og kunnskap og erfaringer vil være med å prege atferden deres. Barnehagens struktur og kollegaers holdninger vil også påvirke arbeidet, ikke minst tydelig ledelse (Lund & Helgeland, 2020, s. 21).

Arbeidet med barn som erfarer å bli ekskludert, kan vekke krevende følelser hos de ansatte. Personalet kan oppleve å bli slitne, kjenne seg maktesløse og noen kan også bli irriterte på barna som ikke mestrer å bli en del av fellesskapet (Ruud, 2010, s. 50). I forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen» fremkommer det at de barna som blir ekskludert fra fellesskapet og strever med få venner ofte blir negativt definert av de ansatte i barnehagen (Lund & Helgeland, 2020, s. 59). Måten de ansatte møter barna på er med på å påvirke utviklingen av situasjonen for barnet. Dersom den ansatte velger å ikke gripe inn i en situasjon, sendes også et signal til barna om at det er greit. Dette bidrar til at barna ikke makter å bryte ut av den onde sirkelen (Ruud, 2010, s. 52).

Det kan være vanskelig for personalet å avgjøre hvor stor inngripen i leken de skal gjøre. En etisk overveielse bør ligge til grunn ved inngripen i barnas samhandling (Ruud, 2010, s. 64). Ruud mener at program og undervisningsopplegg kan ha effekt, men at barna som er kommet inn i en ond sirkel med avvisning trenger noe mer. Barna må læres alternativ atferd (Ruud, 2010, s. 65).

Lund og Helgeland (2020) beskriver ulike beskyttelsesfaktorer mot ekskludering. Det er nyttig å arbeide med raushet for mangfold. Personalet må tydelig kommunisere forventninger og holdninger. Det skal være trygghet i lekemiljøet slik at barna tør å prøve og feile, og fortsette å øve. Voksne som er tydelige, varme og har gode strukturer, skaper trygghet og beskyttelse (Lund & Helgeland, 2020, s. 93). Det er viktig med et bevisst og proaktivt arbeid for å bygge tilhørighet og inkludering, for å unngå brannslukking (Rosell, In press).

Mennesker har behov for anerkjennelse. Behovet handler i bunn og grunn om et behov for å være en verdifull del av fellesskapet og være anerkjent som det (Lund & Helgeland, 2020, s. 71). Som ansatt er det viktig å ha en anerkjennende væremåte overfor barna. De barna som blir ekskludert kan fort

utvikle en negativ selvforståelse. Her må den ansatte arbeide aktivt for at en slik selvforståelse ikke skal sette seg hos barnet, men at barnet opplever seg selv som verdifullt. Den anerkjennende væremåten tar barnets opplevelse på alvor og bagatelliserer ikke, men viser forståelse og respekt (Lund, 2014, s. 20). Juul og Jensen viser til at det å være anerkjennende er mer en samtaleform enn en kommunikasjonsteknikk. Den voksne skal forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til hvordan barnet forstår seg selv og virkeligheten (Juul et al., 2003, s. 263). Evnen til å ta den andres perspektiv er viktig og hjelper barnet til å bli en positiv del av gruppen. Utviklingen av empati er en del av dette. Empatien er til en viss grad medfødt, men utvikles i samspill med andre. Her er voksne viktige rollemodeller. I møte med empatiske voksne utvikler barn selv empati (Lund & Helgeland, 2020, s. 46).

Dersom en voksen bagatelliserer barnets utenforskap og overser barnets opplevelse av situasjonen, kan disse holdningene hos de ansatte være med på å ødelegge barnets mulighet til å bidra til fellesskapet og redusere barnets følelse av tilhørighet (Lund & Helgeland, 2020, s. 50).

Å hjelpe barna med å regulere følelsene sine bidrar til å gjøre barnets vei mot innpass i fellesskapet enklere. Barnet må møtes der det er, og barnets subjektive opplevelse av situasjonen må bekreftes. Den voksne må trøste barnet og være bevisste på å selv beholde roen, før veien videre finnes i fellesskap. Dette vil også være positivt for videre inkluderingsarbeid (Lund & Helgeland, 2020, s. 69).

Organisering av lekegrupper kan være en fordel for å sørge for at den voksne er tett på og kan være med å jobbe for trygghet og at barnet våger å være seg selv. Den voksne kan også gjenta barnets innspill med positive kommentarer dersom de andre barna ignorerer innspillene (Ruud, 2010, s. 79). Dette kan bidra til å heve barnas status.

Det er viktig at de ansatte er bevisst sitt ansvar for å utvikle inkluderende miljø. Deres holdning er avgjørende for om de sosiale aktivitetene de legger opp til fremmer tilhørighet, inkludering og fellesskapsfølelse (Lund & Helgeland, 2020, s. 142). For de voksne ligger det et ansvar i å være tilgjengelig og nær, og hjelpe barna til å møtes i andre felles aktiviteter, heller enn å avvise andre. De ansatte skal ha fokus på struktur og organisering, og være en veiviser.

En autoritativ voksen er tydelig og setter forventninger til barnet, samtidig som det vises varme og omsorg. Diana Baumrind (1991) har utviklet modellen med ulike voksenstiler, der den autoritative er å foretrekke (Lunde & Roland, 2021, s. 105; Roland, 2014, s. 14). Den autoritative voksne arbeider med inkludering og fremmer denne verdien i møte med barna. Barnet trenger relasjonen som ankerfeste for å kunne møte omverden i lek og utfoldelse (Abrahamsen, 1997, s. 51).

Idsøe og Roland viser til sentrale tiltak for å lykkes med å ha et trygt og godt barnehagemiljø. De trekker frem flere element som jeg tidligere har nevnt i denne teoridelen, og som kan være som en sammenfatning over hvordan vi kan jobbe forbyggende med tilhørighet og inkluderingsfølelsen og jobbe mot ekskludering. De trekker frem viktigheten av tidlig innsats. Det er også grunnleggende at de ansatte har en felles forståelse av begrepene, og at hele barnehagemiljøet aktiveres.

Kapasitetsbygging i personalgruppen står sentral, og det å være autoritative og sensitive voksne er vesentlig. De oppfordrer til å ha et ekstra fokus på de sårbare barna og viser til effekten av et godt samarbeid mellom barnehage og hjem (Idsøe & Roland, 2017, s. 74-85).

Disse teoretiske perspektivene danner grunnlaget for den videre gjennomføringen av min studie. I det neste kapitlet står metoden for tur.

3. Metodologi

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien. Jeg starter med vitenskapelige teorier. Den livsverdensfenomenologiske tankegangen står sentralt i denne studien, og jeg begrunne hvorfor. Deretter vil jeg beskrive valg av metode. Jeg vil skrive om valg av deltakere, datainnsamlingen og analyseprosessen. Videre vil jeg presentere validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten til studien. Til slutt vil jeg vurdere det etiske perspektivet ved forskningen.

Masteroppgaven min har som mål å øke kunnskapen om arbeidet med tilhørighet, inkludering og ekskludering, og problemstillingen min er:

Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner tilhørighet til barnefelleskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?

Her vil jeg undersøke hvordan barnehagelærere på småbarnsavdelinger arbeider for at alle skal kjenne tilhørighet. Målet er å forbedre praksisen, slik at barna får et så trygt, godt og inkluderende barnehagemiljø som mulig. Mine valg gjennom studien er basert på at jeg ønsker å finne svar på disse spørsmålene.

3.1 Vitenskapsteori og metodologiske overveielser

Samfunnsvitenskapen skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, 2016, s. 27). Hovedforskjellen ligger i kategoriseringen og struktureringen. Enkelt forklart handler de kvantitative undersøkelsene mest om tall, mens de kvalitative handler om tekst. I en kvalitativ undersøkelse er det større fleksibilitet og åpenhet. Begge metodene kan gi viktige bidrag til å fremskaffe ny kunnskap, og er etter hvert ansett å utfylle hverandre, heller enn å utelukke hverandre (Johannessen, 2010, s. 312-315). Valg av metode avhenger av undersøkelsens formål. De metodologiske valgene i forskningsprosessen gjøres med utgangspunkt i tema og problemstilling. En kvalitativ metode har som mål å gi en grunnleggende dypere forståelse for det som blir undersøkt (Bengtsson, 1999, s. 42). Dermed er det, med utgangspunkt i min problemstilling, naturlig å legge en kvalitativ metode til grunn. Det finnes lite forskning på tilhørighet, ekskludering og inkludering hos de yngste, og faglitteraturen anbefaler da en kvalitativ tilnærming for å kunne gå i dybden på barnehagelæreres erfaringer (Johannessen, 2016, s. 28). Med kvalitative tilnærminger er et vesentlig mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og det benyttes vanligvis deltakende observasjon eller intervju

(Thagaard, 2013, s. 11-13). Jeg ønsket å få innblikk barnehagelærernes perspektiv, erfaringer og oppfatning. Da så jeg det som mest hensiktsmessig å legge opp til samtaler, heller enn observasjon.

En fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning. I studien undersøker jeg de ansattes levde erfaringer av fenomenene tilhørighet, inkludering og ekskludering. Ordet fenomen kommer fra gresk og betyr «noe som viser seg». Det som viser seg, viser seg alltid for noen, for et subjekt (Johansson & Rosell, 2020, s. 76). Fenomenologien viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra ulike aktørers perspektiv. Vi må forstå mennesket for å forstå verden (Johannessen, 2016, s. 171; Thagaard, 2013, s. 40). I denne studien vil dette konkretiseres i hvordan tilhørighet, inkludering og ekskludering viser seg for de ansatte. Jeg valgte et livsverdensfenomenologisk perspektiv fordi jeg er opptatt av meningen og erfaringene til barnehagelærerne som arbeider med dette til daglig. Jeg har bestrebet å legge egne tolkninger bort, og lagt til grunn at barnehagelærerens oppfattelse av situasjonen er representativ for virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Imidlertid vil vi alle til en viss grad være preget både av konteksten for en situasjon, og vår egen historie. Også jeg som forsker har min subjektive virkelighetsforståelse og forutinntatte holdninger – disse er ofte ubevisste.

Jeg ønsket å undersøke hvordan barnehagen tilrettela for tilhørighet, og hvordan arbeidet med å skape inkluderende felleskap og forebygge ekskludering ble erfart. I mine undersøkelser, vil mitt verdensbilde være med å påvirke både måten jeg undersøker, og hvordan jeg tolker det jeg ser. Ontologisk perspektiv tar utgangspunkt i hvordan virkeligheten faktisk er, hvordan vi tenker om det vi ser, erfarer og opplever. Erfaringene og opplevelsene mine danner min teori om virkeligheten og vil være preget av konteksten jeg er i. Hva som er virkelig er i stadig endring, og er sosialt konstruert (Johannessen, 2016, s. 41 og 50). Min opplevelse av verden er at alt henger sammen, og mine erfaringer vil påvirke de ulike prosessene i denne studien. Deltakernes forforståelse vil også prege både arbeidet med barna og hvordan synspunkter fremlegges meg som forsker. I min studie er dette relevant da de ulike deltakerne har ulike livserfaringer, kompetanse og observasjoner i barnehagen. Dette vil påvirke deres svar. En livsverdensontologisk tanke tilsier at personers handlinger inngår i en helhet med både de andre rundt seg, og også forskeren. Ulike mennesker med ulike livsverdener påvirker hverandre. Vårt perspektiv preger hvordan vi forstår hverandre (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 23). Hva som ligger i begrepet livsverden, og hvorfor dette er relevant i min studie, vil jeg forklare nå i neste delkapittel.

3.1.1. Livsverdensfenomenologi

Jeg plasserer meg selv i en livsverdenfenomenologisk kontekst. Min livsverden er min opplevelsesverden. Her både utspiller livet mitt seg, og dette er min virkelighet som jeg daglig både møter og forholder meg til. Vi deler vår livsverden med andre, og vi kan undersøke både vår egen og andres livsverden. Vi kommer ikke bort fra at vi selv alltid vil være en del av livsverdenen vi undersøker (Bengtsson, 1999, s. 24 og 27). Bengtsson forklarer vår livsverden som det vi har mulighet for å oppleve. Det er en sosial verden med menneskelige skapte formål (Bengtsson, 1999, s. 17; Bengtsson, 2013, s. 2). Merleau-Ponty sier om livsverden at den er både subjektiv og objektiv, den er personlig erfart, og en verden vi deler med andre ((Merleau-Ponty, 1962) referert i Johansson & Rosell, 2020, s. 75). Livsverdenen inkluderer alle regionene menneskene har mellom seg (Bengtsson, 1999, s. 40). «Livsverdensontologien legger vekt på at mennesket og verden, det subjektive og det objektive, utgjør en sammenvevd og udelelig helhet der kroppsligheten er sentral»(Greve, 2021, s. 54). Mine erfaringer vil altså påvirke hvordan jeg både oppfatter fenomener og hvordan jeg forholder meg til dem. Det samme vil gjelde for deltakerne i min studie. Erfaringene vi gjør oss sitter i kroppen, og påvirker hvordan vi reagerer på ulike situasjoner og hvilke valg vi tar videre. I min studie vil dette komme til uttrykk både ved at deltakernes livsverden setter sitt preg på deres oppfattelse av tilhørighet, inkludering og ekskludering, samtidig som min livsverden påvirker hvordan jeg stiller spørsmålene, og oppfatter svarene.

Målet i en livsverdenesfenomenologisk studie er å studere deltakernes livsverden, og få frem deres erfaringer (Bengtsson, 1999, s. 29; Johansson & Rosell, 2020, s. 75). I min konkrete undersøkelse, blir det å søke etter hvordan fenomenene tilhørighet, inkludering og ekskludering viser seg for deltakerne. I et livsverdensfenomenologisk perspektiv vil både deltakerne som skal studeres, og jeg som forsker, være sammenbundet med våre livsverdener. Mitt mål som forsker er å bygge den viktige broen mellom disse livsverdenene (Johansson & Rosell, 2020, s. 76). For å forklare denne broen, vil det være naturlig å trekke inn begrepet livsverdenshermeneutikk.

3.1.2 Livsverdenshermeneutikk

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkingslære (Krogh, 2014, s. 10). «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 33). Som sosiale aktører fortolker man hele tiden. Bengtsson mener at hermeneutikken kan bli brukt som en innsamling og bearbeidingsmetode, der målet er øke kunnskapen om andres livsverdener (Bengtsson, 1999, s. 34). Heidegger introduserte livsverdenshermeneutikk, som hermeneutikk i

fenomenologien. Denne utviklet Gadamer videre, og viser til at hermeneutikken kan bidra til både tolkningsarbeid og bearbeiding av empiri i en livsverdensfenomenologisk studie ((Gadamer, 2010) referert i Rosell, 2016, s. 68). Hermeneutikken ønsker å oppnå en forståelse av noe og forutsetningen ligger i forforståelsen. Johansson og Rosell viser til at hermeneutikken hviler på en fenomenologisk grunn (Johansson & Rosell, 2020, s. 80). Jeg som forsker har mitt eget perspektiv og min egen horisont. Målet er at gjennom møte med deltakerne skal jeg prøve å forstå deres perspektiv og se deres horisont. Hvordan ser verden ut fra deres ståsted? Dette kan lede frem til det Gadamer kaller en horisontsammensmeltning ((Gadamer, 1975), referert i Bengtsson, 1999, s. 34).

Innenfor kvalitative metoder snakker man om den hermeneutiske sirkel. «All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse.» (Johannessen, 2010, s. 315). Vi både forstår og fortolker ut fra visse forutsetninger og det gjør at forståelsen vår alltid vil være preget av det subjektive (Gilje & Grimen, 1995, s. 148).

Min erfaring er at i denne forskningen opererte ikke disse retningene konkurrerende, men utfylte hverandre. Jeg tok i bruk både en livsverdensfenomenologisk og en livsverdenshermeneutisk tilnærming. Disse bygger på hverandre. Forforståelsen min var med på å prege både problemstillingen og valgene mine i studien. Jeg ønsket å frambringe informasjon om det valgte tema gjennom samtaler med de som har erfaringene. Barnehagelærernes ulike erfaringer førte til at deres subjektive opplevelser var forskjellige. Under selve intervjuene strebet jeg etter en livsverdensfenomenologisk tilnærming, der deltakernes sannhet skulle komme frem med utgangspunkt i *deres* opplevelse. I analysen og presentasjonen er det også deltakerens utsagn og perspektiv som er presentert, men dette er også preget av den hermeneutiske tilnærmingen. De erfaringene vi har gjort oss som mennesker og barnehagelærere, er med å påvirke hvordan vi ser på tilhørighet, inkludering og ekskludering. Dette har til en viss grad preget hele gjennomføringsprosessen. Jeg skal ikke bekrefte min egen forforståelse, men la empirien tale, og utfordre min egen forforståelse. Kanskje kommer andre begreper inn. Gjennom møtet, intervjusituasjonen og deling av perspektiver bygges bro mellom våre livsverdener.

3.2 Metode

I denne studien ønsket jeg å få frem barnehagelærerens stemme og erfaringer. Som metode sto valget derfor mellom fokusgruppeintervju eller individuelt intervju. I et fokusgruppeintervju introduserer forskeren temaet i en relevant gruppe mennesker. Medlemmene diskuterer og gir respons på hverandres synspunkter og slik blir ulike holdninger synliggjort. Ulempen kan være at kun

de mest dominerende synspunktene fremmes og noen vegrer seg for å si sin mening (Thagaard, 2013, s. 99). For å komme i dybden til den enkeltes erfaring, valgte jeg derfor individuelle intervju som metode.

Kvale og Brinkmann ser på selve intervjuet som en prosess som både innhenter og produserer kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37). Barnehagelærerne har ved å dele sine erfaringer gitt oss et større bilde av virkeligheten. Selve samspillet mellom meg som intervjuer og deltakeren, har vært bidratt til å produsere kunnskapen i forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 51).

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes av en viss struktur og hensikt. Intervjuet får frem nyanserte beskrivelser av situasjonen deltakeren er i, samt forstår verden sett fra dens side. Det avdekker individers opplevelser av verden og deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 20). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju med pedagogiske ledere på småbarnsavdelinger. Slik undersøkte jeg hvilke perspektiv pedagogene har på tilhørighet, hvilke erfaringer de har med inkludering og ekskludering, og om de så begynnende mobbeatferd fra tidlig alder (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47). De overskriftene jeg hadde med meg inn i intervjuguiden (vedlegg 3) ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen. Spørsmålene i semistrukturerte intervju skal være til hjelp, men er samtidig åpne, slik at deltakerne skal ha mulighet til å snakke fritt. Med hjelp av semistrukturerte intervju, fulgte jeg samme intervjuguide i alle intervjuer, men jeg ga også mulighet til å stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser. Slik åpnes det opp muligheten for videre utdypning og forklaring (Malterud, 2011, s. 129).

Ut fra et livsverdensfenomenologisk perspektiv hadde jeg mål om å ikke gi uttrykk for egne meninger i selve intervjuet. Jeg var bevisst på mitt eget kroppsspråk og forsøkte å unngå å påvirke deltakeren. Likevel merket jeg da jeg lyttet til opptakene i transkriberingen, at flere ganger kom det frem gjennom stemmeleiet og engasjementet mitt når jeg var enig, og uttalelsene stemte med mine egne antagelser. Utgangspunktet mitt var likevel at det ikke finnes en fasit, men at det deltakeren ga uttrykk for, var den gjeldende sannheten. Å bruke intervju som metode erfarte jeg som positivt, og min erfaring var at jeg fikk frem de ansattes meninger, samtidig som jeg fikk bygget en bro mellom ulike livsverdener. «Et livsverdensfenomenologisk perspektiv vektlegger at menneskelivet er intersubjektivt» (Greve, 2021, s. 145). Det skjer noe i møte med andre, og ved å dele vår oppfatning og erfaringer, er målet å øke min forståelse gjennom å få et innblikk inn i deltakernes livsverden (Johannessen, 2016, s. 79). Min egen erfaring og livsverden vil prege både spørsmålene og tolkningene mine i denne studien. Jeg ble utdannet barnehagelærer i 2000 og selv om det er noen år siden jeg har jobbet på avdeling i barnehage, har jeg mange referansepunkter til temaet. De siste årene har jeg deltatt i mange faglige settinger, både som pedagogisk leder og styrer, og gjennom

mange samtaler og veiledning med ulike barnehagelærere. Deltakerne i studien har med seg egne erfaringer fra jobben som barnehagelærere, og det utgjør en del av deres livsverden. Men også erfaringene de har med seg fra livet generelt vil være med å prege hvordan de opplever og tolker situasjonene.

I kvalitativ forskning finner vi både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive fremgangsmåten har en åpen tilnærming til feltet. Tanken er at en kan utvikle nye teoretiske perspektiver og at det ikke finnes definerte variabler på forhånd. Den deduktive tilnærmingen er derimot preget av at analysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 197). En tredje tilnærming er abduksjon, hvor en veksler mellom induktive og deduktive tilnærminger. Abduksjon har preget min forskning. Jeg satte meg på forhånd inn i etablert teori om tilhørighet, inkludering og ekskludering i tillegg til andre uheldige sosiale prosesser. Dette lå til grunn ved utviklingen av intervjuguiden. Imidlertid fant jeg lite teori på de aller yngste barna knyttet til temaet for forskningen min, og jeg håper dermed å gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 201). Gjennom denne studien har jeg beveget meg frem og tilbake mellom teorien og empirien for å se sammenhenger og øke forståelsen min.

Kritikken mot kvalitative intervjuer ligger blant annet i gyldigheten, ved at intervjuet gir subjektive inntrykk. Det kan også være vanskelig å generalisere resultatene på grunn av for få intervjuobjekter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 181). Som forsker forsøkte jeg å forstå deltakernes tolkninger, og vurdere hvorvidt disse kunne være representative for en gruppe. Det er likevel den enkeltes deltakers perspektiv som var i sentrum.

3.3 Deltakere

I kvalitative undersøkelser ønskes mye informasjon fra et begrenset antall personer. Utvalget av deltakere skal være stort nok til å belyse problemstillingen, men det er viktigere å skaffe relevante deltakere enn mange (Johannessen, 2016, s. 114). Thagaard understreker at en ikke bør intervju flere enn det er mulig å håndtere i analyseprosessen. Det vises også til at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Da blir deltakerne valgt ut fra kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60, 65). Jeg tok kontakt med flere barnehagestyrere jeg kjente, og ba dem anbefale barnehagelærere som jobbet på småbarnsavdeling og hadde relevant erfaring innen temaet. Det er vanlig å vurdere størrelsen på utvalget i forhold til metningspunktet; altså når man erfarer at det å benytte seg av flere deltakere ikke gir ytterligere forståelse av det fenomenet en studerer. På det stadiet kan man si at utvalget er tilstrekkelig stort (Thagaard, 2013, s.

65). Jeg valgte å intervju seks barnehagelærere som arbeider på småbarnsavdeling i ulike barnehager. Min antakelse var at utvalget var stort nok til å få svar på problemstillingen, samtidig som det ga meg nok ressurser til å gjøre de nødvendige analysene. Dersom metningspunktet ikke ble nådd ville jeg øke antall deltakere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 129). Erfaringen min var at jeg hadde et tilstrekkelig utvalg. Jeg kjente ingen av de seks deltakerne fra før, og det er et element som var med på å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 194). Alle deltakerne var kvinner og hadde jobbet som barnehagelærere mellom 7 og 20 år.

Tabell 1: Tabellen inneholder en oversikt over deltakerne i denne studien, og hvor lenge de har arbeidet som barnehagelærere.

Deltaker:	Erfaring fra barnehage:
1	Jobbet siden 2015
2	Jobbet siden 2011
3	Jobbet siden 2007
4	Jobbet siden 2001
5	Jobbet siden 2007
6	Jobbet siden 2004

Deltakelse i et forskningsintervju skal baseres på frivillighet, og alle deltakerne var positive til å delta. Før intervjuet ble det sendt ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema. Der var det beskrivelse av studiens formål og hva deltakelsen innebar (vedlegg 2).

3.4 Datainnsamling

I intervjuet var formålet å få fylldig informasjon om hvordan andre opplever situasjonen og hvilke perspektiver de hadde på teamet som ble tatt opp (Thagaard, 2013, s. 95). I innsamlingen av kvalitative data er både åpenhet og fleksibilitet kjennetegn.

Et forskningsintervju kan utformes på flere måter. Graden av struktur i intervjuet påvirker resultatet. De ulike fremgangsmåtene har fordeler og ulemper. Den delvis strukturerte tilnærmingen er fremgangsmåten som er mest brukt i kvalitative intervju (Thagaard, 2013, s. 98). Dette kalles også det semistrukturerte intervjuet. Det er dette jeg valgte å benytte meg av i intervjusamtalen. Samspillet i intervjuet påvirkes av både intervjuer og intervjuobjekt. Interaksjonene mellom disse påvirker resultatet og kunnskapen vi får ut av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 98). En intervjuguide

dannet utgangspunktet for de temaene jeg ville undersøke og gjorde det mulig for meg å pendle frem og tilbake i temaene ut fra det deltakeren fortalte. Jeg ønsket at deltakerne skulle bidra med fyldige og nyanserte beskrivelser, og benyttet flere åpne spørsmål, slik at jeg kunne forstå deres opplevelse av tematikken (Johannessen, 2010, s. 314).

Fem av seks intervju ble gjennomført i den enkelte ansattes barnehage. Dette var for at det skulle være minst mulig belastning for deltakeren. Etter avtale med styrerne fikk vi gjennomføre det i arbeidstiden, og deltakerne var dermed i sine vante rammer. Det siste intervjuet ble av praktiske årsaker gjennomført hjemme hos meg.

Forskerens kvalifikasjoner, faglig ekspertise, mestring av sosiale relasjoner og intervjuhåndtverket vil påvirke resultatet av innsamlingen av dataene (Thagaard, 2013, s. 98). Evnen til å skape en god og tillitsfull atmosfære under intervjuet er av stor betydning. Det at jeg selv har mange års erfaring fra barnehage og kjenner godt til hvordan det er å jobbe der, var nok med på å gjøre deltakerens opplevelse tryggere. En godt utformet intervjuguide med både hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og kommentarer, vil bidra til å skape flyt i samtalen (Thagaard, 2013, s. 102,113). Dette etterstrebet jeg, og gjennomførte et testintervju i forkant av datainnsamlingen for å øve, samtidig som jeg fikk prøve ut og justere intervjuguiden. Her fikk jeg testet om noen av spørsmålene burde endres, avsatt tidsramme samt at det tekniske utstyret fungerte. Dette forarbeidet gav meg bedre forutsetning til å oppnå et godt resultat. Tilbakemeldingen fra testintervjuet var at deltakeren kunne foretrukket å på forhånd ha fått vite at både tilhørighet, inkludering og ekskludering var ord som skulle defineres. Det førte til at jeg informerte deltakerne om dette per epost før de reelle intervjuene ble gjennomført. Dette kan ha ført til at noen av deltakerne hadde lest seg opp på hva som lå i begrepene på forhånd, og at de hadde reflektert over dette før samtalen fant sted.

Jeg benyttet lydopptaker i gjennomføring av intervjuene for å kunne vie all oppmerksomhet til deltakeren. Jeg benyttet meg av Nettskjema fra Universitetet i Oslo som førte til en sikker innsamling av data. Da opptaket var ferdig ble det sendt direkte til nettskjemaet, som bare jeg i etterkant hadde mulighet til å logge meg inn på. Det var viktig at lyden på opptaket var tydelig slik at jeg kunne få en korrekt transkribering. Dette fungerte bra. Transkribering er en fortolkningsprosess der man oversetter talespråket til skriftspråk. Man møter både praktiske og prinsipielle utfordringer med forskjellene mellom talespråket og de skrevet tekst (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 186). I transkriberingen mistes stemmeleie og mye ikke-verbalt budskap. I transkriberingen valgte jeg å benytte bokmål og en mer formell skriftlig stil. Dette for å sikre at innholdet ble lettere å få med seg og at deltakerne ikke skulle kunne gjenkjennes av ulike dialekter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 190).

Tabell 2: Tabellen viser en oversikt over hvor mange sider datamateriell jeg satt igjen med etter transkriberingen.

Deltaker:	Sider med transkripsjon:
1	13 sider
2	15 sider
3	9 sider
4	13 sider
5	16 sider
6	16 sider

3.5 Analyseprosesser

Målet med analysen var å finne nye sammenhenger utfra materialet i min studie (Malterud, 2011, s. 82). Analyse dreier seg om å dele opp i biter og elementer, og analysen i et kvalitativt forskningsarbeid påvirkes av valgene som foretas gjennom hele prosjektet. Det var viktig å tenke gjennom hvordan intervjuene skulle analyseres før de ble gjennomført. Det må finnes svar på hva som skal undersøkes og hvorfor, før en spør hvordan (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 201).

I artikkelen til Braun og Clarke beskrives seks steg som kan være en måte å gjennomføre en tematisk analyse på. De understreker at dette kan fungere som retningslinjer, og ikke regler (Braun & Clarke, 2006, s. 86). De seks stegene har vært retningsførende for meg, og har preget analysearbeidet mitt.

Første steg i tematisk analyse blir beskrevet som å bli kjent med dataen og skape en oversikt.

Transkriberingen er en stor del av dette. For meg startet første del av analysen ved selve gjennomføringen av intervjuet, og de inntrykkene jeg satt igjen med i etterkant. I og med at det var jeg som gjennomførte intervjuene var stoffet allerede familiært da jeg startet med transkriberingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). At forskeren selv gjennomfører transkriberingen, fører det også en mer gjennomgående forståelse for dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). De seks samtalene varte fra 50 til 80 minutt. Jeg transkriberte de to første intervjuene før jeg gjennomførte de neste.

Gjennomlyttingen ga meg trygghet i at måten jeg hadde lagt opp intervjuet på, teknikken og flyten i samtalen fungerte fint. Dermed bestemte jeg meg for å bare fortsette i samme sporet. Etter gjennomføring av alle intervjuene, ble samtlige transkribert og deretter gjennomlest mange ganger for at jeg skulle bli godt kjent med innholdet. Aktiv og gjentatt lesning hører også til Braun og Clarke

sin første fase (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I første omgang satt jeg igjen med 87 sider transkribert intervju. Intervjuene ble nedskrevet på bokmål heller enn dialekt for å bevare anonymiteten til deltakerne og for å gjøre det enklere å lese i etterkant. Jeg fjernet også enkelte småord og ufullstendige setninger, men ingenting av meningsinnholdet i sitatene ble endret. Redigeringen var svært begrenset og ble kun gjort for å lette leseopplevelsen. En slik redigering, som sees på som en enkel form for meningsfortetting, gjorde teksten mer konsis (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212). Etter dette arbeidet satt jeg igjen med 82 sider transkribert tekst.

I presentasjonsdelen av resultatene blir barnehagelærerne referert til som deltaker 1-6 for å lettere skille hvem som har sagt hva. I Braun og Clarkes tematiske analyse handler fase to om koding. Etter transkriberingen noterte jeg umiddelbart ned de første tankene jeg fikk fra resultatene. Jeg samlet svarene på de ulike spørsmålene i egne tabeller, for å identifisere likheter og ulikheter i svarene fra de ulike deltakerne. Slik fant jeg sammenhenger i elementer i materialet, og satte merkelapper på utsnitt i teksten. I fase tre, fire og fem er det leting etter tema, identifikasjon, definisjon og navngivning av nye tema som står sentralt (Braun & Clarke, 2006, s. 89-92). For meg gikk disse fasene litt over i hverandre. Jeg hadde med meg begrepene tilhørighet, inkludering og ekskludering inn i intervjuene. Disse begrepene hadde jeg lest meg opp på i forkant av intervjuene, i tillegg til at jeg hadde med meg egne refleksjoner og holdninger om temaet tilegnet gjennom arbeidserfaring.

Jeg tok utgangspunkt i de tre begrepene jeg hadde med meg inn i undersøkelsen og prøvde i tillegg å finne sammenhenger i resultatene. Jeg utformet tre ulike tabeller, hvor jeg fant kategorier som gikk igjen hos flere av deltakerne. I analyseprosessen har jeg benyttet meg av både en livsverdenshermeneutisk og livsverdensfenomenologisk tilnærming. Jeg har vært bevisst på å få frem deltakerens mening og fra et fenomenologisk ståsted la deres synspunkter være det sentrale. I fenomenologiske studier er forskeren opptatt av å analysere selve meningsinnholdet. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og prøver å forstå meningen i den enkeltes erfaringer (Johannessen, 2016, s. 171). Som forsker har jeg innflytelse på kunnskapen som utvikles, og min forforståelse har også preget presentasjonen av denne kunnskapen. Et åpent sinn i løpet av hele prosessen har derfor vært viktig for å utfordre min forforståelse (Thagaard, 2013, s. 219). Likevel blir det jeg velger å belyse, og det jeg legger mest vekt på, tolket på bakgrunn av mine holdninger. I en kvalitativ analyse er både innsamlingen, analysen og fortolkningen integrert i hverandre med flytende overganger. Cato Wadel kaller dette «en runddans mellom teori/hypoteser, metode og data» (Wadel, 1991, s. 129). Tolkningene starter allerede under den første kontakten med deltakeren.

Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet. Fortolkning innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at vi forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes. (Johannessen, 2010, s. 314)

Også i analysen har abduksjon preget tilnærmingen min. Jeg tok utgangspunkt i etablert teori, men har også analysert mønstre i innsamlede data, som forhåpentligvis vil gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 201).

Den siste og sjettede fasen av analyseringen er produsering av rapport. Mine resultater vil da presenteres i kapittel 4.

3.6 Studiens holdbarhet og kvalitet, reliabilitet og validitet

For å undersøke om en studie er holdbar, har god kvalitet og er troverdig, er begrepene reliabilitet og validitet sentrale (Silverman, 2011, referert i Thagaard, 2013, s. 202). Reliabiliteten handler i utgangspunktet om hvor enkelt det vil være for andre forskere å reprodusere resultatet på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Innen *kvalitativ* forskning diskuteres det om reliabilitet kan brukes slik, for det er usikkert om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultatet (Johannessen, 2016, s. 231). De kvalitative dataene blir utviklet i samarbeid mellom forsker og deltaker, og forskeren selv er et viktig verktøy som vil være med å påvirke (Thagaard, 2013, s. 202). I kvalitative undersøkelser handler reliabilitet derfor mer om forskningen er pålitelig og nøyaktig og om vi kan stole på dens funn. I forbindelse med reliabiliteten er det også viktig å gjøre rede for relasjonen jeg som forsker har til deltakerne (Thagaard, 2013, s. 194). Jeg hadde ikke møtt noen av deltakerne før selv intervjuene, og hadde ingen kjennskap til dem, utover at de var blitt anbefalt som relevante deltakere med tanke på tema. For å etablere tillit under intervjuet var det viktig for meg som forsker å sørge for en behagelig atmosfære og unngå å skape avstand til deltakeren. At jeg selv er barnehagelærer og har god kjennskap til kulturen i en barnehage, gjorde dette enklere for meg (Thagaard, 2013, s. 114). Som forsker er det viktig at jeg er meg bevisst hvordan det å ha god kjennskap til barnehagefeltet påvirker studien min. Kjennskapen kan erfares både som en begrensning og en styrke. Eksempelvis vil det være relativt enkelt for meg å sette meg inn i deltakerens opplevelser, samtidig som jeg kan overse nyanser som ikke samsvarer med mine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 207). Ringdal mener at når en skal beskrive reliabilitet i kvalitative studier, må en argumentere for hvordan dataene er blitt til i løpet av prosessen, med fokus på å bli bevisst mulige feilkilder (Ringdal, 2018, s. 248). For å oppnå god reliabilitet i min studie har jeg

konkretisert både innsamlingen og analysen av dataen. Jeg har lagt vekt på åpenhet både om bakgrunn, formål og de metodiske valgene. Jeg har arbeidet for at hele forskningsprosessen min skal være transparent (Thagaard, 2013, s. 202).

Thagaard viser til at refleksjon over metoden et viktig grunnlag for reliabiliteten, mens tolkningen ligger til grunn for validiteten (Thagaard, 2013, s. 210). Hvordan tolkes data som samles inn – og måler vi det vi tror vi måler? Er det vi har kommet frem til gyldig, og representerer resultatene den virkeligheten vi har studert? Er funnene våre overførbare? (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250; Thagaard, 2013, s. 204). Disse er viktige spørsmål forskeren må stille seg. Kvale og Brinkmann anbefaler at valideringen bør være kontinuerlig og gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det fungerer som en kvalitetskontroll for arbeidet forskeren har utført (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253-254). Jeg har hensyn til validitet gitt studien transparenss ved å tydelig vise grunnlaget for fortolkning. Det ble gjort ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner jeg kommer frem til (Silverman, 2011, referert i Thagaard, 2013, s. 205). Det at jeg ikke kjente deltakerne, kan styrke validiteten. I tillegg har en kollega bistått ved å kritisk vurdere analysen min.

3.7 Sannhet og generaliserbarhet

Forskningen bør være tuftet på de to grunnverdiene sannhet og relevans. Den skal både ha betydning for samfunnet og være viktig for andre (Løchen, 1997, s. 7). Funnene skal være et bilde på virkeligheten, men sannhet kan være vanskelig å definere. Den fenomenologiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik deltakerne oppfatter den. I den hermeneutiske tankegangen ligger det til grunn at det ikke egentlig finnes en sannhet, men at fenomenene kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2013, s. 40-41). Samfunnet vi lever i forandrer seg, og utsagn som er «sanne» i dag, kan være «usanne» i morgen. En sannhet i vår kultur behøver heller ikke være sannhet i en annen. Gilje og Grimen omtaler barmhjertighetsprinsippet og at dette kan deles i to. Det handler om at forskeren både skal ta utgangspunkt i at aktøren er fornuftig og tolke denne positivt, men likevel vurdere sannhetsverdien og ta stilling til om det som sies faktisk er sant og fornuftig (Gilje & Grimen, 1995, s. 195, 200). Med seks deltakere med i studien, kan det være noe begrenset grunnlag for å trekke konklusjonen at resultatene er en sannhet. Likevel var det så stor grad av felles forståelse blant de seks, at det kan være nærliggende å tro at dette likevel kan være generelle oppfatninger. Generaliserbarheten dreier seg om hvorvidt resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 264). Dersom tolkning av funnene kan være relevante i andre sammenhenger, snakker man i kvalitativ forskning gjerne om overførbarhet framfor generalisering (Thagaard, 2013, s. 213). Funnene mine vil forhåpentligvis være interessante for

studenter, barnehageansatte, helsesykepleiere og kan også ha verdi for foreldre. Dersom tidsrammen min var større, kunne jeg styrket studien ved å benytte flere metoder til innhenting av data.

3.8 Forskningsetikk

Når man utøver forskning som omhandler mennesker og menneskelige betraktninger, må man ha et bevisst forhold til studiens etiske gjennomføring. Kvale og Brinkmann hevder at selve forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer, der blant annet den sosiale relasjonen som er mellom intervjueren og den intervjuede vil påvirke kunnskapen som kommer ut av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 35). Jeg vil her presentere viktige områder jeg har lagt særlig vekt på.

3.8.1 Informert samtykke

Deltakerne ble informert om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene ved designet og eventuelle risikofaktorer knyttet til deltakelse. Jeg forsikret meg om at de deltok frivillig i studien og at de var informert om sin rettighet til å kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). I noen tilfeller kan man stille seg spørsmålet om hvem som bør gi samtykke. Er det foreldrene, barnehagelæreren, styreren eller barnehageeieren? En kan også bli utsatt for dilemmaet om hvor mye informasjon som bør gis og når (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 89). Her var det barnehagelærerne selv om ga samtykke, men styreren var informert om intervjuet og hadde godkjent deltakelse fra sin side. Jeg valgte å opplyse om de overordnede temaene for intervjuguiden på forhånd, slik at deltakerne kunne forberede seg litt. Jeg valgte imidlertid å ikke oppgi underspørsmålene. Dette førte til at samtalene ble mer spontane og levende.

3.8.2 Konfidensialitet

Hovedregelen er at deltakerens privatliv skal ivaretas. All informasjon de gir skal behandles konfidensielt (Thagaard, 2013, s. 28). Dette kan gjøres ved å sørge for anonymitet og sikker oppbevaring av datamaterialet. Dersom deltakerne kan gjenkjennes, skal de godkjenne materialet. Det er flere etiske dilemma ved konfidensialiteten i et kvalitativt intervju. Forskeren kan enklere tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt. Anonymiteten kan være en beskyttelse for den som uttaler seg, men samtidig fratras vedkommende sin stemmen i det offentlige rom (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90).

Ved lydopptakene benyttet jeg en løsning fra Universitetet i Oslo som kalles Nettskjema. Det fører til en sikker innsamling av data. Det er kun jeg som har tilgang til lydopptak fra intervjuene, og alle personopplysninger ble anonymisert i den skriftlige teksten. At alle intervjuene ble transkribert på bokmål bidrar også til å styrke konfidensialiteten.

3.8.3 Konsekvenser

Å delta i en kvalitativ undersøkelse kan gi både fordeler og negative konsekvenser. Jeg har jobbet for at fordelene skulle bli størst mulig, og strebet etter å minimere risikoen. Jeg har forholdt meg til det etiske perspektivet om velgjørenhet. Med det menes at risikoen for å skade en deltaker bør være minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Når jeg i min undersøkelse har rettet søkelyset mot temaet tilhørighet, inkludering og ekskludering, kunne det være et ømtålig tema for deltakerne. Det var viktig at jeg som forsker ikke ledet intervjuobjektene til å uttale seg mer enn ønskelig, for å bevare integriteten deres (Thagaard, 2013, s. 120). Erfaringene mine var at deltakerne selv syntes det var en positiv opplevelse å være med, og at muligheten til å reflektere om temaet var lærerikt også for dem.

3.8.4 Forskerens rolle

I kvalitative intervju er forskerens rolle sentral og er et viktig redskap i innhenting av kunnskapen. Forskerens kunnskap, erfaring, og ærlighet spiller en avgjørende rolle. Det stilles strenge krav til forskerens moralske integritet og den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som framlegges. Dette innebærer at offentliggjøring av funn skal være så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig. Resultatene er kontrollert og validert, og jeg har tilstrebet transparens med tanke på at andre kan etterprøve studien (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Jeg valgte å intervjuere deltakere jeg ikke kjente for å ikke bli påvirket av tidligere relasjoner.

3.8.5 Maktspørsmål

Kvale og Brinkmann beskriver maktforholdet mellom forskeren og intervjuobjektet som klart asymmetrisk i kvalitative forskningsintervjuer. Forskeren har en vitenskapelig kompetanse og har bestemt både temaet og hvilke spørsmål som ble spurt. Det er en enveisdialog, hvor intervjueren spør og intervjuobjektet svarer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 52). Forskeren har hatt monopol på å fortolke. Denne dominansen kan føre til at intervjuobjektet holder informasjon tilbake, eller svarer

det vedkommende tror forskeren vil høre. Noen intervjuere forsøker å redusere denne asymmetrien ved å samarbeide både om å spørre, fortolke og rapportere. Kvale og Brinkmann er ikke opptatt av at maktforholdet skal elimineres, men at det skal være en bevissthet om det, og at forskeren må reflektere over hvordan skjevheten i makt påvirker intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 53). Dette har jeg vært bevisst på i mine intervjuer, og etterspurt underveis om jeg har forstått det riktig. I neste kapittel vil jeg legge frem mine resultater fra intervjuene jeg hadde med deltakerne.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene jeg har gjort i min studie. Jeg gjennomførte seks intervju med barnehagelærere og formålet med studien var å undersøke hvordan småbarnsavdelinger arbeider for at alle barn skal oppleve tilhørighet. I tillegg ønsket jeg å høre deres erfaringer med inkludering og ekskludering.

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene og lest gjennom dem gjentatte ganger, systematiserte jeg svarene etter tema. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen og intervjuguiden min. Jeg kategoriserte svarene under tre samlende overskrifter som jeg fant naturlige og laget tabeller ut fra de ulike temaene. Slik ble det enklere å få oversikt over materialet, hva som gikk igjen hos de ulike, og hva som skilte seg ut.

Jeg hadde hele tiden med meg problemstillingen min i tankene «*Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?*» Jeg har med bakgrunn i dette valgt å systematisere dette kapittelet i overskriftene: Tilhørighet, ekskludering og hvordan støtter de ansatte opp om barns erfaringer av inkluderinger og ekskluderinger til ulike barnefellesskap på avdeling.

I det første delkapittel starter jeg med barnehagelærernes forståelse av begrepet god tilhørighet, før jeg går videre til hvordan de arbeider for at barna skal kjenne tilhørighet. Delkapittel to beskriver ekskludering og deltakerne trekker frem erfaringer de har med ekskluderende atferd blant de yngste. Funnene knyttet til hvordan de barnehageansatte arbeider med både inkluderinger og ekskludering kategoriseres i det tredje delkapittelet. Jeg refererer til deltakerne som deltaker 1-6. Der jeg bruker klammer med tre punktum inni ved direkte sitat, [...] viser det til at det ble sagt noe mellom. Dersom det står ... forklarer det at deltakeren ikke fullførte setningen.

4.1 Tilhørighet

Alle deltakerne ble bedt om å beskrive hva de la i begrepet god tilhørighet. Jeg opplevde at det var en grunnleggende felles forståelse for dette begrepet hos alle barnehagelærerne. Alle seks vektla at det handlet nettopp om det å høre til. Flere nevnte viktigheten av å være en del av fellesskapet, og det å kjenne seg hjemme. Deltaker 4 sa: «Og tilhørighet. Det er jo å høre til. Det er en plass du kjenner: Her hører jeg til. Her er det godt å være, her er det godt å komme. Her er jeg trygg. Det er som å komme hjem» (Deltaker 4). Dette harmonerer i stor grad med de andres svar, men hos

deltaker nummer 6, ble også perspektivet om det kompetente barnet, og at barnet selv påvirker, lagt til.

Jeg tenker jo først og fremst på tilhørighet som at du skal kjenne at du hører til. Du skal kjenne at du har en plass i dette fellesskapet, i denne gruppen. Du skal kjenne at du er ønsket. Du skal kjenne deg velkommen. Og vi trener mye på det å finne sin plass. Og det å ta sin plass. For det er også viktig i forhold til det å få tilhørighet og tørre å ta sin plass. (Deltaker 6)

Barnet er dermed selv med på å påvirke den plassen det får i fellesskapet. Et element i arbeidet med tilhørighet handler altså om å legge til rette for at barna skal lære seg å ta plassen sin.

Tilhørighet er et av de teoretiske begrepene jeg har tatt med meg inn i analysen. Etter at jeg hadde fått deltakernes forståelse av begrepet, var det interessant for meg å undersøke hvordan de ansatte arbeider for at alle barn skal kjenne tilhørighet til avdelingens ulike barnefellesskap. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger for å finne likheter og sammenhenger og eventuelle ulikheter. I møte med empirien viste deg seg at alle deltakerne var innom bruken av samlingsstund.

Barnehagelærerne hadde en bevisst tanke bak bruken av samlingsstunden for at barna skal kjenne tilhørighet. Her var det fokus på at barna skulle kjenne seg som en del av det større barnefellesskapet som hele avdelingen utgjør. Både sangen, og det å navngi alle barna som var tilstede, og de som ikke var tilstede, ble vektlagt. Dette blir da den første kategorien i analysen.

En annen metode som ble benyttet i flere barnehager var det å dele barna inn i mindre grupper. Der kom det frem eksempler som gruppetilvenning og lekegrupper. Dette ble da andre kategori i analysen. Arbeid med tilknytning og trygghet ble også lagt frem som essensielt, både i tilvenningen og generelt, og jeg lot det bli den tredje kategorien. Ut ifra ulike utsagn fra deltakerne, valgte jeg å benytte meg av den voksnes rolle som den fjerde og siste kategorien. For å gjøre det mer oversiktlig laget jeg en tabell hvor kategoriseringen under temaet tilhørighet kommer tydeligere frem.

Tabell 3: Hvordan arbeide for å skape god tilhørighet?

Hovedtema	Tilhørighet			
Kategorier	Samlingsstund	Grupper	Tilknytning/Trygghet	Voksenrollen
Under-kategorier	Bruk av musikk	Gruppetilvenning	Tilvenning	Tilgjengelighet
	Navnesang	Lekegrupper	Trygghetssirkelen	Tilrettelegging

4.1.1 Samlingsstund

Samlingsstunden ble tidlig nevnt av alle deltakere som et element i tilhørighetsarbeidet på avdelingen. Alle så muligheten som lå i den felles aktiviteten. Samlingsstund var en samlende faktor. Deltaker 1 beskriver samlingsstunden slik: «Vi har samling hver morgen. [...] Vi synger God morgen, så synger vi navnesangen, da nevner vi navna, så teller vi barna. Så snakker vi om de som er der, og de som ikke er der» (Deltaker 1). Hun jobber strategisk med å skape en gruppefølelse, især ved å nevne alle ved navn og telle dem. Med dette skaper barnehagelæreren en bevissthet blant barna om hvem som hører til i gruppen.

Deltaker 2 viste et stort engasjement for arbeidet med samlingsstunder. Hun jobber systematisk med tilhørighet og har samlingsstund hver dag:

Så må det da sies at jeg er veldig samlingsmenneske, selv om jeg har skjønt at ikke alle er det. For meg er det blitt en sånn viktig brikke inn i det med tilhørighet og barnefellesskap. Og jeg skjønner jo at ikke alle synes det her er supergøy å ha. Men så tenker jeg at målet må jo være at samlingsstunden skal være, handle om barnefellesskapet og ikke meg som superstjerne som lager show. [...] målet med samlingspunktet er å samle hele barnegruppen, at alle skal kunne få være med. Alle kan se hverandre. (Deltaker 2)

Deltaker 3 bruker også samlingsstunden aktivt i arbeidet med å skape tilhørighet. Hun forteller at de ofte spør barna;

Ser dere at noen mangler? Hvem er det som ikke er her i dag? [...] For da gjør vi de også bevisste på hvem som mangler i gruppen vår. Der er det jo slik at vi synger jo gjerne om hvem som er kommet. At vi viser at vi ser alle der. (Deltaker 3)

Deltaker 4 bruker sang og musikk hyppig i sine samlingsstunder: «For det er jo det at det er noe som er kjent for alle, som alle er med og deltar i uansett» (Deltaker 4). Deltaker 4 har bare de aller yngste på sin avdeling, og trekker frem at spesielt for de yngste er musikken og det gjenkjennelige viktig. Det er også positivt å bruke de samme eventyrene over lengre tid, for å gi dem noen felles referanserammer. Dette kan også være med på å styrke fellesskapet i leken. Videre trekker hun nok en gang frem musikken «Og sang er jo [...] kanskje det første språket. [...] Det er jo noe de alle er med på. Og digger. Det er felles. Tilhørighet (Deltaker 4).

På spørsmålet på hvordan Deltaker 5 arbeidet for å skape tilhørighet i barnegruppen var samlingsstund det første som ble nevnt; «Vi har samling hver dag. [...] Og dette er jo en ting som skaper fellesskapsfølelse» (Deltaker 5). Hun forteller engasjert videre at de alltid starter med en fast sang, før hun i likhet med flere av de andre deltakerne trekker frem: «Og der også prøver vi jo ofte å ha navnesang. Kanskje vi teller.. Og dette er sånne faste ting. Og for at alle på en måte skal prøve.. Vi ser alle da» (Deltaker 5). Sang og musikk utgjør en stor del av hennes samlingsstunder. «Og der også prøver vi å ha mye sang og musikk. For det også er jo en ting som samler gruppen og det ser jeg jo spesielt på ettåringene hos oss» (Deltaker 5). Deltakeren trekker også frem gleden i fellesskapet som kan oppstå gjennom musikk.

«Men med en gang vi tar på musikk, eller synger selv og gjør bevegelser, så ser du at denne gleden.. At de på en måte ser på hverandre og smiler og ler. Og nå har vi hatt mye med kroppen. Med hode skulder kne og tå, og da ser de på hverandre, og da får de den der følelsen". (Deltaker 5)

Også Deltaker 6 starter med å nevne samlingsstunden som virkemiddel: «Det er vel det største fellesskapet du får i løpet av en dag» (Deltaker 6). Hun forteller også at under samlingene passer hun på at hun sitter sånn at hun ser alle. «Jeg har bevisst innhold i samlingen hvor vi for eksempel alltid har en sang hvor vi navngir alle barna. Så samlingen er kanskje det som er det viktigste fellesskapet, og den største inkluderende arenaen vi har» (Deltaker 6).

Deltaker 6 understreker engasjementet sitt for samling med å avslutte med setningen; «Og for meg så er det viktig at dette skal være inkluderende. Og det skal være lærende. Det skal være en kjekk stund. For samling er viktig. Det er kjempeviktig, og det sier ordet også. «SAMLING» (Deltaker 6).

For å oppsummere funnene i kategorien av samlingsstund, er det svært tydelig at denne oppleves som viktig for alle deltakerne, og det er to gjengående elementer som kommer frem. Disse er bruken av musikk for at barna skal oppleve fellesskap og glede, og det å bruke av navn for å bevisstgjøre

hvem som er til stede og ikke og slik gjennom det bevisstgjøre barna på hvem som hører til i gruppen.

4.1.2 Grupper

I tillegg til samlingsstund opplevde jeg at flere av deltakerne trakk frem grupper som en måte å jobbe med tilhørigheten på. Deltaker 1 sier «Vi har jo brukt grupper som metode veldig mye. Det er et metodevalg som vi jobber mye ut ifra. Vi har tre dager i uken der vi deler opp.» (Deltaker 1)

Også deltaker 5 legger vekt på å bruke grupper som et virkemiddel.. «Jeg er veldig opptatt av at vi skal dele mye i grupper. For da tenker jeg at da får du dem mye mer tettere. [...] Den voksne er mye mer på. Du er mye mer emosjonelt tilgjengelig» (Deltaker 5). Hun understreker den voksnes rolle, med et bevisst mål om at barna skal kjenne tilhørighet. «Sånn som jeg ønsker å jobbe, så er det mye i smågrupper. Og at barna på en måte skal få den tilhørighetsfølelsen i gruppen. [...] vi øver på sosial kompetanse. Vi leker. Vi har språktrening» (Deltaker 5). Hun ønsker at erfaringer barna gjør i gruppen skal dras med videre i hele barnefellesskapet på avdelingen. «Det skal vi klare å dra med ut når vi er samlet. Men dette tar jo tid. Dette er jo ikke gjort sånn...(knipser)» (Deltaker 5).

Deltaker 5 legger til elementet med tilvenning i grupper. For noen år siden endret de praksisen for tilvenning i barnehagen. De var blitt inspirert av Jåttåmodellen, og tok utgangspunkt i den. «Da starter jo barna i grupper. Det er jo for å skape en tilhørighet. Og gruppefølelsen. Det at foreldrene er mye mer med. De blir mer kjent med oss. At både foreldre og barn skal bli trygge på oss» (Deltaker 5). Videre viser hun til at trygghetssirkelen ligger i bunn. Hun erfarer at barna pendler mellom aktivitetene og foreldrene, og at både ansatte, barn og foreldre er mer avslappet. Deltaker 5 har også erfart at hvor avslappet personalet fremstår påvirker både barna og foreldrene. Deltaker 5 hadde svært positive erfaringer med gruppetilvenning. «Erfaringen min er jo at barna er blitt mye raskere trygge. Det fører igjen til at tilhørigheten kommer raskere» (Deltaker 5).

Funnene viser altså at barnehagene opplever gruppeinndeling, både inndeling i mindre grupper i løpet av dagen, og organiseringen av tilvenningen gjennom grupper, som bevisste valg for å styrke barnas følelse av tilhørighet. Da er det færre å forholde seg til, for både barn og voksne, og enklere å jobbe med relasjonene, og aktivt veilede i samspillet mellom barna.

4.1.3 Tilknytning og trygghet

Behovet for trygghet er grunnleggende hos alle. Barnehagene jobber aktivt for å dekke dette behovet, og deltakerne mener at trygghet må ligge til grunn for å kunne jobbe med tilhørighet. Deltaker 4 beskriver at i tilvenningsperioden blir alt annet lagt til side. «Ja, for vi jobber veldig mye med at de skal kjenne seg trygge, [...]. Og at barna, og ikke minst foreldrene også, de må vi jo også få til å føle tilhørighet som foreldre» (Deltaker 4).

Hun legger også vekt på at foreldrene skal kjenne at de hører til, men barna står i sentrum.

Ja, at de også kjenner tilhørigheten til gruppen. Det går jo veldig mye på oss voksne i starten. Og etter hvert går det jo også på det med samspillet med barna. Hele gruppen. Ja vi tenker veldig mye på det. Vi har kanskje ikke tenkt og brukt ordet tilhørighet, men vi tenker jo den tryggheten, og tilknytningen til oss voksne, at det er absolutt det viktigste. (Deltaker 4)

Deltaker 6 beskrev hvordan barnehagen for noen er det første møte med et fellesskap:

Når de begynner på liten avdeling, så har de jo vært hjemme med mor eller far et år. Kanskje de ikke har erfart å være en del av en gruppe. De har erfart at det er meg [...] så kommer de inn her, så er de plutselig en del av noe mye større. (Deltaker 6)

Deltaker 6 beskrev arbeidet med å få barna til å kjenne tilhørighet slik: «Det første var å få barna til å slappe av, at de skulle kjenne det var trygt. Barna skulle erfare at «Det er ikke farlig det at det er flere barn her. Det er ingen kamp. Det er plass til alle på fanget. Alle skal få klemmen sin. Vi skal vise at vi ser alle»» (Deltaker 6).

Barnehagelæreren her trekker også frem trygghetssirkelen. Hun så sammenhengen mellom det å bli inkludert i et fellesskap og trygghetssirkelen. «For du ser det at de våger seg nærmere og nærmere et fellesskap, så går de tilbake til den trygge voksne for de kjenner at her må de lade litt før de på ny prøver å våge seg ut» (Deltaker 6).

I denne kategorien ser vi at deltakerne har en tydelig bevissthet rundt trygghet og tilknytning for å sikre tilhørighet. Dette konkretiseres både gjennom å jobbe med trygghetssirkelen og med tilvenningen.

4.1.4 Voksenrollen

De ansatte i barnehagen har en avgjørende rolle for hvordan barna opplever hverdagen og hvordan de kjenner seg som en del av gruppen. Deltaker 1 trekker nettopp frem den viktige rollen til den

barnehageansatte. Viktigheten av at denne er tilgjengelige og til stede. Kommunikasjonen de voksne imellom er også sentral.

Et våkent blikk. Ja. Men god dialog, blant oss voksne er veldig viktig. Snakke sammen om: «Nå går jeg her, for nå ser jeg... eller nå ser jeg at den og den er der, eller vi ordner det til.» At vi justerer oss inn hele veien. Utfra barna sitt behov. Utfra det vi ser og observerer. Så ja. Det er ikke noe system på det inne på avdelingen. Men et våkent blikk og en bevissthet rundt det. (Deltaker 1)

Deltaker 2 er også opptatt av både temaet og hvordan vi som voksne skal agere for at barna i størst grad skal kjenne tilhørighet. Hun erfarte at mye av den teoretiske kompetansehevingen som kom fra ledelsen handlet om barn-voksen-relasjonen, og hennes erfaring var at barnehagen la mye vekt på denne relasjonen, mens lite vekt ble tillagt barn-barn relasjonen. Dette kunne få en litt negativ konsekvens ved at barna ble mer selvcentrerte. Hun poengterte at det var svært viktig at de voksne ser barna, men at det også er viktig å lære barna å se hverandre (Deltaker 2).

Deltaker 3 hadde et bevisst forhold til hvordan de barnehageansatte møtte barna:

Ja det er jo noe vi prøver å jobbe med hele tiden. At vi skal se barna når de kommer. At de merker vi blir glad for å se dem. Og at vi merker dersom de ikke er der. At vi kommenterer det også. At ikke det blir slik at du var vekke i går, men ingen bryr seg om det. Og så er det jo å se barna gjennom hele dagen. Så vi jobber jo mye med det» [...]» Så har vi den leken der barna gjerne sitter med bordet, og det som de for eksempel syns er gøy er å banke med koppene i bordet. Det begynner en, så henger en seg på, også gir vi de litt rom for det, og kanskje blir med litt i denne leken, så har de det gøy med det. Og at da blir alle på en måte, alle blir med i leken.. (Deltaker 3)

To av barnehagelærerne trekker frem at den ansattes bevissthet omkring faste rutiner, faste plasser under måltid, samlingsstund, og faste plasser en går til på tur, det vil si det gjenkjennbare og faste, kan være med å bygge tilhørighet. (Deltaker 4 og 5). Tilrettelegging gjennom god organisering er viktig.

Deltaker 6 snakker om tilhørighet med personalet i forberedelsen allerede før barna startet i barnehagen. Hun legger mye vekt på det. I intervjuet uttaler hun; «Det er min jobb som pedagog på avdelingen, å så disse frøene, som gjør at det blomstrer opp. Det er mye engasjement rundt dette temaet, og det å få barna til å føle tilhørighet er noe av det viktigste vi gjør i møte med en verden» (Deltaker 6). Hun viser til at erfaringene med konteksten vi har levd i de siste to årene har gjort tilhørighet viktigere enn noen gang.

Du ser jo spesielt hvor viktig det har vært nå når det har vært pandemi, og barna nesten ikke har møtt noen. Det har vært barn som har begynt i barnehagen som ikke har møtt andre voksne, og ikke møtt andre barn i det hele tatt, også skal de inn i dette fellesskapet her, og det er viktig at vi er godt forberedt. (Deltaker 6)

I kategorien med voksenrollen handler det i stor grad om å være tilgjengelig og å tilrettelegge.

4.1.5 Oppsummering

Mange spennende refleksjoner om begrepet tilhørighet kom frem i intervjuene. Som vist i tabell 1, valgte jeg å kategorisere metodene brukt for å skape tilhørighet i fire ulike kategorier. I hver av disse kategoriene har jeg identifisert gjentakende underkategorier. Innen kategorien samlingsstund ser vi at bruk av musikk for å skape delt glede og fellesskapsfølelse er sentralt. I tillegg brukes navnesanger og telling systematisk for å bevisstgjøre barna om hvem som hører til i gruppen. Under gruppe som metode, er bruk av grupper i forbindelse med gruppetilvenning samt lekegrupper sentralt. Trygghet knyttes tett til arbeidet med tilknytning. Til slutt er det den voksnes rolle, der tilgjengelighet og en anerkjennende væremåte er sentral. Hvordan den ansatte tilrettelegger og strukturerer dagen, vil også være med å påvirke. Også arbeidet den voksne skal gjøre for å styrke relasjonen barna imellom, trekkes frem. Vi må jobbe for barn-barn-relasjonen, og ikke glemme den i alt arbeidet med å bygge barn-voksen-relasjonen. Tiltak for å styrke tilhørighet henger tett sammen med det å jobbe *for* inkludering og *mot* ekskludering.

4.2 Ekskludering

Ekskludering var et av de andre teoretiske begrepene jeg hadde med meg inn i analysen. Da barnehagelærerne skulle forklare hva som lå i ordet ekskludering, formidlet de alle en felles forståelse om at det handlet om å ikke få være med.

Deltaker 3 beskriver det slik; «En som på en måte blir avvist. En som vil inn i en lek og de sier nei.» (Deltaker 3), og deltaker 5 forklarer det som om; «Da tenker jeg at du ikke får innpass. Du får ikke være med. Du blir stengt ute» (Deltaker 5).

Deltaker 6 beskriver det som å bli holdt utenfor et felleskap mot sin vilje. Hun legger også til elementet med den subjektive opplevelsen.

Ingen ønsker jo å bli ekskludert. Og det kan jo være en følelse. Det trenger ikke være en faktisk utestengelse. Men følelsen barnet har. Men det må vi ta alvorlig, for hvert barn eier sin opplevelse. Hvis du opplever det sånn, så må vi hjelpe deg. Sånn at vi får snudd den opplevelsen. (Deltaker 6)

Etter en å ha beskrevet hva de la i begrepet ekskludering, ble deltakerne bedt om å dele erfaringer med ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen.

4.2.1 Hvordan erfares ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen?

Deltakerne i denne studien hadde alle ulike erfaringer og ulik innfallsvinkel til ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen. Noen så lite av ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen, men merket stor forskjell på de yngste og de litt eldre barna. Flere sammenlignet hverdagen på småbarnsavdelingen med hvordan det kunne være på stor avdeling, og poengterte at de opplevde mindre ekskludering på liten avdeling enn på stor avdeling. Likevel identifiserte jeg flere elementer som ble trukket frem gjentatte ganger, og kan kategoriseres.

Tabell 4: Hvordan erfares ekskluderende atferd på småbarnsavdelingen?

Hovedtema	Ekskludering	
Kategorier	Verne om ressurser	Avvisning
Under-kategorier	Lekemateriell	Verbal avvisning med begrunnelse i klær, alder og utseende
	Verne om et lekefellesskap	Kroppsspråk

4.2.1.1 Verne om ressurser

Deltaker 1 opplever ikke stor grad av ekskluderende atferd på sin avdeling. «Nei, vi har veldig lite.. Der det kanskje skjer,... ikke ekskludering, men mer konflikter og sånn. Det er jo rundt de materielle tingene» (Deltaker 1). Barnehagelæreren var bevisst på hvordan de håndterte konfliktene rundt de materielle tingene. «Og da er vi veldig opptatt av at vi skal ikke gå inn og være dommer. Det snakker vi mye om. Hvem som har rett og galt. For det er mange situasjoner i løpet av en dag, der vi ikke vet

som har skjedd faktisk» (Deltaker 1). Barnehagelæreren hadde tidligere jobbet på stor avdeling, og så tydelig en forskjell på stor og liten avdeling.

På stor avdeling så er det klart at muligheten er større for å ekskludere. For der har de mer språk. På småbarnsavdeling har de mindre språk, men kan eventuelt ekskludere mer i form av det fysiske. Eller i forhold til det materielle. Så det er vår oppgave å ikke gi barna mulighet til å gjøre det. Sånn som jeg nevnte tidligere. Ja vel, la der være ti dukker på avdelingen. La der være x antall av det og det med, slik at de ikke får muligheten til det tror jeg er en slik god valg av metode. (Deltaker 1)

Deltaker 1 erfarte at den viktigste kilden til konflikt var kampen om lekeressursene, og det å ha nok tilgjengelige leker ble en bevisst strategi barnehagen brukte for å redusere konfliktnivået.

Deltaker 4, som bare hadde ettåringer på sin avdeling, hadde lite erfaring med ekskludering i sin gruppe. De få episodene hun så handlet mest om beskyttelse av leker. «Altså de kan vende ryggen til, men da handler det jo mer om... «MIN»» (Deltaker 4).

Deltaker 2 reflekterte over at hun håpet å slippe å jobbe så mye med tiltak mot ekskludering og mobbing, fordi hun tidlig hadde satt i gang grundig arbeid med tilhørighet og inkludering. Hun ønsket at barna «ikke er tilskuere til mobbing, men heller er deltakere i trøsting» (Deltaker 2).

Barnehagelæreren hadde likevel en konkret erfaring med ekskludering av barn, der en toåring selv forklarte grunnen til at det tredje barnet ikke fikk være med.

At de leker gjerne to sammen, og så kan det være vanskeligere å være flere. Med mindre det er sånn en veldig gledeaktivitet eller fysisk lek eller... I det de begynner med, eller skal nærme seg mer denne her rolleleken, og har etablert vennskap, så er det ofte bare plass til to. Så snakket jeg med et barn som på det tidspunktet var to år. Og hun skulle da leke med et annet barn, men de var egentlig tre jenter som jeg tenkte kunne leke alle sammen. [...] Så sa hun. Det er ikke plass. Så tenkte jeg; Den har jeg hørt før. Men i den leken er det plass.. i den hytta eller... Nei, nei, nei, Det er ikke plass. Jo sier jeg. Det er jo plass i leken. Så blir hun litt mer frustrert. Så tar hun hånden opp til hodet. Så peker hun bare på det. Nei, nei. Det er ikke plass... Så innser jeg. Det er ikke plass i hodet ditt? Er det vanskelig sier jeg, å leke med flere. JA. Skal jeg være med å hjelpe dere? Ja! Kan du det? Da går det. Så innser jeg det at fra teorien i rollelek, at skal du holde regien i en rollelek, så er det jo mye vanskeligere jo flere som er med. Og flere detaljer som skal inn og flere innspill som skal tas hensyn til. Eller flere som skal dele på regien. Det er mye vanskeligere det enn at to leker sammen. [...] Så innser

jeg at det er kanskje ikke er plass i hode på en toåring til å klare å ha alle disse lekene med flere. De har nok med å forholde seg til en om gangen. (Deltaker 2)

Etter denne opplevelsen fikk barnehagelæreren en mye større forståelse for barnets perspektiv i de ulike hendelsene. Likevel var dilemmaet der. For selv om hun forstod at det kunne være vanskelig for barna å være flere, var det likevel ikke greit for barna å oppleve å bli ekskludert. «Men hva da med ekskludering? For vi kan jo ikke heller godta. Eller vi må jo godta, men samtidig så kan vi ikke la det være sånn. Der handler det jo litt om å bygge den fleksibiliteten igjen» (Deltaker 2). Hun fikk motivasjon til å jobbe med å øke fleksibiliteten til barna.

Min oppgave blir nettopp å være med dem. Og kanskje holde de trådene de ikke klarer, slik at flere kan være med i leken. Og det er det vi må få alle i personalet med på. Det er ikke bare å si at alle skal være med. (Deltaker 2)

I dette delkapittelet har studien vist at verne om leker og lekefellesskap kan føre til ekskluderinger samt at å utvide lekefellesskap kan være krevende. Likevel kan vi ikke velge bort å jobbe med det.

4.2.1.2 Avvisning

I det tredje intervjuet fikk jeg frem barnehagelærerens konkrete erfaringer med verbale ekskluderinger «Det er noen i den jentegjengen som har sagt sånn, at når du ikke har sånn prinsessekjole, så får ikke du være med oss å leke. Eller «Siden du er så bustete på håret, så får ikke du være med»» (Deltaker 3). Erfaringer som dette hadde hun mest hatt med de eldste på småbarnsavdelingen. Aller mest med treåringene. Der hadde hun også hørt kommentarer som «Dersom du har snue, så får ikke du være med» (Deltaker 3).

Deltaker 5 hadde reflektert litt rundt det med ekskludering og mobbing.

Altså det er jo vanskeligere å se blant de yngste. [...] De eldre barna. De bruker mer språk, og de bruker kroppsspråket de også, men på småbarn. [...] så tenker jeg at de har jo som regel lite språk og bruker kroppsspråket, og det tror jeg er lettere for oss voksne og overse. Fordi at dersom du har eldre barn som snakker, så hører du ofte kommentarer. Mens her går de mye på mimikk, og kroppsspråk. Og du må observere og følge ganske nøye med. Og dersom du tenker en vanlig hverdag på en småbarnsavdeling. Det er ganske sjelden at jeg setter meg ned og får tid til å observere. (Deltaker 5)

Deltaker 5 kunne huske tilbake til et år med mye biteproblematikk. «Dette barnet som biter, og biter ganske mye, til slutt ender det jo med at ingen vil være med dette barnet. Men dette var jo fordi at

de var redde. De andre var redde. Det var frykt» (Deltaker 5). Deltaker 5 mente at frykten kunne være en årsak til avvisningen. Barnehagelæreren mener det er ganske stor forskjell på de eldste og de yngste barna på småbarnsavdelingen. «Toåringene de søker hverandre. Og ettåringene er jo mer egosentriske.. de har ikke kom sånn....Toåringene er begynt litt med rollelek.. De er på ulike plan» (Deltaker 5). Deltaker 6 ser også stor forskjell på de ulike aldersgruppene. Hun erfarer at de eldste i noen situasjoner da ekskluderer de yngre. «Nå når toåringene våre tipper dette året og skal bli tre i år, så har de en litt større kompetanse enn de som da blir to år, og da kan de tenke at nå er jeg stor og du får ikke være med. Og den ser du «Du er liten» «Du er baby»»(Deltaker 6).

4.2.1.3 Oppsummering

Både det å verne om ressurser som leker og fellesskapet i leken blir gjentatt av flere deltakere. I tillegg så beskrives avvisningene, både de verbale, der utseende, klær eller alder kan være faktorer som blir uttalt som årsaker til at de ikke får være med. Måten de viser med kroppsspråket at de ikke ønsker å ha enkelte med, ble også trukket frem.

4.2.2 Er det de samme barna som blir ekskludert? Og hva er årsaken til ekskluderingen?

Når deltakerne fikk spørsmålet om det som regel var de samme barna som ble ekskludert, måtte de fleste tenke seg litt om. Deltaker 1 var litt usikker om hun kunne se noe mønster på sin avdeling. «Jeg kan ikke si at det ikke er de samme. Men nå når jeg sitter her. Og tar en analyse av avdelingen, så har vi ikke avdekket noe om at det er et mønster at den og den og den blir ekskludert» (Deltaker 1). De andre fem landet på at det var nok ofte de samme barna som ble holdt utenfor.

Deltaker 2 uttaler;

Det spørres litt på barnegruppa. Jo det kan skje. Men det tror jeg er... Ja det kan være forskjellige grunner til det. Men noe av det jeg har sett er jo egentlig det at det er så enkelt at to kjenner hverandre bedre.» [...] Så er det gjerne to som har gått i gruppa sammen før, så kommer det inn en tredje. Så vil jo det ta tid, det sier seg jo selv, før det..ja.. Men samtidig så er jobben vår viktig for å klare å etablere de nye relasjonene. Så handler det og litt om personlighet. (Deltaker 2)

Videre presiserer den at i tillegg til personligheten og kjemien, er foreldrenes relasjon til hverandre sentral, og det spiller også en del inn. [...] Og det tror jeg ikke foreldrene tenker over at dens relasjoner har noe å si for barnas jevnalderrelasjoner. Men det har veldig mye å si» (Deltaker 2).

Den tredje deltakeren kunne se eksempler av at noen ble mer ekskludert enn andre. «Ja, det tror jeg det fort kan være. Og andre ganger kan det være mer tilfeldig. Men det er nok noen som får mer avvisinger enn andre.»[...]Noen grunner kan jo for eksempel være at de har lett for å slå dersom de blir sinte. ...] (Deltaker 3). Hun nevnte at de hadde utfordringer med å regulere seg selv. «Eller at de kan ha problemer med å henge med i leken. At de ser at de ikke greier å henge med i den leken de har, så da gidder de ikke ha de med seg» (Deltaker 3).

Det ble nevnt av flere av deltakerne at språk og sosial kompetanse var faktorer som påvirket hvordan noen av barna enkelt ble inkludert, mens andre ble ekskludert. «Ja, det kan henge sammen med språk, ikke minst. [...] Og selvfølgelig lekekompetanse. Den der sosiale kompetansen. For det er jo ikke... Og det er jo da vår oppgave til å være der, og veilede og vise. Det er jo mye sånn det handler om. At de ikke helt vet hvordan de skal komme inn» (Deltaker 4).

Deltaker fem trekker også frem både språket og sosial kompetanse som faktorer. «Noen kan ha utfordringer med språk. Noen kan ha ting som går på sosial kompetanse» Hun nevner også flerkulturelle barn og sier: «Det går på språk. Dersom de har lite, og ikke er med på det samme, så greier ikke barna å henge med, og da blir det til at de andre har jo egentlig ikke så mye interesse heller» (Deltaker 5). I forhold til den sosiale kompetansen trekker hun frem utfordringen hun opplever med de som ikke greier å regulere seg, og utagerer. Det kan da være lett for de andre barna å få en opplevelse av at disse bare ødelegger, og at de ikke ønsker å ha dem med seg.

Men i forhold til hvordan språket påvirker, så har det mye å si med alderen. Det skjer en stor språkutvikling hos barna den tiden de går på småbarnsavdelingen. Dersom barnet starter der som ettåring er det kanskje lite som uttrykkes med språk, men de fleste snakker mye når de er mot slutten av tiden på småbarnsavdeling og går over til stor avdeling. Deltaker 6 oppsummerer dette på en forklarende måte, der hun tar med aldersaspektet. Når hun får spørsmålet om det er et mønster i hvem som blir ekskludert, og at de samme blir ekskludert gjentatte ganger svarer hun slik;

På en måte så har jeg lyst til å si ja. På en annen måte har jeg lyst å si nei. Fordi at jeg må dele gruppen i to for å kunne svare på det. Altså i ett og toåringer. Ett til to og to til tre år. For her er det veldig stor forskjell. For ettåringene vil nok ikke gjøre dette for å ekskludere bevisst. De gjør det mer ubevisst. At det er en handling som ikke nødvendigvis er at «Jeg vil ikke være med deg» Men «Jeg tar vekk den fra deg, og snur ryggen til», fordi de ikke klarer samhandlingen. [...] Ja, og det er jo noe som karakteriserer, som viser hvordan en ettåring tenker. Min og mitt. Men når du kommer opp til to til tre, hvor de lærer mer at jeg vil leke med deg, men jeg vil ikke leke med deg. Så ser du mer den bevisste handlingen. Du får ikke

være med, igjen ikke for å være ond eller stygg, men de har kontroll over situasjonen. De har kontroll på at du får ikke lov å være med, for jeg vil ikke ha deg med i denne leken. Og det gjelder ikke nødvendigvis den samme som får denne beskjeden, men det skjer nok hyppigere på de to til tre åringene enn fra ett til to. Da kan det være tilfeldig hvem som ikke får lov og hvem som bli møtt med ryggen, men med to til treåringene så kan det godt være en som opplever dette hyppigere enn en annen. (Deltaker 6)

Dette viser til en observasjon av utviklingen hos barn, og hvordan hun som barnehagelærer opplever at det er et mønster i hva hun ser utfra alder.

4.2.2.1 Oppsummering

Fem av seks deltakere mente at det var et mønster i hvem som ble ekskludert, og at en så for seg ulike grunner til dette. De faktorene som ble nevnt var at dersom noen av barna kjenner hverandre fra før, søker de lett hverandre, og deres tette bånd kan gjøre det vanskelig for andre å få bli med dem. Personligheten og kjemien var også element som kunne legges til grunn. Det ble trukket frem at foreldrenes relasjon påvirker. Og at dersom foreldrene var venner, kunne det igjen påvirke barnas relasjoner. Utagende atferd kunne føre til frykt og at de dermed ikke var ønsket inn i lekefellesskapet. Språk, sosial kompetanse og lekekompetanse er også elementer, som dersom de var gode kunne føre til inkludering, men dersom det var manglende kompetanse på disse områdene kunne det føre til ekskludering.

4.2.3 Hierarki

Gjentatt ekskludering av de samme barna, kan henge sammen med statusen og de ulike posisjonene barna har i barnegruppen. Det var mange interessante perspektiv på om en kunne se at det var hierarki i barnegruppen allerede på småbarnsavdelingen. Deltaker 1 startet med å si at hun ikke så noe posisjonering i sin gruppe. Likevel uttalte hun at «Der er jo noen på småbarn som snakker mer, gjør mer, de er jo på forskjellige nivåer. Språklig, lek og alt dette her.» Hun uttaler også at hun ser ett barn som lett styrer litt med enn de andre (Deltaker 1).

Deltaker 2 tenker at en kan se posisjonering. Hun uttaler;

«Ja. Av det jeg har sett til nå, så er det mye som henger sammen med, eller slik jeg har tolket det da, så henger det sammen med utvikling.[...] har de mye lekekompetanse, eller liten lekekompetanse. Har de godt språk eller lite språk? Men så kan jo det utveie hverandre. Har

du lite språk, men mye lekekompetanse, så kan det funke. [...] Men så er det og den der foreldrerelasjonen. Ser de hverandre på fritiden? Er de naboer?» (Deltaker 2).

Deltaker 2 tok også inn elementet med hvordan foreldrene er med på å påvirke barnas hierarki. «Hvordan er det de møter barna, hvem er det de inviterer med hjem. Hvem er det de treffer på lekedater utenfor. Tonen i hvordan de snakker» (Deltaker 2). Hun poengterer likevel at foreldrene ikke gjør dette med vilje.

Når jeg snakker med deltaker 3 om hun opplever hierarki og posisjonering allerede på småbarnsavdelingen, så svarer hun; «Ja, jeg føler egentlig det, at du kan se litt allerede så tidlig ja. Med treåringene da. Ikke ettåringene.» (Deltaker 3). Hun differensierer dermed de eldste og de yngste på småbarnsavdelingen, og er tydelig på forskjellen hun ser på de ulike aldersgruppene.

Deltaker 4 har bare ettåringer på sin avdeling, hun kunne ikke se hierarki på sin avdeling nå, der det bare er de yngste barna. «Den barnegruppen jeg har nå, er det ikke dannet seg noe hierarki ennå. Som jeg har sett, og lagt merke til. Ja, jeg vet at det kommer. Men jeg klarer ikke se nå, hvem av de jeg tror som blir sjefen» (Deltaker 4).

Deltaker 5 ser hierarki på sin avdeling og mener «Ja. Da tenker jeg spesielt både i forhold til toåringene og ettåringene. Og toåringene er fire gutter hos oss nå. Og der kan jeg se at en av dem er «sjefen» (Deltaker 5). Hun opplever at denne gutten har en høyrere status, og at flere av barna følger han. Hun ser også forskjell på hvordan alderen på barna er.

Toåringene har jo mer samspill, og er mer i sammen. Mens ettåringene i alle fall hos oss nå. De er mer egosentriske, de holder på med sitt, men begynner jo nå, jeg tenker de ettåringene vi fikk i høst... En begynner jo mer og mer å se personlighet, hvem som har vilje, og det er jo noen som suger de voksne mye mer enn andre, og dette og er jo enn sånn en ting som kan utvikle seg videre i leken da.[...]Det endrer seg fra de er ett til to år. Det skjer veldig mye der. Med språkutviklingen også. Men du ser jo på personlighetene allerede tidlig.» «I forhold til han som er sjefen. Han har nok blitt mer og mer. Til eldre han er blitt, og de andre henger med. (Deltaker 5)

Deltaker 6 har også en opplevelse av at hun ser hierarki. Hun mener barna allerede har posisjonert seg:

Det har de. Så absolutt. [...], i forhold til hvem som, kall det sjefen, så hvem som bestemmer den dagen, så er det avhengig av hvem i gruppen som er i barnehagen. Det er ikke gitt at det alltid er Anne, fordi at hvis Truls ikke er der den dagen, så får ikke Anne oppnådd den

posisjonen som hun gjerne får, fordi Truls bakker hun opp. Og det er ganske interessant å se hvordan gruppen endrer seg fra dag til dag i forhold til hvilke barn som er til stede og hvilke barn som ikke er. (Deltaker 6)

Deltaker 6 forteller også hvilke grep de har gjort hos dem for å redusere hierarkiet i barnehagen.

Men så har vi også tatt vekk mange elementer som kan bidra til akkurat det. De har ikke med seg leker i barnehagen lenger. De har ikke med seg matbokser i barnehagen lenger. Så alle disse tingene som også gir en status og statusfølelse, det er jo borte. Og det også er jo veldig stor påvirkning. (Deltaker 6)

4.2.3.1 Oppsummering

Fire av seks deltakere mener en kan se posisjonering i barnegruppen allerede på småbarnsavdelingen. Og det kommer frem hos flere av barnehagelærerne at de ser det blant de eldste på småbarnsavdelingen, men ikke blant de yngste. Mine funn viser til at det ikke kommer tydelig frem før i 2 års alderen.

4.2.4 «Det handler ikke om mobbing, men det handler om å beskytte...»

I alle samtalene jeg hadde, spurte jeg om det var relevant å benytte seg av begrepet begynnende mobbeatferd allerede på småbarnsavdelingen. Det var det litt delte meninger om. Deltaker 1 var tydelig på at det var begynnende mobbeatferd på småbarnsavdelingen. Hun uttalte at dersom de ansatte ikke var pålogget og hadde en bevissthet rundt det, vil det være barn som har negativ atferd en kan definere i den retningen.

Deltaker 2 ser nok mye av den samme atferden på barna som deltaker 1, men ønsket ikke å benytte seg av begrepet mobbeatferd på småbarnsavdeling. Hun mente at fokuset til de ansatte ville være annerledes dersom en kalte det for mobbeatferd, og det ønsket hun ikke.

Deltaker 3 hadde en tanke om at hun observerte begynnende mobbeatferd på småbarnsavdelingen.

...i forhold til klær og utseende og slike ting, så føler jeg [...] det kan være litt sånn begynnende mobbeatferd. For du får jo kommentarer på hvordan du ser ut og allerede når de er så små så blir du på en måte avvist på grunn av det. [...] vi har snakket mye om at vi ikke må fokusere så mye på utseende til barna når vi treffer de i garderoben [...] Men at vi heller sier. «Å det var godt å se deg.» Vi prøver å ha fokus på andre ting. (Deltaker 3)

Deltaker 4 har bare ettåringer på sin avdeling, og hun kunne ikke se mobbeatferd på sin avdeling nå. Hun mente likevel at det startet tidlig, og det ville nok ikke være lenge før hun så det i sin gruppe også. Hun uttaler at med de ettåringene hun har vil hun ikke kalle det mobbing. «Det handler ikke om mobbing, men det handler om å beskytte [...] det handler om å beskytte seg selv i forhold til det å kunne leke alene, eller med den eller den.» Hun forklarte at det opplevdes ikke som at barna ville ødelegge for den andre, men at de ville beskytte en konkret lek, eller et lekefellesskap som barnet ville verne om. Det var bare det at de ønsket ikke innblanding fra flere.

Deltaker 5 uttaler at heller ikke hun vil kalle det begynnende mobbeatferd blant de yngste.

Jeg har nok aldri brukt det begrepet selv. [...] Nei, det er mer sånn begreper som at de får ikke innpass. De er utenfor. De tar ikke del i leken. Nei, det er veldig sjelden at jeg bruker mobbing. Og det hadde jeg gjort dersom jeg hadde jobbet med eldre. (Deltaker 5)

Deltaker 5 knytter likevel ekskluderingsbegrepet til mobbing, men er tydelig på at de snakker om mobbing på stor avdeling, men ikke på småbarnsavdeling. «Det er ikke kultur her i denne barnehagen å bruke det. Men det er jo mer, nå må vi jobbe for.. Hvordan kan vi jobbe for å få de mer med?» (Deltaker 5) Utover i samtalen blir påstandene modifisert litt.

Nå begynner jeg jo å tenke når jeg sitter her. Ja kanskje det er begynnende mobbeatferd. Jeg vil ikke si at det er full mobbing, men begynnende. Og dersom dette ikke blir gjort noe med, så tenker jeg det vil utvikle seg til mobbing. Der er nok jeg. (Deltaker 5)

Vi fortsatte intervjuet med fokus på hvor viktig det var med forebyggingen. Deltaker 5 la vekt på at dersom en ikke griper inn vil en negativ atferd utvikle seg. Hun avslutter med å si; «Noe mobbatferd som skjer på storavdeling kan ha startet på liten uten at vi er helt bevisst på det. Eller at vi ikke har fått det med oss. At vi ikke har gjort nok tiltak. Og det ser jeg ikke bort ifra» (Deltaker 5).

Deltaker 6 mener en kan se begynnende mobbeatferd på småbarnsavdelingen. Hun mente det var stor forskjell på de yngste og eldste på avdelingen, men at det likevel kunne kalles mobbeatferd.

...det er stor forskjell på en ettåring, som gjør det fordi de er litt selvsentrert enda, og på en toåring som begynner å bli mer bevisst på sin plass og sin posisjon. Jeg mener, ja. Det er en begynnende. En start kan det alltid være. Men det er, jeg tenker det er vi voksne i barnehagen da. Vi ser jo barna veldig mye i løpet av en dag, så er det opp til oss å kunne gå inn å korrigere akkurat den atferden. Fordi jeg tror at, ja det er en begynnende, men jeg tror ikke hensikten er der, at «jeg skal være ond mot deg over tid.» Så jeg tror de kommer inn i et

spor som er fryktelig vanskelig å snu. Og hvis ikke de har en voksen da, til å regulere det de tenker og det de føler akkurat da, så tror jeg det kommer inn i mobbekategori. (Deltaker 6)

Deltaker 6 legger vekt på hvor viktig den voksnes rolle er.

4.2.4.1 Oppsummering

Halvparten av deltakerne ønsket da ikke å benytte seg av uttrykket begynnende mobbeatferd, mens resten mente at det kunne de se allerede når de var så små som på småbarnsavdeling.

Arbeidet med hvordan barnehagelærerne erfarer ekskludering på småbarnsavdelingene har vært spennende og lærerik. Det kom frem mange elementer, og viser seg alt i alt, at selv om det forekommer de fleste steder, var det i mindre grad enn jeg kanskje hadde sett for meg. Det var et veldig tydelig signal om at det øker i takt med alderen, og en kan se mindre av det blant de aller yngste. En spennende refleksjon var jo også tanken om det kanskje bare er vanskeligere å oppdage i og med at de ikke bruker så mye ord, men at det skjer mest kroppslig. Det er uansett helt tydelig at ekskludering finnes også blant de yngste, så spørsmålet blir da hvordan de ansatte i barnehagen jobber for å forhindre dette.

4.3 Hvordan støtter de ansatte opp om barns erfaringer av inkluderinger og ekskluderinger til ulike barnefellesskap på avdeling?

I samtalene med barnehagelærerne om hvordan de jobbet for å inkludere barna, og jobbet mot ekskludering, ser jeg at det er flere felles elementer som ble nevnt av mange av deltakerne.

På spørsmålet om hvordan det ble jobbet forebyggende var det en ulik bevissthet rundt det å jobbe forebyggende. Det var flere av deltakerne som måtte tenke gjennom før de svarte, og flere var usikre på hvordan de helt konkret arbeidet med det. Likevel kom det mange reflekterte og varierte tiltak som pekte seg ut gjennom disse seks samtalene. Det å jobbe for tilhørighet og inkludering går tett inn i hverandre, og handler i stor grad om det samme. Det fører til at mange av de samme elementene som kom frem under tilhørighet, også kommer frem her.

De faktorene som jeg vil trekke frem valgte jeg å kategorisere slik:

Tabell 5: Hvordan støtter barnehagelærerne opp om barns inkluderinger og ekskluderinger?

Hovedtema	Støtte om barns inkluderinger og ekskluderinger				
Kategorier	Hverdagsaktiviteter	Grupper	Fysiske rammevilkår	Den voksnes rolle	Strategisk arbeid på personalmøtene
Under-kategorier	Samlingsstund	Gruppe tilvenning	Nok plass/rom	Et våkent blikk	Språk og sosial kompetanse
	Måltid	Lekegruppe / Lekesoner på avdelingen	Nok lekemateriell til alle	Fremheve barnas ressurser/ Direkte hjelp inn i leken.	Program/prosjekter

4.3.1 Hverdagsaktiviteter

Flere av hverdagsaktivitetene ble nevnt i arbeidet med hvordan en støtter opp om barns inkluderinger og ekskluderinger.

Deltaker 2 fortalte om hvordan de også hadde jobbet med inkludering i forhold til gjennomføringen av samlingsstunden. Hvordan kan en legge til rette slik at alle kjenner de er inkludert, og at en legger seg på et nivå hvor alle får et utbytte av det.

For noen var det veldig lett å være med på samlinga, mens det var noen som hadde litt andre forutsetninger for å være med i den samlinga. Og da ble diskusjonen på om det var vits at alle skulle være med. Jeg mente da at; Jo alle skulle være med. For de er en del av det fellesskapet. Så kan vi godt begynne å tilrettelegge, så alle får vært med. Men så tenker jeg litt etter litt, så må vi gjøre en tilpasning litt andre veien. (Deltaker 2)

Barnehagelæreren var opptatt av å ikke legge det opp for enkelt, men at vi av og til må la de som syns det er litt vanskelig også få noe å strekke seg etter. «Så den får strekt sin fleksibilitet på det å være med. Men kan ikke nødvendigvis velge å ikke være med. Bare for at det ikke er tilpasset meg akkurat nå.» Deltaker 2 trakk frem utfordringen med å vite hvilke forventninger en kan ha og hvor langt en kan presse. «Hva som er å pushe de for langt og hva som er å øke deres fleksibilitet. [...] Man kan ta litt utgangspunkt i dem som må ha mest tilrettelegging for å være med, men samtidig øke deres toleranse for å være med på noe» (Deltaker 2). Og det som jeg tenker er viktig med det her er jo på en måte det å gi dem noen felles erfaringer- Gi de noen felles referanser, gi de et felles møtepunkt» (Deltaker 2).

Det systematiske arbeidet gikk litt på det her med samling, som ble tilrettelagt for den enkelte, samtidig som den enkelte etter hvert måtte tåle at det ble litt utvidet. Dette her var på småbarn. Også var det da å gå gjennom navnerunden. Hvem er her. Hjelp barna til å se alle. Det er kanskje ikke så gøy å høre på at den er her, og den er her. Men enten om en har en sang.. eller en sånn regnstav som gjør at alle får litt regn på hodet sitt. Da blir det en spenningsting. Men de ser og hvordan. Ja de ser på hverandre og ser hvordan de blir glade. (Deltaker 2)

Deltaker 6 har også erfaring med å bruke samlingsstunden til å konkret inkludere enkelte barn. «Jeg kan ha et innhold hvor målet mitt er kanskje å nå det barnet eller det barnet, jeg vet at dette barnet er veldig interessert i akkurat dette temaet og prøver å dra det litt frem for å få de til å inkludere de andre i sine interesser» (Deltaker 6).

Måltidet ble også nevnt som en aktivitet. Deltaker 2 har en bevissthet rundt inkluderingstanken gjennom måltidet. Hun bruker den til å snakke om følelser, og hjelpe barna å se hverandre.

Så har jeg også brukt måltidet. Når vi sitter og spiser.[...]. På småbarn er det ofte at noen er litt lei seg. At noen er sinte, og noen som er veldig glad og noen som tøyser. Men da at man drar de andre barna med på det. Se hvor glad hun er i dag. I dag er han litt sint. Ja, snakke om hvordan de har det? Altså hjelpe de å snakke med hverandre. (Deltaker 2)

Av hverdagsaktiviteter var det samlingsstund og måltid som deltakerne trakk frem i forhold til å inkludere.

4.3.2 Grupper som metode

For å sørge for at alle barna er inkludert, er det mange av barnehagelærerne som legger opp til å arbeide i gruppe. Dette starter allerede med tilvenning i gruppe i noen av barnehagene. Deltaker 5 trakk frem gode erfaringer med det. Deltaker 4 jobber også bevisst med grupper for å inkludere de som ikke så lett sklir inn i barnefellesskapet på avdelingen. «Det virker å jobbe, ha i grupper for å prøve å se for å inkludere. Kanskje de hadde passet sammen? Så lekegrupper, absolutt. Få med alle sammen, gjøre noe spesielt i lag for å inkludere og prøve å få det til å...Leken er jo viktig.[...]Ja, og det å være deltakende og kunne være med. Og ikke minst lekegrupper er kjempeviktig i forhold. Eller grupper for å inkludere» (Deltaker 4).

Barnehagelæreren erfarer at den lærdommen barna får gjennom de tette gruppene kan de profitere på ute blant alle i de større barnefelleskapene (Deltaker 5). Hun ser likevel at disse tingene ikke er fort gjort og kan kreve tid. Men det er en bevisst tanke rundt hvordan de kan sette sammen gruppen.

Og dersom det er noen av de rolige som ofte trekker seg bort når det er hel gruppe, da prøver jo jeg å tenke litt sånn, hvordan setter jeg sammen gruppen. Hva kan være bra for det barnet som ofte trekker seg bort. Hvordan kan jeg klare å få til den med å kople en lek. Og deretter prøve å spille litt på det når vi er i store gruppe også, og prøve å dra de tingene inn. (Deltaker 5)

Deltaker 6 har en opplevelse av at det er et kontinuerlig arbeid med inkludering på småbarnsavdelingen. «Plutselig skal de lære å forholde seg til andre mennesker og andre barn.[...] Barna profiterer på mindre grupper enn å ha store. Det er lettere for oss voksne å se hvert enkelt barn når det er tre barn kontra 12 barn» (Deltaker 6). Hun trekker også frem hvordan tiden under korona lærte oss i enda større grad effekten det hadde på barna.

Fra vi var stengte og på rødt og måtte dele inn i små grupper, og så hvor flott det var det tilbudet du ga til barna, med en voksen tilstede hele tiden. Den samme voksne. De samme barna, de hadde små grupper. De visste hvem som møtte dem hver dag. De visste hvem de hadde å forholde seg til. Så jeg har prøvd å ta med meg videre noen av de gode tingene vi lærte da inn i hverdagen vår. (Deltaker 6)

I etterkant av koronarestriksjonene hadde barnehagelæreren fortsatt med mye gruppeinndeling. «Jeg har fire soner inne på avdelingen. Gode soner, med gode leketilbud på alle, hvor de får lov å velge hva de har lyst å leke med» (Deltaker 6). Her var de voksne bevisste på å fordele seg i ulike soner, og jobbe inkluderende med de enkelte som trengte litt ekstra hjelp.

Både lekegrupper, gruppetilvenning og soneinndeling på avdeling viste seg frem som elementer under inkluderingsarbeidet.

4.3.3 Fysiske rammevilkår

Det å skape felles møteplasser, nok lekemateriell og felles opplevelser er elementer som ble fremhevet at de ulike deltakerne. Den første barnehagelæreren jeg snakket med fremhevet de organisatoriske og fysiske rammene rundt barna som et element inn i inkluderingsarbeidet.

Men det som vi er blitt veldig opptatt av er det å skape disse felles møtepunktene på avdeling. At har du duplo, da har du det ikke en liten kasse. Du gir dem rom til å møtes i lag. I

kjøkkenkroken, så har du stort nok området. Til å gi dem rom til å være i lag. Inne på hopperommet, så er det rom til å være i lag. Og at vi heller lager rom til de møteplassene.
(Deltaker 1)

I tillegg til det med å skape store og gode nok fysiske rom, var hun også bevisst på at det var nok leker av det enkelte materiellet.

Fordi at metodevalgene vi har gjort. Går jo veldig rundt dette her, og ha tilgang. Ha ti dukker, ha nok lekemat. Ha nok tepper, ha nok tilgang. Og når du har nok tilgang til de ressursene så løser de problemene seg veldig mye lettere inne på småbarnsavdelingen. (Deltaker 1)

Hennes erfaring var at det ble mindre konflikter med å sørge for nok lekemateriell, og at de i større grad kunne erfare harmoniske fellesskap i leken.

Flere av deltakerne snakket om det å skape gode opplevelser med glede for barna, hvor de for eksempel kjente på det med å bruke kroppen sammen.

Men det beste på småbarn, det er å bruke øyeblikk hvor de er glade. Hvor de kan glede seg sammen. Og det er gjerne det enkleste å få alle med på. Uansett forutsetninger. Å finne møtepunkt eller øyeblikk hvor de kan glede seg sammen. Om det handler om å sette på musikk og danse, eller å trille ned en bakke, eller løpe fort, hyle veldig høyt. Elsker det!
(Deltaker 2)

Det handler om disse felles øyeblikkene, der alle barna får være med, og det oppstår et samspill og en glede i barnefellesskapet.

Ja, ja, på småbarn så er det jo det der å få kjenne at alle er med, liksom og kan delta og følge med og at du ser de har gleden av hverandre, og bø, borte tittei.[...] Det er jo så mye glede der, så du begynner å se mer... [...] Du ser det jo med bordet det å gjøre likt, å le, og riste på hode, og herme etter hverandre, og den gleden i kroppen. Bruker mye kroppen ja. [...] Forventningene om de gjør likt, og dersom den gjør det, så kommer den andre, og sklien, eller runde hjørnet. Det er jo alt sånn...Og den latteren. (Deltaker 4)

4.3.4 Den voksnes rolle

Flere av deltakerne fortalte om at det å bruke seg selv til å jobbe for å heve statusen på barna var et virkemiddel de brukte for å inkludere de som strevde med å bli en naturlig del av gruppen. «Men dersom det er sånn at det er noen som faller utenfor, så handler det om å gi dem litt ressurser, og gi

dem.. Gjøre de litt attraktive, trekke barn til seg, bruke deg selv som voksen» (Deltaker 1). De var bevisste på barnas ressurser og heve statusen til barnet, og prøvde å gjøre leken rundt barnet spennende. De var også bevisste hvordan de jobbet med dette i grupper.

Da må vi trø til ekstra. Da må vi tenke... Ja, dette barnet er så rolig. Hvem skal jeg plassere i gruppe med det. Hva er dette barnet opptatt av. Hva liker dette barnet? Så prøve at vi som voksne prøver å få det litt frem. Si da at dette barnet er opptatt av klosser.. eller nå tar jeg bare et sånn eksempel. Og da er det å prøve å få... «Nei, nå skal jeg bygge et tårn....» også prøve å få med meg den, og kanskje dra inn noe til. Og prøve å få frem noe positivt. «Se hva han klarte. Se hva han fikk til. Oj skal vi være med han, jeg tror han trenger hjelp.» Prøve å dra inn...(Deltaker 5)

Barnehagelærerne var opptatt av å se barnets kvaliteter og fremme deres ressurser slik at de også kom tydelig frem hos de andre barna.

I det første intervjuet kom den ansattes blick frem som et element. «Et våkent blick. Ja. Med god dialog, blant oss voksne. Er veldig viktig. Snakke sammen om.. «Nå går jeg her, for nå ser jeg... eller nå ser jeg at den og den er der, eller vi ordner det til.» At vi justerer oss inn hele veien. Utfra barna sitt behov. Utfra det vi ser og observerer» (Deltaker 1). Det å være observant påpektes som svært viktig.

Deltaker 2 hadde også fokus på å være aktiv inn med direkte hjelp inn i leken. «Så er det jo veldig viktig med sånn bli med i leken. Være med i relasjonen da. Sånn og sånn. Støttende stillas. Det er egentlig det man skal være» (Deltaker 2). Hun trakk da frem elementet med å være støttende stillas. I tillegg ser hun at det ofte kan være språket som spiller en rolle.

For noen kan det jo være språket det står på. [...] Ser man ekskludering så må man være med de og hjelpe dem inn i. Også må du hjelpe den ene inn i leken, også må du hjelpe de andre til å se den som blir ekskludert. Og se dens bidrag. For å jobbe mot ekskludering og for inkludering, Man må hjelpe den ene inn, og flertallet, de andre til å ta den inn. (Deltaker 2)

Her trakk hun inn viktigheten av det å ikke bare hjelpe de som sliter med å komme inn, men også hjelpe de som allerede er i leken til å lære å inkludere.

Deltaker 4 er tydelig opptatt av den voksnes viktige rolle; «Ja, og alt ifra det å sitte på siden av å være interessert til det å følge mer med på det å få de mer... Og voksne må jo være kjempedeltakende altså» (Deltaker 4). Hun sier også at vi voksne kan ikke slippe av med at det ser ut som det er greit «Det ser ut som de leker så godt. Det kan jo være lurt å være i nærheten, for det er så mye som kan

foregå» (Deltaker 4). Hun legger vekt på å være nær og deltakende i leken. «Veldig bevisst at vi skal være på gulvet. Og være sammen med barna. Da kan du hele tiden tilføre leken noe. Og du holder leken lenger» (Deltaker 4).

Deltaker 5 trekker da frem vår rolle for å hjelpe dem, og hvor vi plasserer oss;

Det er jo vi som må være til stede i leken. Det er jo vi som må hjelpe det barnet som kanskje faller utenfor. Men også hjelpe de andre, for av og til kan barna misforstå også. Noen av de som har litt utfordringer vil jo kanskje bare ha kontakt også, men så søker de kontakt på en feil måte. Sant.. Da må vi prøve.[...]Og det er jo ikke noe en ikke ønsker. Altså...De fleste som jeg jobber med ønsker å være tett på. Men mange sier jo det at en går med følelse der en ikke strekker til. Så det tror jeg igjen går på dette temaet. At en ikke får fulgt opp. (Deltaker 5)

Den voksnes rolle i arbeidet med inkludering er fremtredende i intervjuene. Hvordan de må ha kapasitet til å aktivt kunne gå inn å hjelpe i de situasjonene som oppstår. Spesielt i inkludering i eksisterende lek, hvordan de kan endre f.eks. rolleleken til å inneha flere karakterer. Det trekkes også frem viktigheten av å kunne være med å hjelpe de som ikke vet hvordan de skal kunne bli en del av leken, som gjerne da utagerer i mangel på verktøy til å bli en del av barnefellesskapet.

4.3.5 Strategisk og systematisk arbeid

Deltaker 2 er svært opptatt av at vi må jobbe for tilhørighet og inkludering kontinuerlig. Dersom fokuset er på å jobbe mot ekskludering, er hun redd vi mister fokuset dersom vi ikke ser noe der og da.

Men egentlig så må det jo ligge til grunn hele veien. Så det at en jobber for inkludering og tilhørighet. Så for meg er det mer logisk at det ligger jo der hele veien. Vi trenger jo ikke se noen mobbeatferd for å tenke at vi trenger å jobbe med det. [...] Ja, så når vi tenker de store tiltakene mot ekskludering, mot mobbing. De håper jeg at jeg ikke får bruk for hvis jeg har greidd å jobbe for tilhørighet og inkludering på et tidligere tidspunkt, og at det lå mer inni barna. (Deltaker 2)

Deltaker 5 fremhever også viktigheten av sosial kompetanse. «Ja vi øver på sosial kompetanse. Vi leker. Vi har språktrening» (Deltaker 5). «Prøver når jeg ser at noen er på siden av, og gjerne ser ut som de er interessert å være med, så prøver vi å hjelpe dem litt inn. Kanskje den kan få være... Få ha den og den rollen. At du kan prøve på et vis sånn. Der det blir naturlig å dra den med inn i leken» (Deltaker 2).

Deltaker 3 er opptatt av at vi skal hjelpe dem med å øke lekekompetansen.

Det jobber vi jo med, fordi vi ønsker at barna skal kjenne at de hører til. At de er ønsket av andre, og at de ikke skal gå rundt å kjenne at ingen vil være med meg.[...] Ja, nei vi prøver jo å hjelpe dem med lekekompetanse. Og øke den, men ja. Og være tett på, og være med de inn i leken å se litt. Du får kanskje et annet inntrykk når du kommer litt på innsiden. Og ser det litt tydeligere» (Deltaker 3).

«Ja, og alt ifra det å sitte på siden av å være interessert til det å følge mer med på det å få de mer... Og voksne må jo være kjempedeltakende altså» (Deltaker 4). Hun er tydelig opptatt av den voksnes viktige rolle, og sier at vi voksne kan ikke slappe av med at det ser ut som det er greit «Det ser ut som de leker så godt. Det kan jo være lurt å være i nærheten, for det er så mye som kan foregå» (Deltaker 4). Hun legger vekt på å være nær og deltakende i leken. «Veldig bevisst at vi skal være på gulvet. Og være sammen med barna. Da kan du hele tiden tilføre leken noe. Og du holder leken lenger» (Deltaker 4).

Deltaker 5 trekker da frem vår rolle for å hjelpe dem

«Og der igjen er det jo dette med hvor er vi voksne da? Sant. Det er jo vi som må være til stede i leken. Det er jo vi som må hjelpe det barnet som kanskje faller utenfor. Men også hjelpe de andre, for av og til kan barna misforstå også. Noen av de som har litt utfordringer vil jo kanskje bare ha kontakt også, men så søker de kontakt på en feil måte. Sant.. Da må vi prøve.[...]Og det er jo ikke noe en ikke ønsker. Altså...De fleste som jeg jobber med ønsker å være tett på. Men mange sier jo det at en går med følelse der en ikke strekker til. Så det tror jeg igjen går på dette temaet. At en ikke får fulgt opp» (Deltaker 5).

Deltaker 5 fremhever også viktigheten av sosial kompetanse og det å jobbe med språk. «Ja vi øver på sosial kompetanse. Vi leker. Vi har språktrening.» (Deltaker 5)

Deltaker 5 reflekterer over den forebyggende praksisen på avdelingen. «At det er jo ikke alltid arbeidet er like bevisst på inkludering.

«Det er ikke noe jeg går og tenker på hver dag. Og de som jeg jobber med...Kanskje vi burde gjort det? Men det tror jeg ikke vi gjør. Og det som jeg har erfart dersom vi tenker opp gjennom årene. Sånn generelt, så er det jo ofte dersom du ser et barn som er utenfor, trenger ikke være mye, men sånn at den ikke får innpass i leken.. kanskje den er mer for seg selv. Stille og rolig. Eller at ingen vil ha med den på den lilleken.. Det er jo da det ofte blir tatt på for eksempel et avdelingsmøte» (Deltaker 5).

Deltaker 6 arbeider med et konkret systematisk arbeid; «Vi holder jo på nå med Sommerfugleffekten. Det handler jo mer om psykisk helse, men der handler det jo også om inkludering» (Deltaker 6). Det er med på hjelpe de voksne til å holde rett fokus, og fører til en bedre hverdag for barna.

Deltaker 2 hadde jobbet systematisk med utgangspunkt i Være Sammen. Sanger derifra hadde hun svært gode erfaringer med. Det å kunne få støtte i ferdig utarbeidete metodiske opplegg for barnehagene erfarte flere av deltakerne som viktig hjelp i sitt arbeid inn mot inkludering.

Deltaker 3 legger vekt på at rammeplan for barnehage styrer hvordan de arbeider, og hvilke prioriteringer de tar.

4.3.6 Oppsummering

I spørsmålet på hvordan barnehagelærerne støtter opp om barns inkluderinger og ekskluderinger, var det kategoriene: Hverdagsaktiviteter, grupper, fysiske rammevilkår, den voksnes rolle og strategisk arbeid på personalmøtene som ble viktige for meg. Under hverdagsaktiviteter ble samlingsstunden og måltid fremhevet. Det var lekegrupper, gruppetilvenning, og lekesoner som ble lagt vekt på under arbeid med grupper. De fysiske rammevilkårene handler om å sørge for nok plass og lekemateriell. Den ansattes rolle viser seg også her som svært betydningsfull. Det trengs et våkent blikk, fremheving av barnas ressurser og hjelp for å inkludere dem i leken. Den siste kategorien handler om hvordan de ansatte kan jobbe strategisk på personalmøtene. Flere av deltakerne viser til gode erfaringer med å jobbe med ulike program og prosjekter. Det å jobbe med fagområder som sosial kompetanse og språk kan også gi gode resultater.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene jeg har gjort i analysen min. Jeg vil belyse de ansattes opplevelser. Jeg tar utgangspunkt i studiens problemstilling og vurderer også funnene på bakgrunn av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2.

Problemstillingen min er; «Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?»

De teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i omhandler tilhørighet, inkludering og ekskludering. De sentrale funnene mine viser at barnehagelærerne har en svært bevisst holdning til tilknytningsarbeid, som også er uløselig knyttet til arbeidet for å skape tilhørighet. Deltakerne i studien arbeidet også målbevisst med trygghetsfølelsen hos barna. Analysen viser at mange av tiltakene som brukes for å styrke tilhørighet og inkludering, samsvarer med tiltak for å motvirke ekskludering. Tilhørighet blir altså utgangspunkt for arbeidet med å øke inkludering og forebygge ekskludering. I drøftingen har jeg derfor valgt å slå disse sammen. Organiseringen av barnehagehverdagen stod sentralt, og da spesielt betydningen av samlingsstunden og inndeling i grupper. Dette vil jeg løfte frem i dette kapitlet. Jeg innleder med å presentere hvordan deltakerne definerte tilhørighet, for deretter å drøfte erfaringene deres relatert til teamet. Samme fremgangsmåte vil bli brukt for temaet ekskludering. Deltakernes erfaring med ekskludering på småbarnsavdelingen vil jeg også belyse. Funnene i analysen viser at barnehagelærerne observerer i svært liten grad ekskludering blant ettåringene, men i takt med at barna blir eldre og språket utvikler seg, øker hyppigheten av denne atferden. Dette vil jeg også vurdere i lys av tidligere forskning og drøfte hvordan dette kan arbeides med.

5. 1. Tilhørighet

Ønsket om å høre til er et grunnleggende menneskelig behov. Analysen viser at barnehagelærerne har en felles forståelse av fenomenet tilhørighet. Flere av barnehagelærerne stokket om på ordet tilhørighet og beskrev at det handler om å høre til. Flere nevnte at tilhørighet er et grunnleggende ønske - en følelse alle ønsker å kjenne på. Deltakerne trakk også frem betydningen av å være en del av fellesskapet, og det å kjenne seg hjemme (kap. 4.1). Denne forståelsen samsvarer med blant annet Yuval-Davis sin beskrivelse av begrepet, som sier at i følelsen av tilhørighet ligger det ønske om å være i et fellesskap hvor man kan føle seg på både hjemme og trygg (Yuval-Davis, 2011, s. 10).

Rammeplanen for barnehager sier at arbeidet i barnehagen skal gjenspeile barnets behov for å høre til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Johansson & Rosell mener at den ansattes kunnskap og bevissthet om tilhørighet vil påvirke hvor lang tid det tar før barnet kjenner seg som en del av gruppen (Johansson & Rosell, 2021, s. 15). Det var derfor viktig i mitt forskningsarbeid å undersøke hvordan barnehagene la til rette for dette behovet. Klarer de ansatte å skape gode fellesskap hvor barna kjenner tilhørighet? Mine funn viser at deltakerne hadde en felles forståelse av begrepet tilhørighet, men ulik bevissthet om hvordan de selv arbeidet aktivt for å oppnå det. Et bevisst forhold til arbeid med tilhørighet henger tett sammen med å innsatsen som legges ned i å skape trygghet og tilknytning. «Opplevelse av tilhørighet er grunnleggende viktig for barn i alle aldre. Tilknytning og tilhørighet er begreper som flettes i hverandre» (Lund & Helgeland, 2020, s. 61). Om ikke alle deltakerne hadde en gjennomtenkt plan for arbeidet med tilhørighet, hadde alle gode eksempler på hvordan de jobbet med det. Trygghetssirkelen ble trukket frem av flere som sentral i dette arbeidet (kap. 4.1.3). Det kan likevel ligge et utviklingspotensial i økt bevisstgjøring blant de ansatte i barnehagen om hvilke tiltak som beviselig støtter arbeid med tilhørighet.

Flere faktorer styrer barnas følelse av tilhørighet i et fellesskap. Eksempler er barnas sosiale posisjoner, de emosjonelle forbindelsene de har til ulike fellesskap, og de etiske og politiske verdiene de forholder seg til (Johansson & Rosell, 2021, s. 5 og 6). Barnehageansatte kan derfor med fordel jobbe på flere plan samtidig. For å jobbe med faktor nummer en, barnas sosiale posisjoner, kan de ansatte arbeide for å heve statusen til barna. Charlotte Palludan viser også til at måten de ansatte kommuniserer med barna kan påvirke deres status (Palludan, 2007, s. 83). Selv om forskning viser at mange barnehageansatte ikke er tilstrekkelig bevisst egen rolle i barnas tilhørighetsprosesser (Johansson & Rosell, 2021, s. 3), var det flere av deltakerne som gjennom eksempler beskrev hvordan de brukte seg selv i arbeidet med å heve statusen til enkelte barn i gruppen (kap. 4.3.4). Selv om flere av deltakerne påpekte dette, vil det være vanskelig å trekke slutningen at dette gjelder generelt for barnehageansatte.

Den ene barnehagelæreren påpekte at barnet selv også påvirker hvilken plass det får i fellesskapet. Da blir en viktig rolle for den voksne å støtte barnet i å lære seg å ta plassen sin (kap. 4.1). Denne forståelsen finner jeg å være i tråd med Rosells beskrivelser av barna som aktive aktører og hvordan de selv påvirker innholdet i møte med jevnaldrende (Rosell, 2016, s. 31, 32, 33).

Faktor nummer to, de emosjonelle forbindelsene barna har til ulike fellesskap, er betydningsfulle, og funnene i analysen viser at alle deltakerne har jobbet særlig med dette. Alle barnehagelærerne later til å legge stor innsats inn i tilknytnings- og trygghetsarbeid. Den tredje og siste faktoren omhandler de etiske og politiske verdiene de ansatte forholder seg til (Johansson & Rosell, 2021, s. 5 og 6).

Deltakerne beskrev i intervjuene hvordan Barnehageloven og Rammeplanen for barnehage påvirket arbeidet deres (kap. 4.3.5).

Flere ganger i løpet av intervjuene beskriver deltakerne betydningen øyeblikk av felles glede. Deltaker 2 sier «Å finne møtepunkt eller øyeblikk hvor de kan glede seg sammen. Om det handler om å sette på musikk og danse, eller å trille ned en bakke, eller løpe fort, hyle veldig høyt. Elsker det!» (kap. 4.3.3). Dette finner vi igjen i det Johansson & Rosell definerer som glededefellesskap, og som er med på å skape både tilhørighet og gjøre det lettere for barna å bli inkludert. I kapittel 4.1.4 viser deltaker 3 til at de voksne skaper observerer hvordan barna dunker med koppene på bordet i en lek som raskt sprer seg. De lar barna fortsette den støyende leken fordi de ser hvordan alle blir med og har det gøy sammen. I kapittel 4.3.3. deler deltaker 4 erfaringer med glededefellesskapet: «Ja, ja, på småbarn så er det jo det der å få kjenne at alle er med, og kan delta og følge med og at du ser de har gleden av hverandre, og bø, borte tittei» (Deltaker 4). Deltaker 5 viser også gjennom et eksempel 4.1.1 frem gleden i fellesskapet som kan oppstå gjennom musikk. Alle barna var med og sang «Hode, skulder, kne og tå.» Det er åpne grenser, et tydelig «vi» og det oppleves delt glede (Johansson & Rosell, 2021, s. 13). Denne aktivitet alle kan ta del i. Johansson og Rosell viser til at dette kan være begynnelsen til deltakelse i fellesskapet og det å være inkludert (Johansson & Rosell, 2021, s. 15). Det handler om disse felles øyeblikkene, der alle barna får være med, og det oppstår et samspill og en glede i barnefellesskapet. Slike fellesskap av glede er verdifulle, og Rosell beskriver i sin doktorgradsavhandling hvor viktig det er at den voksne legger til rette for aktiviteter der alle kan være med. Møter hvor det er åpent for alle og barna har et felles fokus (Rosell, 2016, s. 255). Samlingsstunden i barnehagen kan også være en arena hvor en kan arbeide med følelsen av å høre til.

5.1.1 Samlingsstunden

Hverdagsaktiviteter som samlingsstund, måltid og tur blir av barnehagelærerne pekt på som vesentlige aktiviteter i det bevisste og forebyggende arbeidet for å jobbe for tilhørighet og økt grad av inkludering. Samlingsstunden som inkluderende aktivitet gikk oftest igjen i intervjuene og jeg har derfor i drøftingen valgt å fokusere på denne. Bruk av musikk for at barna skal oppleve fellesskap og glede, og bruk av navn for å skape bevissthet om hvem som hører til i gruppen gikk igjen som viktige elementer.

Samlingsstunden inneholder flere fellesskap- og tilhørighetsbyggende elementer. Samlingsstunden har derfor et stort potensial i tilhørighetsarbeidet. Deltaker 6 trakk frem «Så samlingen er kanskje det

som er det viktigste fellesskapet, og den største inkluderende arenaen vi har» (Kap. 4.1.1). En godt ledet og gjennomført samlingsstund vil etter min erfaring absolutt kunne være en inkluderende arena. Samtidig kan denne arenaen også bidra til utenforskap, dersom en ikke greier å møte barnet der det er. Eksempelvis kan dette gjelde barna som kjenner på en uro i kroppen, og ikke greier å følge med. Eller de som kanskje ikke forstår språket og har vansker med å konsentrere seg. Hva skjer dersom innholdet ikke tilpasset barnets nivå? Dersom de ansatte ikke evner å legge til rette, eller adresserer barna på en måte som får dem til å kjenne seg mislykket, vil opplevelsen av fellesskap bli brutt. Noen ganger har jeg også erfart at enkelte barn ble sendt ut av samlingsstunden fordi de ikke klarte å være i ro. Da ble de fysisk hindret i å være en del av fellesskapet. Kan den arenaen som barnehagelæreren anser for være den mest inkluderende, også faktisk være den gangen i løpet av dagen da barnet absolutt ikke kjenner seg som en del av gruppen? Line Melvold beskriver i sin bok «Livsmestring i barnehagen» hvordan en sensitiv ansatt ser et barn som begynner å miste konsentrasjonen i samlingsstunden. Hun observerer den fysiske uroen. Da avbryter hun samtalen som pågår, oppnår alles oppmerksomhet, og spør et viktig spørsmål: «Kan dere fortelle meg når dere sist hadde beinet bak nakken?» (Melvold, 2018, s. 23). Gutten som kjente på den uroen, var en av de første som mestret å få begge beina bak nakken. I fra å være en situasjon dette barnet lett kunne ha opplevd å ikke beherske å være en del av, ble det snudd til at mange lurte på hvordan han klarte å få beina bak nakken. Gutten kjente mestringsfølelse (Melvold, 2018, s. 24). Dette viser betydning av den ansattes rolle. Tilstedeværelse, årvåkenhet og kvaliteten på gjennomføringen kan være avgjørende for om samlingsstunden faktisk har en fremmende eller hemmende effekt for barnets opplevelse av tilhørighet. Barnas mulighet for medvirkning vil også påvirke fellesskapet i barnehagen. Det er de ansatte i barnehagen som tilrettelegger for hvordan barna opplever verden. De har et ansvar for å tilrettelegge og å lage samlingen interessant og spennende nok til å fenge barnegruppen. De voksne skal ha et fellesskapsorientert fokus, men også møte det enkelte barnets initiativ på en god måte. Ree legger frem at for å få til dette kreves det tillit til barna, samt tillit mellom barna. Det må være et aksept for mangfold og de ansatte må være lydhøre for barnas initiativer og ivareta dem, samtidig som en har en overordnet orientering rundt fellesskapet (Ree et al., 2020, s. 90 og 91). For at samlingsstunden skal lykkes i å være inkluderende, kreves det at den er fellesskapsorientert, samtidig som den ansatte evner å se og møte det enkelte barnet.

Med bakgrunn i deltakernes beskrivelse av betydningen av samlingsstunden, kan det kanskje være naturlig å tenke at en burde gjort mer av slike aktiviteter. Når samlingsstunden oppleves så vesentlig i tilhørighetsarbeidet er det tankevekkende at barna vanligvis kun deltar i en kort samlingsstund daglig. Kunne det vært nyttig å innføre korte samlingsstunder med hyppigere frekvens? Det ville i så

fall måtte avveies mot behovet for fri lek. Balansen mellom fri lek og voksenstyrte aktiviteter i tilhørighetsarbeid er et tema som kunne være interessant i videre forskning.

5.1.2 Grupper

Hvordan de ansatte i barnehagen organiserer dagen, vil naturlig nok i stor grad påvirke barnets opplevelse av dagen, og i hvilken grad de kjenner seg som en del av fellesskapet. Bruk av grupper som metode ble eksemplifisert av flere av deltakerne som en god måte å strukturere dagen på. Både som eksempler i arbeidet for tilhørighet og hvordan en kunne støtte barna som lett havnet utenfor i å bli inkludert. Det ble pekt på at grupper ga både barna og de voksne mer ro til å jobbe for å trene på inkluderende atferd. For barna var det enklere å kjenne felleskap i de mindre gruppene og for de voksne var det mer oversiktlig. Den 12. mars 2020 stengte Norge ned som følge av koronapandemien. Gjennom store deler av perioden korona herjet i landet, var barnehagene tvunget til å jobbe i kohorter. Dette beskriver flere av deltakerne at skapte en nærhet og forutsigbarhet som kom barna til gode. Dette er noe flere av deltakerne uttrykker ønske om å videreføre i eller annen form. Dette ble også debattert på nettstedet Barnehage.no, hvor pedagogisk leder, Maren Netteland viste til fordelene med å være så lenge i faste små grupper. Det var da enklere å se hvert enkelt barn, de observerte mindre uro, og erfarte mer fantasilek (Netteland, 2020). En fordel med grupper er at en sikrer at alle er med, og at alle blir sett. Som ulempe kan det nevnes at inndeling i grupper kan oppleves styrende, og at barnet selv i for liten grad får velge og påvirke dagen. Barns medvirkning i barnehagens fellesskap er et viktig perspektiv å inkludere i drøftingen. De ansatte kan sørge for medvirkning også i styrte aktiviteter, ved at de ivaretar barnas perspektiv og initiativer, samtidig som de ivaretar fellesskapets interesse (Ree et al., 2020, s. 90).

Deltaker 5 deler sine erfaringer med arbeidet i grupper. «Den voksne er mye mer på. Du er mye mer emosjonelt tilgjengelig» (kap. 4.1.2). Hun understreker den voksnes rolle, med et bevisst mål om at barna skal kjenne tilhørighet. «Sånn som jeg ønsker å jobbe, så er det mye i smågrupper. Og at barna på en måte skal få den tilhørighetsfølelsen i gruppen. Vi øver på sosial kompetanse. Vi leker. Vi har språktrening» (Deltaker 5).

Ambisjonen var at erfaringene barna gjorde i gruppen skulle bringes videre i hele barnefellesskapet på avdelingen. «Det skal vi klare å dra med ut når vi er samlet. Men dette tar jo tid. Dette er jo ikke gjort sånn....(knipser)» (Deltaker 5, kap. 4.1.2).

Grupper kan også være en trygghet for mange, og som beskrevet er arbeidet med å skape trygghet sentralt i arbeidet med tilhørighet. Som det kommer frem i analysen brukes grupper i barnehagen som en bevisst metode for å forebygge inkludering (kap. 4.1.2).

Dette er med på å understøtte Ruuds positive erfaringer med å organisere lekegrupper. Den voksne kommer tettere på og kan gi trygget og støtte det enkelte med å våge å være seg selv. Den voksne kan også gjenta barnets innspill med positive kommentarer dersom de andre barna ignorerer innspillene (Ruud, 2010, s. 79). Dette samsvarer også med hvordan Johansson & Rosell beskriver betydningen av støtten fra de ansatte, organiseringen og struktureringen, som vil påvirke barnas tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s. 15).

I etterkant av koronarestriksjonene hadde deltaker 6 fortsatt mye gruppeinndeling. «Jeg har fire soner inne på avdelingen. Gode soner, med gode leketilbud på alle, hvor de får lov å velge hva de har lyst å leke med» (Deltaker 6). Her var de voksne bevisste på å fordele seg i ulike soner, og jobbe inkluderende med de enkelte som trengte litt ekstra hjelp (kap. 4.3.2).

Et aspekt ved gruppeinndeling som i noen tilfeller kan ha negative konsekvenser, er at det kan dannes en tilhørighet innad i gruppen, som oppleves som ekskluderende for andre barn som ikke har vært en del av denne gruppen denne dagen eller perioden. I gruppen har det blitt skapt felles opplevelser som de andre som har vært i andre grupper ikke har fått ta del i. Gruppe som metode kan være en styrke, men kan det tenkes at det også kan ha negative effekter. Dette krever en bevissthet om bruken blant de ansatte.

Johansson & Rosell skriver at opplevelser av tilhørighet handler om å være innenfor eller utenfor et fellesskap, og dermed er tett knyttet til inkludering eller ekskludering (Johansson & Rosell, 2021, s. 4). Det var derfor naturlig for meg i denne oppgaven å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærerne har med arbeidet med inkludering og ekskludering.

5.2 Ekskludering

Alle barnehagelærerne fremstår som enige om at ekskludering handler om å ikke få være med. Dette samsvarer med Ruuds beskrivelse av at barna blir avvist eller ignorert i leken. Ruud skriver videre at det i barnefellesskapet er vanlig både med direkte og tydelig ekskludering, eller at barna ekskluderer på en mer skjult og indirekte måte (Ruud, 2010, s. 49).

Deltaker 6 trakk frem den subjektive opplevelsen som et viktig poeng. Dersom barnet opplever å bli utestengt må vi ta den følelsen alvorlig. Hvert barn eier sin opplevelse, og barnehageansatte har et

ansvar for å skape et trygt og godt barnehagemiljø for alle. I revidert barnehagelov av 1. januar 2021, beskrives i §41-43 barnas rett til et trygt og godt barnehagemiljø. «Når et barn eller foreldrene sier at barnet ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, skal barnehagen undersøke saken og så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt barnehagemiljø» Barnehageloven §42 (Barnehageloven, 2020 ,§ 42). Her presiseres det altså at barnets egen opplevelse ligger til grunn og vil kunne kreve tiltak fra barnehagens side.

Ingrid Lund og Anne Helgeland trekker også inn elementet om hvordan det å kjenne seg som en betydningsfull deltaker av fellesskapet, er viktig for barnets både sosiale og emosjonelle utvikling (Lund & Helgeland, 2020, s. 131). Også her snakker vi om barnets egen opplevelse.

I analyseprosessen av mine funn knyttet til ekskludering, valgte jeg å dele kategorisere funnene i vern om ressurser, avvisning og ignorering. Dette finner jeg også likhetstrekk med i Ruuds kategoriseringer; avvisning og ignorering.

Også Rosell har i sin forskning sett at ønske om den samme gjenstanden kan være årsaken til de uenighetene og bruddene som oppstår (Rosell, 2016, s. 186). Rosell beskriver også at avvisningen kan skje på grunn av at barna ikke ønsker å bli forstyrret, og at de beskytter leken de har alene, eller sammen med andre (Rosell, 2016, s. 121). Disse avgrensingene barna gjør, må vi som voksne prøve å tolke, og vurdere hvordan vi eventuelt skal gripe inn (Rosell, 2016, s. 207).

Som barnehageansatt vil en utallige ganger befinne seg i situasjoner hvor et dilemma oppstår: å verne om et nært fellesskap som fungerer, og å inkludere den som står utenfor. På den ene siden er det lett å si at alle skal få være med, men på den andre siden kan dette også kan resultere i at den gode leken blir brutt. Melaas mener at det tidvis kan forsvares å verne en lek mellom barna (Melaas, 2013, s. 131).

Barnet er selv en aktør som påvirker hvordan det sosiale samspillet utvikler seg. Hvordan barnets atferd er og oppleves vil påvirke om barnet blir avvist ignorert eller ønsket velkommen inn i leken. Bierman refererer til at dette handler om gruppeprosess og ikke individuelle problem ((Bierman, 2004) referert i Ruud, 2010, s. 39). Hvilket bilde en har av hvordan samhandlingen på avdelingen i barnehagen skal være, preges av hvilken tilknytning barnet har til sine omsorgspersoner (Ruud, 2010, s. 41). Dette understreker betydningen av tilknytningen, som deltakerne trakk frem som en sentral faktor i det å bygge tilhørighet.

«Når du ikke har sånn prinsessekjole, så får ikke du være med oss å leke» (Deltaker 3, kap. 4.2.1.2). Barn opplever å bli avvist, og barna er kreative i måten på å avvise på. Dette ser barnehagelærerne allerede på småbarnsavdelingen. Ruud gjorde disse funnene da hun observerte lek mellom barn på

stor avdeling, og i min studie finner vi de samme funnene allerede i tidlig alder, på småbarnsavdelingene.

Selv om vi observerer denne typen ekskludering allerede på småbarnsavdelingene, tyder mine funn likevel på at det øker med barnas alder.

Barn verner ofte om lekene sine leker, og dette er ofte kilde til konflikt blant barna. Deltaker 1 fortalte om deres strategi som gikk ut på å ha nok tilgjengelige leker for barna, for å redusere konfliktnivået (kap. 4.2.1.1) Rent konkret kan et økt antall leker føre til færre konflikter og kamper. En slik tilrettelegging vil imidlertid i lengden ikke hjelpe barna videre i utviklings- og læreprosessen. Det er jo en naturlig del av livet å ikke alltid kunne få det man ønsker seg akkurat når man ser det. Greve erfarer også at konflikter kan fremme evnen til å forstå den andres perspektiv (Greve, 2021, s. 25). En trenger ulike erfaringer for å være best mulig rustet i livet. I Rammeplan for barnehage står det i kapittelet om livsmestring og helse; «Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Leken i barnehagen kan være en viktig arena for å trene på å håndtere utfordringer.

5.2.1 Blir de samme barna gjentakende ekskludert?

I tillegg til å kartlegge deltakernes erfaringer med ekskludering, fant jeg det relevant å undersøke om det var de samme barna som ble ekskludert gjentatte ganger. Fem av seks deltakere i min studie mente at det var et mønster i hvilke barn som ble ekskludert, og at det var de samme barna som erfarte å bli avvist gjentatte ganger (kap. 4.2.2.1). Både personlighet og kjemi ble trukket frem. Også det systemteoretiske perspektivet ble nevnt; tilfeller hvor foreldrene var bekjente og barna kjente hverandre fra før, kunne det føre til at de ble inkludert i hverandres lek i barnehagen. Dette samsvarer med Bronfenbrenners teori om at de ulike systemene påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1996). Det kan være lurt å arbeide med et tettere foreldresamarbeid, med å legge til rette for flere felles opplevelse. Der kan en bygge relasjoner både mellom de ansatte og foreldrene, og mellom foreldrene.

Deltakerne beskrev også at utagerende oppførsel gjorde det vanskeligere å få del i leken. Dette samsvarer med blant annet Lund og Helgeland sine funn om at både tilbaketrekking og utageringen kan gjøre det mye vanskeligere for barna å bli inkludert (Lund & Helgeland, 2020, s. 93). Blant barnehagelærerne jeg intervjuet ble også språk, sosial kompetanse og lekekompetanse trukket frem som elementer som påvirket hvordan barna ble inkludert (kap.4.2.2.1). Dette ses også i studien til

Brekke Stangeland, hvor det trekkes frem språk og sosial kompetanse som essensielle element som påvirker om barnet får være innenfor eller utenfor (Brekke Stangeland, 2017, s. 116).

Ruud beskriver også hvilke konsekvenser det kan føre til når de samme barna blir ekskludert fra leken gjentatte ganger. Dersom barna blir ekskludert, mistrives de ofte, og det kan føre til at de går glipp av både emosjonell, sosial og språklig læring (Ruud, 2010, s. 10 og 11). Ruud hadde en oversikt over hvilke faktorer som kunne føre til at barna ble avvist eller ignorert. Dersom barna var for dominerende og lite lydhøre, eller at de var for passive og bydde for lite på seg selv, kunne begge disse ytterpunktene føre til at det var vanskelig å bli inkludert (Ruud, 2010, s. 155). Mine funn viser at det var stort sett fra toårsalderen en kunne se et mønster i hvilke barn som ble ekskludert (kap. 4.2.2.1).

5.2.2 «Det er jo vanskeligere å se blant de yngste»

Barnehagelærerne i min studie oppgir at de ser liten grad av både ekskludering og posisjonering blant de aller yngste i barnehagen, men at dette kommer tydeligere frem til eldre barna blir. De som jobbet mest med ettåringene så lite av denne atferden. Deltaker 6 mente det var stor forskjell innad på småbarnsavdelingen. Da hun skulle beskrive sine erfaringer valgte hun å dele barnegruppen i to. På den ene siden var ettåringene og den andre var to- og treåringene. Blant de yngste dreide det seg stort sett om at barna beskyttet det de lekte med, mens med to- og treåringene observerte hun ekskludering i form av at enkelte ble holdt utenfor. Blant ettåringene så hun ikke noe mønster i hvem som ble ekskludert – det lot til å være tilfeldig. I gruppen med de eldste barna ble skjedde det oftere at enkelte barn ble utsatt for ekskluderingen hyppigere enn andre. (kap. 4.2) Dette samsvarer med Melaas sine refleksjoner, som viser til at det som kjennetegner leken blant ettåringene er den kroppslige tumleleken, og at denne er mer åpen enn rolleleken. Det er enklere å få innpass i den kroppslige leken (Melaas, 2013, s. 96). Også Rosell observerer at ekskluderende atferd blir mer fremtredende etter at barnet har passert 1,5 år (Rosell, 2016, s. 260)

Deltaker 5 reflekterer over årsaken til at det kan være vanskeligere å se ekskluderingen blant de yngste. Hun påpekte at når de yngste i stor grad bruker kroppsspråket i stedet for verbalt språk, kan ekskluderingen det være lettere å overse (kap. 4.2.) Det uttalte ordet må vi i større grad forholde oss til, mens det de yngste barna viser med kroppen kan det være lettere å lukke øynene for. Dette skriver også Melaas om, og poengterer at det kan være vanskeligere å se på de yngste hvilke strategier de har i samspillene sine, nettopp fordi de bruker mer blick og kroppsspråk (Melaas, 2013, s. 94). Judy Dunn viser til at hun ser en forandring hos barnas samarbeid og lek spesielt fra barnet er

mellom 18-30 måneder (Dunn, 2004, s. 20). Deltakerne i studien min observerer en endring hos barna ved toårsalderen, og at de da ser mer posisjonering, hierarki og ekskludering. Dette samsvarer med Greves observasjoner av at det i relasjoner mellom toåringer er det vanlig å beskytte sitt eget vennskap ved å avvise andre barn (Greve, 2021, s. 74).

5.2.3 «Det er ikke plass til deg....»

«Det er ikke plass til deg». De barnehageansatte må både sørge for stor nok fysisk plass til at leken kan finne sted, men også støtte barna i å lede og ha regi på leken. Barna har ikke alltid stor nok mental kapasitet til å mestre å inkludere flere i den pågående leken. Som deltaker 2 uttrykte det: «Så innser jeg at det er kanskje ikke plass i hode på en toåring til å klare å ha alle disse lekene med flere. De har nok med å forholde seg til en om gangen (Deltaker 2, Kap 4.2.1.1)

De ansatte kan ha forståelse for hvorfor barna ekskluderer, og se at leken kan bli forstyrret av å involvere flere. Men samtidig må det ekskluderte barnet hensyntas. Å bli ekskludert gir negative erfaringer som igjen kan påvirke barnets utvikling og sosialisering i negativ retning. Deltaker 2 påpekte at en som barnehageansatt kan forstå at det ikke alltid passer å være mange i leken, men likevel kan ikke ekskluderingen godtas. Barna må heller støttes i å finne kreative løsninger som gjør at flere kan inkluderes i leken (kap. 4.2.1.1). Her møter vi utfordringen som ligger i å legge til rette for alle barna. Det kan være krevende å sette seg inn i barnas perspektiv. I noen tilfeller kan det å møte det ene barnet og hjelpe det, føre til vanskeligheter med å imøtekomme det andre barnet som er involvert. Det betyr imidlertid ikke at man som voksen ønsker å stenge leken for de andre. Som hovedregel ønsker vi at alle skal få være med. Det er alltid plass til en til. Men i observasjon av barnas lek, kan man enkelte ganger se tegn til at det være ødeleggende for en type lek å måtte inkludere flere inn i den. I slike tilfeller bør leken vernes og den voksne spiller en avgjørende rolle med å være igangsetter av en annen og ny lek, hvor det barnet som det ikke var plass til i den aktuelle leken kan være med og sette i gang ny lek og gjerne inkludere flere. Her trengs aktive voksne som ser, og forstår barna ut fra ansiktsuttrykk, som hjelper barna til å i stedet snu hendelsen til noe positivt og som setter barnet i et positivt lys overfor resten av barnegruppa (Melaas, 2013, s. 131).

5.2.4 Begynnende mobbeatferd på blant de aller yngste?

Kan man erfare begynnelende mobbeatferd allerede på småbarnsavdelingen? Dette var en av spørsmålene jeg både stilte meg selv og deltakerne da jeg gikk i gang med studien. Min opplevelse gjennom denne studien er at deltakerne observerer en nokså lik atferd blant barna på de ulike

småbarnsavdelingene, men at de bruker begrepene mobbing og mobbeatferd på ulike måter, og legger litt ulikt innhold i dem. Ut fra mine funn erfarer barna allerede på småbarnsavdelingen å bli utestengt fra fellesskapet i lek og vennskap, og ut fra Lund og Helgeland sine beskrivelser kan dette da erfares som mobbing. Barna kan miste mye av den positive utviklingen som vennskap gir (Lund & Helgeland, 2020, s. 83). For flere av deltakerne i studien er det Dan Olweus definisjon som ligger til grunn for hva de anser som mobbing, og da blir de restriktive med å benytte seg av begrepet i settingen på småbarnsavdelingen (Olweus & Limber, 2010). Flere av barnehagelærerne mente at det å beskytte leker eller verne om et konkret lekefellesskap, ikke handler om mobbing. (Kap. 4.2.) Rosells funn viser at det er naturlig at barna har behov for å skjermes både seg selv og leker, og at man fra 1,5 til 2 årsalderen kan se tydeligere vedvarende møter (Rosell 2016, s.260).

Deltaker 6 erfarer at status og posisjonering endrer seg ut fra gruppesammensetningen i de ulike barnefellesskapene fra dag til dag, alt etter hvilke barn som er i barnehagen de enkelte dagene. Dette harmonerer også med Rosells sine funn som tilsier at ekskluderinger kan forekomme i enkelte sammensetninger, men at de ikke finner det i andre. Det kan ha med hvilken støtte barna får fra de andre deltakerne i fellesskapet (Rosell, In press). Dette kommer til syne allerede blant de yngste i barnehagen, og er de samme prosessene som Søndergaard og Hansen ser blant ungdommene. De viser til hvordan negativ atferd kan utvikle seg i noen kontekster, mens dersom gruppesammensetningen hadde vært annerledes kunne gruppeprosessene og det sosiale samspillet vært helt annerledes, og ville under andre omstendigheter erfares helt annerledes (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 321).

Gjennom studien til Søndergaard og Hansen kommer det tydelig frem at behovet vårt for å høre til er så sterkt at det kan føre til at barn ekskluderer andre på bakgrunn av ønsket om selv å høre til. Dette kan også være med å påvirke posisjoneringen i de ulike barnefellesskapene (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 327). Søndergaard og Hansens studie omfattet barn i ungdomsskolen. Dette kunne vært interessant å forske videre på om frykten for å bli ekskludert også preger handlingene til barna i barnehagen.

Fem av seks ser at det er de samme barna som gjentatte ganger blir ekskludert og fire av seks mente de så posisjonering og et hierarki i barnegruppen allerede på småbarnsavdelingen. Dette henger nøye sammen. Lund viser til hvor mye lettere det er for de barna med god sosial kompetanse, som er positive og glade, å bli inkludert i leken (Lund, 2014, s. 47 og 48). Samtidig så fører jo dette til at de som trenger mest trening i sosial kompetanse ofte er de som er oppe i færrest situasjoner der de kan trene på det (Lund, 2014, s. 41). Dette er et ansvar de ansatte i barnehagen må ta og gjøre noe

med. Stortingsmelding 6 er tydelig på vår forpliktelse til å legge godt til rette for lek og vennskap. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28).

Halvparten av deltakerne i min studie valgte å kalle det begynnende mobbeatferd, mens resten var restriktive til bruken av ordet. I forhold til om det er relevant å snakke om mobbing på småbarnsavdeling, viser Lund og Helgeland til at det som skiller mobbingen fra de eldre barna og til de yngste i barnehagen, er alder og modenhet. Både den sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingen påvirker de ulike prosessene som skjer (Lund & Helgeland, 2020, s. 12). Dette perspektivet er vesentlig å ha med seg. Uansett hvordan en ser på det, er det mennesker som strever med samhandling i alle aldre. Og det viktigste i denne sammenhengen blir for de ansatte å legge best mulig til rette for et trygt og godt barnehagemiljø. Ruud påpeker at det dessverre ikke finnes noen «hurtigkur» for å hjelpe barna som strever med samhandling i å bli inkludert. Hun peker på den voksnes ansvar, og at den voksne må ha både tid, innlevelse og anledning for å kunne legge til rette og støtte barna (Ruud, 2010, s. 67). Her er det viktig å være sensitiv for å forstå barnets behov. Er barnet alene fordi det ønsker det? Eller har det trukket seg vekk som en forsvarsmekanisme fordi det allerede har prøvd å få innpass og mislyktes. Tilrettelegging og støtte til barna krever planlegging og en forebyggende arbeidsmetode. Derfor vil jeg vie det siste kapittelet til tilrettelegging og systematisk forebygging. For når det ikke finnes noen «hurtigkur» må vi ha en langsiktig plan for arbeidet.

5.3 Et forebyggende perspektiv for tilhørighet og et trygt og godt barnehagemiljø

Som en avrundning på drøftingsdelen kan det være naturlig å ta et forebyggende perspektiv. Deltaker 2 la i stor grad vekt på forebygging, og viste til at hun i aller størst grad ville jobbe kontinuerlig for tilhørighet og inkludering, for å redusere ekskluderingen. Hun ville jobbe for at «barna ikke er tilskuere til mobbing, men heller være deltakere i trøsting.» (Deltaker 2) Mine funn viser at det har vært jobbet grundig med barn-voksen relasjonen i de ulike barnehagene, og at arbeidet med tilknytning har stått sentralt. Deltaker 2 viser til at vi kanskje burde jobba mer aktivt med barn- barn relasjonen. Det samsvarer med funnene fra boka «Blikk for barn», som viser til de ansatte ikke i stor nok grad inspirer barna til samspill med andre barn (Os & Winger, 2019, s. 3). Løkken skriver også om viktigheten av å ha å fokus på kvalitetsrelasjonen mellom barna. Dersom småbarnspedagogikken legger ensidig vekt på voksen-barn relasjonen kan en bare betrakte den som halv. For at den skal erfares som hel må også relasjonen mellom barn-barn jobbes med (Løkken, 2004, s. 6).

Jeg velger å sammenfatte kapittelet ved å ta utgangspunkt i de forebyggende faktorene Idsøe og Roland viser til i boka «Mobbeatferd i barnehagen». Det første punktet som blir referert til der er tidlig innsats. Forebygging er et helt nødvendig verktøy, og tidlig innsats er viktig (Idsøe & Roland, 2017, s. 74). Ruud trekker frem at barna fort danner sin måte å være på som preger hvordan det blir møtt av andre. Dersom denne stilen er negativ er det viktig at ansatte griper tidlig inn (Ruud, 2010, s. 53).

Idsøe og Roland trekker deretter frem viktigheten av at de ansatte har en felles forståelse av begrepene, og at hele barnehagemiljøet aktiveres. Johansson & Rosell erfarer at de ansatte har en viktig rolle i å få barna til å kjenne tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s. 13). Kompetansen til de ansatte er viktig, slik at når behovet for tilhørighet i fellesskapet blir truet hos barna, så forstår de ansatte hva som skjer (Lund & Helgeland, 2020, s. 80). Det er viktig å arbeide strategisk og alle deltakerne viser til at personalmøtene blir en viktig arena å jobbe på. Det er viktig å drøfte konkrete arbeidsmåter for tilrettelegging både for eksempel med hvordan en organiserer samlingsstunder og smågrupper. Det kan være lurt å få det skriftliggjort inn i årsplan, lage en fremdriftsplan på arbeidet rundt tilhørighet og trygt og godt barnehagemiljø. Det er svært viktig på småbarnsavdelingen for å forebygge mønster i atferden. Da kan det kanskje være lurt å tenke litt annerledes i forhold til hyppigheten av personalmøte og veiledning. Dersom en skal ha hyppigere møter, kan det resultere i at man tar av tiden barna har sammen med det voksne. Det vil alltid være en avveining om hva som er mest hensiktsmessig. Forarbeidet og personalledelsen rundt disse møtene spiller også en rolle. Grupper i seg selv uten bevisst gruppeinndeling eller mål og mening trenger ikke være suksess. For å få kvalitet rundt arbeidet krever det ofte at man får litt tid til å planlegge arbeidet og at man jobber mot et felles mål i teamet.

Det er lurt å jobbe med kompetanseheving for alle ansatte, og dette henger sammen med Kapasitetsbygging i personalgruppen, som er det neste punktet til Idsøe og Roland. Udir har utarbeidet en kompetansepakke for trygt og godt barnehagemiljø. Der er det mye nyttig å ta utgangspunkt i. Deltaker 2 trakk frem hvordan vi som voksne kunne være et støttende stillas (kap.4.3.4). Hvordan vi kan hjelpe barna å tolke signaler, og forstå situasjonene rundt. Da er det vesentlig av de ansatte vet hvordan de kan jobbe for det. Martinsen viser også til barnehagens ansvar for å finne balansen mellom barns individuelle behov og barnehagen som fellesskapsarena (Martinsen, 2021, s. 116).

Den ansatte sin rolle med å være en autoritativ voksen og å være sensitiv står sentral. Det anbefales å legge inn ekstra ressurser på de sårbare barna og at det skal være et godt samarbeid mellom barnehage og hjem (Idsøe & Roland, 2017, s. 74-85).

For å jobbe for et trygt og godt barnehagemiljø, og mot ekskludering og mobbeatferd viser Lund og Helgeland til at den viktigste relasjonelle beskyttelsesfaktoren en har, er at barna skal oppleve tilhørighet til fellesskapet (Lund & Helgeland, 2020, s. 141). Da blir det en grunnleggende del av jobben til de ansatte å jobbe for tilhørighet, og det viser hvor relevant det er å løfte opp dette arbeidet.

6. Avslutning

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg kommet frem til et resultat jeg mener gir svar på studiens problemstilling. Med bakgrunn i problemstillingen valgte jeg å sette meg inn i teori knyttet til tilhørighet, inkludering og ekskludering og dette har vært en givende prosess. I lys av definisjonen på ekskludering samt endringen i barnehageloven 1.1.2021, leste jeg i starten også mye om mobbeatferd. Dette la jeg imidlertid mindre vekt på, etter hvert som jeg så at det grunnet aldersgruppen for undersøkelsen fikk en mindre rolle i oppgaven enn jeg hadde sett for meg.

Min livsverdensontologiske forankring, som handler om hvordan jeg ser på verden, og min egen forforståelse, har preget valgene mine gjennom hele oppgaven. Dermed kan det legges til grunn at denne studien kunne blitt annerledes dersom en annen gjennomførte den.

Resultatene mine viser at det finnes mye god praksis i barnehagen for arbeid med tilhørighet, inkludering og ekskludering. Det er likevel identifisert flere aspekter som det vil være naturlig og viktig å jobbe videre med. I tillegg har noen av funnene har ført til en interesse for å undersøke grundigere.

6.1 Resultater

Opgavens hovedtema har vært *hvordan de ansatte på småbarnsavdelingen legger til rette for at barna kjenner på tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?* I denne problemstillingen ligger det egentlig to spørsmål som jeg har søkt å finne svar på gjennom studien. For å finne svar tok jeg utgangspunkt i flere forskningsspørsmål og underspørsmål da jeg gjennomførte intervjuene. Det er likevel disse to hovedspørsmålene fra problemstillingen jeg har hatt lagt til grunn for arbeidet og er utgangspunktet når jeg nå vil sammenfatte resultatene.

1. *Hvordan arbeider de ansatte i barnehagen for at alle barn skal kjenne tilhørighet til avdelingens ulike barnefellesskap?*

For å besvare dette spørsmålet kategoriserte jeg funnene mine i fire ulike tema som vist i tabell 3. Disse var samlingsstund, gruppe som metode, trygghet og tilknytning, og den ansattes rolle. I arbeidet med samlingsstund som virkemiddel for å skape tilhørighet, var det spesielt bruken av musikk som ble brukt for å skape fellesskap og glede samt bevisstgjøring av hvem som hører til ved bruk av navngivning. Gruppe som metode ble også benyttet i arbeidet med tilhørighet. Dette ble

gjennomført både ved å legge til rette for tilvenningen i grupper, og ved å dele barna i mindre grupper i løpet av dagen. Funnene mine viste at barnehagelærerne da erfarte at var det enklere å aktivt veilede i samspelet. Barnehagelærerne la til rette for tilhørighet ved å jobbe for god tilknytning og trygghet. Dette ble det spesielt vektlagt under tilvenningen, og også konkretisert i arbeidet med trygghets sirkelen. Innen kategorien for voksenrolle står den ansattes tilgjengelighet og anerkjennende væremåte sentralt. I intervjuene beskrev deltakerne hvordan tilrettelegging og strukturer i barnehagehverdagen påvirker inkluderingsarbeidet. Innsatsen den ansatte gjør for å styrke relasjonene barna imellom trekkes frem som et område det kan være fruktbart å satse mer på. Arbeidet for å skape tilhørighet er tett knyttet til innsatsen for å øke inkludering og forebygge ekskludering.

2. Og hvordan erfarer barnehagelæreren inkludering og ekskludering på småbarnsavdelingen?

For å finne svar på dette stilte jeg ulike spørsmål om hvordan de ansatte erfarer ekskludering på småbarnsavdelingen; i hvilken grad de ser ekskludering, hvilken type og hva de tror bakenforliggende årsak kan være. Alle deltakerne ser ekskludering på småbarnsavdelingen. Barnehagelærerne erfarer ekskluderingen som et forsøk på å verne om lekene og det lekefellesskapet som eventuelt allerede er etablert. I tillegg ses avvisinger både gjennom kroppsspråket og verbalt språk. I de verbale avvisingene ser en både utseende, klær og alder er som uttalte årsaker.

Flere faktorer ble nevnt av deltakerne som mulige årsaker til at enkelte ble ekskludert. Språk og sosial kompetanse ble nevnt flere ganger. Dersom barna hadde en utagerende atferd, så flere at det førte til at andre barn trakk seg bort. Foreldrenes relasjoner kunne også være en faktor som påvirket. Barnehagelærerne erfarte at dersom noen barn kjente hverandre fra før og allerede hadde utviklet en relasjon, kunne det være vanskelig for andre å få innpass. Fem av de seks barnehagelærerne i studien oppga å kunne se et mønster i hvem som ble ekskludert, og at det ofte var de samme barna som ble ekskludert gjentatte ganger. Dette henger nok sammen med posisjoneringen innad barnegruppen. Hvor fire av de seks deltakerne mente de kunne se dette oppstå allerede på småbarnsavdelingen. Det er likevel et interessant funn at to av deltakerne er tydelige på at de ser dette blant de eldste på sin avdeling, men ikke blant de yngste. Flere av de intervjuede oppga å ikke ser dette blant ettåringene, men at det kommer tydeligere frem blant toåringene.

På bakgrunn av revidert, ny barnehagelov, spurte jeg samtlige deltakere om de fant det relevant å benytte uttrykket «begynnende mobbeatferd» for å beskrive atferden de så på sin avdeling. Beskrivelsene av ekskludering som fant sted barnefellesskapene var relativt like, men det var likevel bare 3 av 6 deltakere som fant dette som et passende og beskrivende begrep på barna i den alderen.

Min oppfattelse er at dette avhenger hva de legger i begrepet, og hvordan de har jobbet med begrepet i sin barnehage.

Arbeidet *for* inkludering og *mot* ekskludering henger tett sammen med hvordan de ansatte legger til rette for tilhørighet. Mange av de samme faktorene trekkes frem av deltakerne i både spørsmålet om hvordan en arbeidet forebyggende for tilhørighet og inkludering. Og det handler jo i stor grad om det samme. Likevel valgte jeg å omstrukturere og legg til noen kategorier for å besvare delen av problemstillingen som dreide seg om ansattes tilrettelegging for inkludering. Jeg landet på kategoriene; hverdagsaktiviteter, grupper, fysiske rammevilkår, den voksnes rolle og strategisk arbeid på personalmøtene.

Innen hverdagsaktiviteter ble arbeidet med samlingsstund og måltid spesifikt fremhevet. Under arbeidet med grupper kom, som tidligere nevnt, lekegrupper og gruppetilvenning opp som faktorer. I tillegg trakk deltakerne frem effekten av ulike lekesoner på avdelingen. Under de fysiske rammevilkårene handlet det om det å tilrettelegge for nok plass og nok lekemateriell for å skape rom for alle. Også trygghet er vesentlig, og her er den ansattes rolle sentral. Et våkent blikk, fremheving av barnas ressurser og direkte hjelp for å inkludere dem i leken, er eksempler. Den siste kategorien handler om hvordan de ansatte kan jobbe strategisk på personalmøtene. Her kan det diskuteres hvordan støtte til utvikling av språk og sosial kompetanse kan hjelpe den enkelte inn i fellesskapet. Deltakerne viser også til gode erfaringer med å jobbe med dedikerte program og prosjekter.

Mine funn i studien tyder på at det arbeides bevisst med tilhørighet og forebyggende tiltak mot ekskludering. I studien har jeg utelukkende intervjuet fagutdannede barnehagelærere og ikke andre ansatt.. Resultatene i studien kunne potensielt ha hadde blitt annerledes dersom jeg hadde inkludert andre. Jeg håper likevel at funnene mine kan være til nytte for alle som jobber med barn. Arbeidet med tilhørighet og fellesskap er en viktig inngang til det videre arbeidet med inkludering, forebygging av ekskludering og sosiale prosesser på avveie. Det handler om barns opplevelser av tilhørighet og, hvordan barnehagen kan gi barn opplevelse av tilhørighet avhenger i stor grad av hvordan den de barnehageansatte legger til rette.

6.2 Videre forskning

Formålet i denne studien har vært å få kunnskap om tilhørighet, inkludering og ekskludering. I løpet av arbeidet med analysen min fremkom flere tema som kunne være interessante å arbeide videre med.

Den viktige relasjonen mellom barn og voksen har vært forsket på i flere ulike sammenhenger. Å bygge denne relasjonen samt og hjelpe barna til å bevege seg mot den sosiale verden, er grunnleggende. I forskningsøyemed kan det også være interessant å undersøke nærmere hvordan barnehagen arbeider konkret med relasjonen barna imellom. Ikke minst hvordan personalet kan bruke seg selv og tilrettelegge for at barna kan bygge relasjoner til hverandre.

Funnene mine viste at det opplevdes som noe utfordrende å identifisere ekskludering blant de aller yngste. Er dette fordi ekskludering er mindre fremtredende blant de aller yngste barna eller fordi personalet har vansker med å oppdage det? Er det ikke nok ressurser på avdelingen til å oppdage ekskluderingen? Til refleksjon kan det legges til at det vil være mer utfordrende å oppdagere ekskludering som er ikke-verbal, og de yngste barna har begrenset språk. Her kunne ytterligere observasjonsstudier frembrakt flere svar.

Samlingsstunden utpekes som en sentral brikke i arbeidet både for å bygge tilhørighet og forebygge ekskludering. Dette har sådd en spire i meg til å undersøke nærmere hvilken virkning samlingsstunden faktisk har. Fremmer samlingsstunden opplevelsen fellesskapet og tilhørighet, eller kan det enkelte ganger føre til utenforskap?

I «Å høre til» NOU 2015 trekker Djupedalsutvalget frem foreldresamarbeidet som noe som burde blitt forsket mer på. Mine funn viser til at foreldrene kan være en sentral samarbeidspartner for å legge til rette for trygt og godt miljø også i barnehagen. Dette fører til en interesse for å undersøke mer, og øke kunnskapen på området (Djupedal & Norge, 2015, s. 354).

Avslutningsvis vil jeg peke på at det ville være interessant å undersøke nærmere hva da ansatte legger i begrepet mobbing og begynnende mobbeatferd. Jeg mener at barnehagen bør ha en tydelig stemme innenfor fenomenet mobbing. Her kan skolen skilte med langt mer forskning og felles innsats. Det finnes ulike måter å tilnærme seg mobbing på og ulike måter å forholde seg til det på. Min oppfatning er at barnehagen med fordel kunne hatt en tydeligere felles forståelse for hva som ligger i begrepet. Det kunne også vært interessant og undersøkt i hvilken grad endringer i §41, §42 og §43 i barnehageloven har ledet til endringer i praksis i barnehagen.

Intensjonen med denne studien har vært å sette søkelys på og øke bevisstheten omkring hvordan en kan arbeide for å skape følelse av tilhørighet hos barn i barnehage. Jeg håper du som har lest oppgaven sitter igjen med en opplevelse av å være litt klokere på hvordan en kan legge til rette for barna. For det alle egentlig vil - er å kjenne at de hører til.

7. Kilder

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (2010). Vær hos meg - jeg trenger deg! : tilknytning og separasjon mellom barn og foreldre. I T. S. Drønen & M. Skjortnes (Red.), *Med hjertet på flere steder : om barn, misjon og flerkulturell oppvekst* (s. s. 325-346). Tapir akademisk forl.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden : små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* [Acta Universitatis Gothoburgensis]. Göteborg.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-49). Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground: Introduction to the Special Issue. An Outline of the Gothenburg Tradition of the Lifeworld Approach. *Indo-Pacific journal of phenomenology*, 13(si-1), 1-9. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.3.1177>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European early childhood education research journal*, 25(1), 106-121.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th. utg.). Sage.
- Djupedal, Ø. & Norge, K. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015* (Bd. NOU 2015:2). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021804022
- Greve, A. (2021). *Vennskap mellom barn i barnehagen*. Pedagogisk Forum.
- Idsøe, E. C. & Roland, P. (2017). *Mobbetferd i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Johannessen, A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan - barns första skola !* Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Rosell, L. Y. (2020). Livsvärldsfenomenologi - att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi För studier i, om och med förskolan*. Gleerups Utbildning AB.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(3839), 3839-.
<https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Juul, J., Solli, A. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence : a century of progress*. Yale University Press.
- Lund, I. (2014). "De er jo bare barn" : om barnehagebarn og mobbing. PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen: Anerkjennelse som forebygging*. Pedlex as.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : nye perspektiver* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A., Kovac, V. B., Nome, D., Cameron, D. L., & Godtfredsen M. (2015). *Hele barnet, hele løpet: mobbing i barnehagen*. <https://fubhg.custompublish.com/hele-barnet-hele-loepet-mobbing-i-barnehagen.5566650-179541.html>
- Lunde, S. & Roland, P. (2021). Trygt og godt i barnehagen IM. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen* (s. 89-110). Cappelen Damm Akademisk.
- Løchen, Y. (1997). *Etiske refleksjoner om oppgaver og ansvar i samfunnsvitenskap og humaniora* (Bd. nr 10). De nasjonal forskningsetiske komitéer.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosial omgang i barnehagen* (2015. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Martinsen, M. T. (2021). *Trygt og godt i barnehagen : barns rett til et godt psykososialt miljø* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Melvold, L. (2018). *Livsmestring i barnehagen : å bære sin egen bagasje*. Kommuneforl.
- Melaas, T. (2013). *Blikk for lek i barnehagen : starte, verne, videreutvikle*. Kommuneforl.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Red.). Routledge.
- Netteland, M. (2020, 26.mai 2020). Erfaringer med kohorter i barnehagen.
<https://www.barnehage.no/blogg/erfaringer-med-kohorter-i-barnehagen/141999>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European early childhood education research journal*, 29(2), 157-182.
<https://doi.org/10.1080/1350293x.2021.1895269>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *Am J Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Os, E. & Winger, N. (2019). Blikk for barn. *Nordisk barnehageforskning*, 18.
<https://doi.org/10.7577/nbf.3419>
- Palludan, C. (2007). TWO TONES: THE CORE OF INEQUALITY IN KINDERGARTEN? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
<http://ezproxy.uis.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/two-tones-core-inequality-kindergarten/docview/194778272/se-2?accountid=136945>
- Pálmadóttir, H. (2018). Value conflicts as important learning opportunities. I (1. utg., s. 118-131). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315317007-8>
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E. M. (2015). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early years (London, England)*, 35(3), 289-302.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1048429>

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen- en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2014). *Kompetanseløft i barnehagen* (E. Skeie, Red.).
- Rosell, L. Y. & Johansson, E. (2019). Små barns kommunikation - en dialektik mellan flöde och brott. I E. Johansson (Red.), *Små barns kommunikation - en dialektik mellan flöde och brott* (s. s. 183-206). Bokförlaget Daidalos.
- Rosell, Y. (2016). *Møter mellom barn-kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen* [Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Stavanger].
- Rosell, Y. (In press). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! : lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen akademisk.
- Søndergaard, D. M. & Hansen, H. R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic studies in education*, 38(4), 319-336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforl.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446251041>
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? : interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforl.
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R. & Moser, T. (2021). Mobbing i norske barnehager -en kunnskapsoversikt. 75.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om tilhørighet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

742446

Prosjekttittel

Masteroppgave om tilhørighet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektperiode

10.08.2021 - 02.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

23.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave om tilhørighet

"Det alle egentlig vil,- er å kjenne at de hører til"

Jeg heter Silje Vignes Flesjø og er masterstudent på studiet «Barnehagevitenskap» ved Universitetet i Stavanger.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det arbeides med tilhørighet, inkludering og ekskludering på ulike småbarnsavdelinger. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en avslutning på studiet mitt, skal jeg nå denne våren 2022 skrive en masteroppgave med hovedvekt på tilhørighet, inkludering og ekskludering. Her vil jeg undersøke hvordan småbarnsavdelinger arbeider for at alle skal kjenne at de hører til.

Min problemstilling er:

Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner på tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren arbeidet med inkludering og ekskludering?

For å finne svar på problemstillingen har jeg satt opp følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider de ansatte i barnehagen for at alle barn skal kjenne tilhørighet til avdelingens ulike barnefellesskap?
2. Hvordan støtter de ansatte opp om barns erfaringer av inkluderinger og ekskluderinger til ulike barnefellesskap på avdeling?
3. Hvordan arbeides det forebyggende med barns ekskluderinger av hverandre?
4. Hvilke utfordring erfarer de ansatte i barnehagen i dette arbeidet og hva oppleves som styrende for deres praksis?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosessen for å finne deltakere har jeg i første omgang tatt kontakt med ulike styrere. Jeg forhørte meg med dem om de hadde noen gode barnehagelærere på småbarnsavdelinger som kunne være aktuelle å ha med som deltakere i min studie. Din styrer har anbefalt deg som deltaker, og det er derfor du får denne henvendelsen. Det er i utgangspunktet fem deltakere som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne studien ønsker jeg å få frem barnehagelærerens stemme og erfaringer. Jeg skal gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har utformet en intervjuguide, som vil danne rammen for samtalen vår. Det vil bli brukt en lydopptaker i gjennomføring av intervjuene, slik at jeg skal kunne

konsentrere meg deg som deltaker i samtalen. Jeg ser for meg at tidsrammen for intervjuet vil være cirka en time. Jeg vil transkribere intervjuet i etterkant, som vil si å oversette det som blir sagt til et skriftlig produkt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.
- Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Ved lydopptakene blir det benyttet en løsning fra Universitetet i Oslo som kalles Nettskjema. Det fører til en sikker innsamling av data.
- Kun jeg vil ha tilgang til lydopptak fra intervjuet.
- Alle personopplysninger vil bli anonymisert i den skriftlige teksten.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene om deg vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Det er bare veilederne mine utenom meg selv som vil ha tilgang til transkripsjonene av intervjuene.
- Intervjuene vil bli gjennomført i januar og februar 2022. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er sommeren 2022. De lydopptakene jeg tar vil kun bli brukt internt, og jeg vil slette dem etter at prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for barnehagelærerutdanning.
 - Veileder Lars Yngve Rosell
 - E-post: lars.y.rosell@uis.no
 - Tlf 51833432
 - Medveileder Elsa Helen Kaltvedt
 - E-post: elsa.kaltvedt@uis.no

- Tlf: 51833461
- Meg som student Silje Vignes Flesjå
 - E-post: Silje@ryfylkelivsgnist.no
 - Tlf: 94001017
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Lars Yngve Rosell og Elsa Helen Kaltvedt
(Veiledere)

Silje Vignes Flesjå
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Det alle egentlig vil,- er å kjenne at de hører til"*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert intervju.
- at det tas lydopptak av intervjuet.
- jeg er gjort kjent med at jeg når som helst i forskningsprosessen har rett til å trekke meg uten forklaring.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon

Jeg ønsker å starte med å fortelle kort om meg selv og temaet i masteroppgaven.

Jeg vil forklare informanten om anonymitet, taushetsplikt, frivillighet og retten til å trekke seg, før jeg vil forsikre meg om samtykket.

Min Problestilling vil være:

Hvordan legger de ansatte på småbarnsavdelingen til rette for at barna kjenner på tilhørighet til barnefellesskapet? Og hvordan erfarer barnehagelæreren arbeidet med inkludering og ekskludering?

For å finne svar på problemstillingen har jeg satt opp følgende forskningsspørsmål:

5. Hvordan arbeider de ansatte i barnehagen for at alle barn skal kjenne tilhørighet til avdelingens ulike barnefellesskap?
6. Hvordan støtter de ansatte opp om barns erfaringer av inkluderinger og ekskluderinger til ulike barnefellesskap på avdeling?
7. Hvordan arbeides det forebyggende med barns ekskluderinger av hverandre?
8. Hvilke utfordring erfarer de ansatte i barnehagen i dette arbeidet og hva oppleves som styrende for deres praksis?

Kompetanse og arbeidsforhold:

1. Hvor mange barn og voksne er det på din avdeling?
2. Hvordan er aldersfordelingen på barna på din avdeling?
3. Hvilket år ble du utdannet barnehagelærer og har du eventuelt videreutdanning?
4. Hvor lang erfaring har du med å jobbe i barnehage?

Tilhørighet

1. Hvordan forstår du god tilhørighet?
2. Hvilke erfaringer har du med arbeidet for tilhørighet?
3. Hvordan er den felles forståelsen blant de ansatte for å jobbe for tilhørighet?
4. Hva opplever du som utfordringer i dette arbeidet?

5. Hvordan arbeider dere for å legge til rette for en god fellesskapsfølelse mellom barn? Gi eksempler

Inkludering

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
2. Hvilke erfaringer har du med å arbeide med inkludering?
3. Hvordan arbeider du for å inkludere barna som faller utenfor?
4. Hva ligger til grunn for praksisen deres med inkluderingsarbeidet?
5. Hvilke utfordringer erfarer du i arbeidet med å inkludere barn som faller utenfor? Har du konkrete eksempler?

Ekskludering

1. Hvordan forstår du begrepet ekskludering?
2. Hvilke erfaringer har du av ekskludering på småbarnsavdelingen? Gi eksempler
 - a. Er det ofte de samme barna som blir ekskludert, viss ja, hvorfor tror du det er slik?
 - b. Hvordan griper dere tak i det, dersom dere ser ekskludering?
 - c. Hvordan arbeider dere forebyggende mot ekskludering?
3. Dersom du erfarer barn som ekskluderer på avdelingen, tenker du det er relevant å benytte seg av begrepet begynnende mobbeatferd i den sammenhengen?
4. Erfarer du eventuelt at begynnende mobbeatferd skjer av enkeltbarn eller som en gruppeprosess?
5. Ser dere et tydelig hierarki i barnegruppen? Gi eksempler
6. Hvilken rolle erfarer dere at voksne har i samspillet mellom barna?
7. Hvilke utfordringer erfarer du i arbeidet med barn som blir ekskludert?

Hva påvirker og styrer arbeidet deres i forhold til et inkluderende fellesskap?

1. Hva ligger til grunn for arbeidet med tilhørighet, inkludering og ekskludering i barnehagen deres?
2. Hva er styrende for praksisen og er det et systematisk søkelys på temaet?
3. Hvordan har prosessen med arbeidet for tilhørighet, inkludering og ekskludering vært i deres barnehage de siste årene?
4. I hvilken grad har det vært gjennomført kompetanseheving for de ansatte i barnehagen på temaet inkludering og ekskludering?

Avslutning

1. Er det noe du har tenkt på mens vi har snakket sammen, som er relevant å få frem selv om jeg ikke har spurt om det?
2. Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet?
3. Dersom jeg kommer på noe i etterkant av intervjuet som jeg gjerne skulle ha spurt deg om, kan jeg få lov til å ringe deg da?

TUSEN TAKK FOR DELTAKELSEN!