



Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet?

Kristin Fugelsnes

Universitetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: Kristin Fugelsnes, e-post: kristin.fugelsnes@uis.no

Sammendrag

Denne studiens¹ formål er å se på hvordan personalet i barnehagen tilrettelegger for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet. Datagrnnlaget er videoobservasjoner av ansatt–barn-interaksjoner. Et mønster som fremtrer er at barnehagepersonalet ofte organiserer aktiviteter som har til hensikt å være inkluderende for barn. I lek og ulike hverdagsaktiviteter skaper barnehagepersonalet vilkår for barns fellesskap og tilhørighet gjennom å være sammen om noe. Personalet legger til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet i organiserte aktiviteter der barna har et felles utgangspunkt, ved å skape et miljø der barna og deres aktiviteter er attraktive for andre barn og ved direkte å oppfordre barn til å inkludere andre barn. Barnehagepersonalet legger også til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet gjennom å vie tid til inkluderende barnefellesskap. Situasjonene i barnehagene er forskjellige når det gjelder hvor lett det er for barn å delta. Situasjonene er også ulike med tanke på hvilken kompetanse som kreves av barna for å bli inkludert. I de fleste situasjoner finnes det likevel muligheter for å kunne inkludere barn som ønsker å bli inkludert. Gjennom refleksjon og ved å arbeide med tilhørighet kan barnehageansatte bli bevisste på hvordan slike muligheter kan skapes og utnyttes.

Nøkkelord: barnehage; fellesskap; inkludering; tilhørighet

Abstract

How do kindergarten staff members create conditions for children's community and belonging?

The purpose of this study² is to examine how kindergarten staff members facilitate opportunities for children to experience community and belonging. The dataset consists of video observations of staff-child interactions. A pattern emerges that demonstrates how kindergarten staff often organise activities designed to include children. During a variety of free play and activities, the staff members create the conditions for children's community and belonging through being together about something. Kindergarten staff members' promotion of children's experience of community and belonging takes place in various everyday activities. For example, they encourage organised activities with a common starting point, by creating an environment in which the children and their activities are attractive to other children and by directly encouraging children

1 Støttet av NordForsk, prosjektnummer 85644, og Universitetet i Stavanger.

2 Supported by NordForsk, grant number 85644, and The University of Stavanger.

to include others. Time is also devoted to children's communities. The situations in each kindergarten differ in terms of how easy it is for children to participate and also in terms of what competencies are required to be included. Most situations, however, provide an «opportunity space» for children who desire inclusion. Working with belonging can help kindergarten staff become aware of such spaces and how to create and implement them.

Keywords: *belonging; community; ECEC; inclusion*

Ansvarlig fagredaktør: Eva M. Johansson

Introduksjon

Tilhørighet kan sies å være et grunnleggende menneskelig behov. Opplevelsen av å ha et visst antall vedvarende, positive og betydningsfulle relasjoner til andre mennesker (Baumeister & Leary, 1995, s. 497), og en følelse av å være hjemme (Yuval-Davis, 2011, s. 10) er viktig. Ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) skal barnehagen gi barna felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. Barnehagepersonalet skal «sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Så hvordan kan praksis i barnehagene utvikle og støtte fellesskap og tilhørighet hos barn med ulike bakgrunner og individuelle behov? Jeg vil i denne teksten utforske følgende forskningsspørsmål: *Hvordan legger personalet i barnehagen til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet?*

Rammeplanen påpeker at det «å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Tilhørighet antas altså å være en viktig verdi i barnehagen. I en studie om hvilke verdier barnehageansatte i interaksjoner implisitt og eksplisitt oppmuntrer og hvordan disse verdiene kommuniseres, identifiserte Anette Emilson og Eva Johansson (2009, s. 12) ulike verdifelt og knyttet verdiene tilhørighet og fellesskap til det demokratiske verdifeltet. Det demokratiske verdifeltet rommer blant annet rettigheter og plikter overfor fellesskapet og individer, og muligheter til og vilkår for å ta del i eller avstå fra fellesskap (Johansson et al., 2015, s. 20).

Fellesskap kan forstås som en sosial realitet deltakerne i fellesskapet vil ha ulike opplevelser av. Dette innebærer at vi vil merke om fellesskap finnes eller ikke, og om vi er innenfor eller utenfor slike fellesskap (Tjora, 2018, s. 8–9). Verdier har alltid en sosial dimensjon. De er relasjonelle og sosiale overenskomster og regulerer livene våre, uavhengig av om vi er dem bevisst eller ikke (Johansson et al., 2015, s. 15). Dette gjelder også for tilhørighet. Det er krevende å gå inn i relasjoner til andre mennesker fordi vi må gi av oss selv for å opprette og opprettholde relasjonene (Engelstad, 2005, s. 32). Jo viktigere en relasjon er for oss, jo mer settes på spill, og jo mer sårbare blir vi (Engelstad, 2005, s. 32). Knud Ejler Løgstrup (1956/1991) fremhever viktigheten av tillit i relasjoner og sier at vi utleverer oss og legger

noe av livet vårt i den andres hender når vi viser tillit. Han sier videre at når vi utleverer oss i tillit, har den vi utleverer oss til, makt (Løgstrup, 1956/1991). Relasjoner er altså ikke bare en væren med andre, en interpersonalitet, det er også en interdependens: et stadig vekslende forhold av selvutlevering og makt. Det å inngå i interdependens vil ifølge Løgstrup (1956/1991) si å være undergitt eller avhengig av den andre, noe barn ofte vil være når det gjelder å bli inkludert i fellesskap i barnehagen.

Nira Yuval-Davis (2011, s. 10) har utviklet en teori om tilhørighet og mener at tilhørighet består av to komponenter: (1) følelsen av tilhørighet som et individ opplever, altså en individuell følelse eksempelvis hos barn, og (2) tilhørighetens politikk (*politics of belonging*), hvor søkelyset rettes mot sosiale prosesser og tilhørighet som et relasjonelt, multi-dimensjonalt fenomen. Ifølge Yuval-Davis (2006, 2011) er tilhørighetens politikk noe som gjøres og konstrueres sosialt gjennom prosesser der strukturer, maktrelasjoner og forhandlinger om grenser inngår, og dette skaper potensial både for medlemskap og motstand, inkludering og ekskludering. Yuval-Davis (2011, s. 181–182) påpeker at relasjoner ikke alltid er symmetriske, og at det alltid vil være et element av makt i enhver relasjon. Dette vil særlig være tilfellet for relasjoner mellom voksne og barn. Makt er, ifølge Yuval-Davis (2011, s. 18–19), en viktig del av tilhørighetens politikk, og omhandler grensearbeid – det å opprette og opprettholde grenser som noen ganger er fysiske og andre ganger symbolske, men som separerer mennesker. Tilhørighetens politikk inkluderer makt til å bestemme hvem som er innenfor og utenfor fellesskap. Dette medfører at en får et «vi» og et «de» (Yuval-Davis, 2011, s. 20), noe som ikke alltid er ønskelig, men som også kan skape en viss orden i en pluralistisk verden.

Hans Skjervheim (1996, s. 72) mener at i relasjoner deler vi noe med andre. Han er opptatt av hvordan vi møter andre, og argumenterer for at en likeverdig relasjon er avhengig av at man møtes i noe, i et «sakstilhøve». Vi får da en treleddet relasjon. Hvis vi ser den andre som et objekt, og ikke som et likeverdig subjekt, inntar vi en tilskuerholdning. Vi fratar da den andre muligheten til å være deltaker i relasjonen. Dette kan knyttes til et maktperspektiv. Ifølge Frederik Engelstad (2005, s. 36) er makt et underliggende premiss i mellommenneskelige forhold, og maktfordelingen i en relasjon hviler ikke bare på ressursene som er tilgjengelige for de involverte, men også på deres evne til å utnytte dem.

Basil Bernstein (2001) har også søkelyset rettet mot maktfordeling. Han har utviklet en teori om hvordan maktfordeling og kontrollprinsipper omsettes til pedagogiske koder og væremåter (2001, s. 90). Bernsteins (2001, s. 79) begrep innramming kan være relevant her. Begrepet brukes for å analysere ulike former for kommunikasjon, ofte mellom lærer og elever eller mellom voksne og barn. En ser på hvem som gjør hva i kommunikasjonen, og på hvordan det kommuniseres. Innramming handler om kontroll over kommunikasjonen i pedagogiske situasjoner, og gjelder valg av eksempelvis organisering og tempo, hva som skal komme først og sist under gjennomføring av aktiviteter og hvor lang tid som skal brukes på de ulike komponentene. Valgene som tas leder til det Bernstein (2001) kaller sterk

eller svak innramming. Graden av kontroll kan variere også innad i en aktivitet – det kan for eksempel være sterk kontroll over valg av innholdet, men svak kontroll over hastigheten innholdet skal gjennomføres i. Den som kontrollerer kommunikasjonen, eksempelvis i lek/aktiviteter i barnehagen, har altså gjennom innramming makt til å ta valg som vil kunne være inkluderende eller ekskluderende for andre.

Forskning om barns fellesskap og tilhørighet

Tilhørighet har vært tema for forskning innen mange ulike fagfelt, og også menneskers følelse av tilhørighet med andre mennesker og grupper finnes det forskning om (f.eks. Eek-Karlsson & Emilson, 2021; Guo & Dalli, 2016; May, 2011, 2013). Det finnes flere nyere studier om barns vennskap og opplevde tilhørighet (f.eks. Bergset, 2017; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Også vennskapets betydning for barns tilhørighet i fellesskap er det forsket på (Harte et al., 2019; Koivula & Hännikäinen, 2017).

Sidsel Boldermo (2020) har gjennomført en studie om små barns tilhørighet. Hennes funn fra en multikulturell norsk barnehage viser at allerede i toårsalderen forhandler barn om tilhørighet og om det å få være en del av fellesskap. Boldermo fant også at måten tilhørighet ble forhandlet på var sterkt påvirket av kulturen i barnehagene. Brit Johanne Eide, Nina Winger og Kristin Danielsen Wolf (2019) har undersøkt i hvilken grad barn under 3 år gis mulighet for tilhørighet og deltakelse i barnehagen. De fant at stram logistikk og tidspress i barnehagen kan vanskeliggjøre barns muligheter for tilhørighet.

Jaana Juutinen, Anna-Maija Puroila og Eva Johansson (2018) har forsket på barnehagebarns lek, med utgangspunkt i Yuval-Davis' (2006, 2011) begrep tilhørighetens politikk. Deres funn viser at eksklusjon blant barn kan fremstå diskret, eksempelvis i form av små gester eller gjennom stemmeleie, og at den ofte skjer når de barnehageansatte ikke er til stede (Juutinen et al. 2018, s. 262). De fant også at lekegrupper konstant forhandles, både av barna og av de ansatte, og at enkeltbarn jevnlig blir ekskludert fra leken (Juutinen et al., 2018, s. 261–262). Liv Torunn Grindheim (2014) har undersøkt hvordan barn deltar i fellesskap med jevnaldrende, og har også forsket på barnefellesskap som demokratisk danningsarena. Grindheim (2011, s. 92) mener at barn har en genuin interesse for å utforme og for å høre til i barnefellesskap. Grindheim sier at lek i barnehagen er en kompleks arena for forhandling om deltakelse, og at erfaringer fra deltakelse i barnefellesskap er dannende for barn som demokratiske borgere. Hennes funn viser at ulike former for lek gir ulike muligheter for barns deltakelse i fellesskap med andre barn (Grindheim, 2014).

Charlotte Palludan (2005) undersøkte ansattes relasjoner med barn i barnehagen, med vekt på mangfold: barn med ulik sosio-kulturell bakgrunn, morsmål og etnisitet. Palludans forskning viser at sosiale forskjeller basert på klasse og etnisk bakgrunn blir reproduisert i barnehagen gjennom måten de barnehageansatte snakker til eller med barna. Også Berit Zachrisen (2015, 2016, 2018) har forsket på barnehageansattes relasjoner med barn med minoritetsbakgrunn og funnet at ulike interaksjoner gir ulike muligheter for barnas

opplevelse av tilhørighet. Ifølge Zachrisen (2015) er det viktig å legge til rette for at barn med ulike språk- og erfaringsbakgrunner kan delta i felles lek. For å lykkes med dette, må de barnehageansatte støtte opp om samspillsituasjoner der barnas ulike erfaringer og bakgrunner kommer til syne, og gi verdi til erfaringer som barn med minoritetsbakgrunn bringer inn. Også andre empiriske studier av interaksjon mellom barnehageansatte og barn viser at barnehagebarns muligheter for medvirkning og innflytelse varierer avhengig av de barnehageansattes samspillmåter (eks. Bae, 2009; Eide et al., 2019; Emilson, 2008; Johansson, 2013; Ree, 2020). Denne studien vil bidra til forskningsfeltet gjennom å si noe om hvordan barnehageansatte legger til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet.

Metode

Datagrunnlaget er basert på videoobservasjoner fra prosjektets forskningsavdelinger i den norske delen av prosjektet *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders (2018–2021)*.³ Totalt deltok 11 barnehager og 11 barneskoler, med barn i alderen 3–8 år og foreldre/foresatte med et stort mangfold og ulike bakgrunner, eksempelvis når det gjelder etnisitet og morsmål. Tre norske barnehager deltok i prosjektet. Videoobservasjonene ble filmet med håndholdte kameraer over tre perioder, totalt 45 ganger; 15 ganger i hver prosjektbarnehage. Det ble filmet i ca. 1,5–2 timer per gang. Observasjonene omfatter både ikke-planlagt lek/aktivitet og aktiviteter som var forhåndsplanlagt av barnehagepersonalet. Totalt deltok ca. 100 barn i alderen 3–6 år og ca. 36 barnehageansatte i den norske delen av prosjektet. Det var 3 til 7 ansatte og 18 til 24 barn på hver forskningsavdeling. De barnehageansatte var i all hovedsak kvinner som hadde ulike bakgrunner, eksempelvis barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter.

I omtrent halvparten av det totale videomaterialet var barnehageansatte til stede, enten som aktive deltakere eller ved å være fysisk nær handlingene som ble filmet. Jeg valgte, med utgangspunkt i problemstillingen, å først se på hele dette videomaterialet for å se etter praksiser som ser ut til å kunne legge til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet. Jeg valgte så, på grunn av observasjonsmaterialets store omfang, å avgrense til observasjonene fra den ene forskningsbarnehagen. Deretter sorterte jeg observasjonene etter om de viser forhåndsplanlagt lek/aktivitet eller lek/aktivitet som oppstår spontant. Observasjonene fra den utvalgte barnehagen viser bredde og variasjon, og gav mulighet til å belyse ulike måter barnehageansatte skaper vilkår for barns fellesskap og tilhørighet.

3 Prosjektet er støttet av NordForsk (prosjektnummer 85644) og er samarbeid mellom fem universiteter fra fem land: Universitetet i Stavanger, Island universitet, Oulu universitet i Finland, Linné universitet i Sverige og Zuyd universitet i Nederland.

Noen observasjoner som viser forhåndplanlagt lek/aktivitet og noen som viser spontan lek/aktivitet ble så valgt ut for en mer dyptgående analyse. Disse observasjonene så jeg på gjentatte ganger, og flere av dem ble vist til og diskutert med de andre forskerne i prosjektet, før noen av dem ble transkribert. Jeg har i analysen sett på hvordan de ansatte arbeider med grenser (Yuval-Davis, 2006) gjennom å prøve å skape fellesskap blant barn og gjennom å prøve å utvide eksisterende barnefellesskap. Jeg har sett etter kommunikasjon og atferd hos personalet som ser ut til å legge til rette for at barnehagebarn inkluderes i fellesskap i lek og andre aktiviteter, og for at fellesskap dannes i barnehagen. Jeg har sett på hva de barnehageansatte sier, deres stemmeleie, det de gjør, deres plassering i forhold til barna og leker/utstyr, deres mimikk, kroppsspråk og blikk. I analysen og tolkningen har jeg prøvd å ha en åpen tilnærming og være bevisst på at utvalg og tolkning vil kunne påvirkes av den som ser. Jeg har derfor prøvd å se ting fra ulike ståsteder, og jeg har underveis revurdert tolkningene mine og diskutert de med andre forskere i prosjektet. Analysen av observasjonene var ikke en lineær prosess, ettersom analysen og tolkningen beveget seg frem og tilbake mellom det utvalgte forskningsmaterialet og de individuelle observasjonene.

Observasjonene er utvalgt og tolket, og når de diskuteres ligger teorier og begreper fra teoridelen til grunn. I videomaterialet finnes det også observasjoner av situasjoner der personalet, slik jeg tolker det, trolig ikke lykkes i å legge til rette for at barna kan erfare fellesskap og tilhørighet. Disse observasjonene ble ikke transkribert, ettersom de ikke faller inn under problemstillingens tema. Observasjonene varte fra 4 til 34 minutter, og er altså ment å vise bredden i ulike måter barnehageansatte skaper vilkår for barns fellesskap og tilhørighet.

Etiske betraktninger

Forskningsetiske overveielser har blitt gjort i alle prosjektets faser. Den norske delen av prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Den nasjonale forskningsetiske komité [NESH], 2021) er fulgt, og alle deltakere har gitt fritt og informert samtykke. De barnehageansatte og barnas foreldre har mottatt informasjon skriftlig og muntlig og underskrevet skriftlige samtykkeerklæringer. De er også blitt informert om rettigheten de har til når som helst å trekke seg fra prosjektet, uten at det får konsekvenser for dem.

Etiske overveielser vedrørende barnas deltakelse er også gjort. Barna har mottatt muntlig informasjon om prosjektet og om deres deltakelse. Barn skal gi selvstendig samtykke til å bli videofilmet, i tillegg til at foreldrene samtykker (NESH, 2021, punkt 15, 16 og 17), og de er derfor hele tiden blitt nøye observert for å se om de fortsatt gir sitt samtykke. Jeg har sett på hva barna sier og gjør, samt sett på blikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og ut fra dette tolket om de samtykker til filming. Noen observasjoner i datamaterialet viser barn som trolig ikke ønsker å bli filmet, og som viser dette ved å snu ansiktet bort fra kameraet

eller ved å gå et annet sted. I en observasjon holder et barn håndflaten opp mot kameraet og sier «stopp å filme». Filmingen ble avsluttet i disse situasjonene, og observasjonene er ikke blitt transkribert. Alle deltakerne er gitt fiktive navn, men kjønn og reell alder på barna er beholdt.

Funn og diskusjon

Gjennom analysen fremkom fire ulike typer settinger hvor personalet skaper vilkår for barns fellesskap og tilhørighet: (1) i fellesaktiviteter som har felles utgangspunkt, (2) ved å gjøre barn eller det barn holder på med attraktivt, (3) gjennom å oppfordre barn til å inkludere hverandre, og (4) gjennom at inkluderende barnefellesskap som oppstår gis tid.

Fire av observasjonene som illustrerer disse fire settingene i hverdagssituasjoner i den utvalgte barnehagen vil nå bli presentert og diskutert. Når jeg ser på hvordan barnehageansatte skaper vilkår for barns fellesskap og tilhørighet, enten gjennom organisering eller ved at de selv inkluderer barn eller prøver å få barn til å inkludere andre barn, er det tilhørighetens politikk (Yuval-Davis, 2006, 2011) jeg ser på. Ifølge Yuval-Davis konstrueres tilhørighetens politikk sosialt, gjennom strukturer, maktrelasjoner og forhandling om grenser, og skaper potensial både for inkludering og ekskludering.

Tilrettelegging for fellesskap og tilhørighet i fellesaktivitet med felles utgangspunkt

Barnehagen har aktiviteter som er felles for enten alle barn på avdelingen eller for deler av barna. Eksempler på slike aktiviteter er samlinger, formingsaktiviteter og turer. I slike aktiviteter er det som regel ønskelig at alle barn (i en gruppe) deltar. Her er et eksempel fra en gruppeaktivitet for førskolebarn som er forhåndsplanlagt av en barnehageansatt.

Lisen får ikke sove

Førskolegruppen, som består av åtte jenter, er på et grupperom. De har hørt barnebooken om Lisen som ikke får sove og skal nå dramatisere fortellingen.

Jentene sitter på en benk og er hvert sitt kosedyr fra fortellingen. Ane skal være jenta Lisen (fra boken) og ligger under et teppe, på ei matte på gulvet. Hun fremfører replikken om at hun ikke får sove uten kosedyret og henter jenta som er det kosedyret til en plass under teppet. Deretter skal jenta som ble hentet fremføre sin replikk om at hun ikke får sove uten et bestemt kosedyr, og Ane, som spiller Lisen, reiser seg opp og henter jenta som er det kosedyret. Hvis en jente ikke raskt sier replikken sin, minner den ansatte henne på ordene med nøytral stemme. Etter en stund blir det helt stille. Else sier ikke replikken sin. Den ansatte sier: «Bare si et kosedyr. Det har de andre gjort.» Else er fortsatt stille, og den ansatte sier: «Uten Ole Brumm. Da må Lisen hente Ole

Brumm. Du må passe på å legge dyrene», sier den ansatte til Ane, som spiller Lisen. Alle jentene følger nøye med, de ser forventningsfulle ut og reiser seg fort hvis de blir hentet. Under teppene holder noen av jentene rundt jenta ved siden av seg.

Det blir etter hvert veldig fullt under teppene, og den ansatte sier da at Lisen ikke kan legge seg ned igjen, for kosedyrene må få plass. Den ansatte sier til Ane: «Nå må du legge ballen. Legg ballen under teppet.» Jentene fortsetter, med hjelp av den ansatte, å dramatisere fortellingen. Alle jentene under teppene smiler. Når alle jentene er hentet fra benken ber den ansatte Ane om å si at Lisen ikke får sove. Ane sier: «Mamma?» Den ansatte svarer: «Ja?» Ane sier så: «Nå får jeg ikke sove.» Den ansatte spør hvorfor hun ikke får sove, og Ane svarer: «For kosedyrene tar plassen min.» Alle jentene smiler. Den ansatte svarer at da må de flytte alle kosedyrene, og løfter så jentene opp fra gulvet en etter en, sier med munter stemme at dette var tunge kosedyr og bærer dem tilbake til benken. Jentene smiler, en jente gjør seg tung og alle jentene ler. Når det er kun én jente (bamsen) igjen på gulvet, sier den ansatte til Ane: «Sånn, nå får du ha bamsen med deg i senga. Nå må dere sove», og dramatiseringen avsluttes.

Flere av jentene ber om å få leke fortellingen en gang til. De reiser seg fra benken, flokker seg rundt den ansatte og sier at de vil være Lisen. Den ansatte sier at da må de «elle», og ber de som vil være Lisen om å rekke opp hånden. Så «eller» hun seg frem til hvem av jentene som får rollen som Lisen. De andre jentene setter seg raskt ned på benken, klare til dramatisering.

Denne dramatiseringen foregår rett etter at den barnehageansatte har lest boken om Lisen som ikke får sove for barna. Barna har derfor et felles utgangspunkt og relativt like forutsetninger for aktivt å kunne delta i dramatiseringen, der det er faste replikker som skal sies og ritualer som skal utføres. Den ansatte styrer dramatiseringen, minner om replikker og deltar også selv i dialogen. Under dramatiseringen har den ansatte en relativt streng regi og kontroll på hvordan aktiviteten skal gjennomføres. Kan hende valgte den ansatte en streng regi litt tilfeldig, som en praktisk ordning for å håndtere mange barn på en gang. Men det kan også være at valget om å kontrollere aktiviteten såpass strengt var bevisst. Den barnehageansatte velger at barna skal dramatisere boken, med replikker og rekkefølge ganske lik bokens. I en slik situasjon, der den ansatte har kontroll over det som skal læres bort og der kommunikasjonen er forutsigbar, er innrammingen sterk (Bernstein, 2001, s. 80–81). Når den ansattes kontroll over kommunikasjonens innhold og form er sterk, gis barna relativt lite rom for å komme med innspill og forslag. Ut fra Bernsteins (2001) tanker om innramming skulle en tro at en svakere voksenkontroll i aktiviteten, som hadde gitt barna større rom for innvirkning på egen deltagelse, hadde vært nødvendig for at barna skulle oppleve seg som en del av fellesskapet. Men da hadde kanskje sannsynligheten for at noen barn overtok ledelsen økt. Det kunne igjen økt faren for at andre barn fikk delta lite, og at noen ikke ble inkludert i dramatiseringen. Sterk innramming (Bernstein, 2001, s. 80–81) i form av sterk voksenkontroll kan noen ganger føre til at barn opplever økt følelse av fellesskap og tilhørighet. Dette støttes av Marianne Rees (2020) forskning på medvirkning i samlingsstunder i barnehagen. Hun fant at en viss voksenkontroll og målstyring i enkelte

situasjoner kan øke barns muligheter til å være aktive. Når noen barn kan få hjelp til å inngå kompromiss og innordne seg, eksempelvis gjennom sterk innramming (Bernstein, 2001), kan andre barn tre frem som aktive deltakere i fellesskap. Dette kan øke barnas opplevelse av fellesskap og tilhørighet.

Yuval-Davis (2011, s. 18–19) sier, som tidligere nevnt, at det alltid vil være et element av makt i relasjoner. Dette gjelder særlig for asymmetriske relasjoner som involverer både barn og voksne. I denne dramatiseringen er det, slik jeg ser det, den barnehageansatte som har mest makt. Jeg tolker at hun bruker makten sin til å inkludere alle førskolebarna i dramatiseringen. Det foregår ingen forhandlinger om hvem som skal få være med. Den ansattes sørger, gjennom sitt grensearbeid (Yuval-Davis, 2006), for at alle barna får roller og replikker.

Det kan synes som om alle barna opplever glede under aktiviteten. Barna smiler og ser tilfredse ut, både under dramatiseringen og etterpå. Barna ser på hverandre når de fremfører replikker, sitter tett inntil hverandre på benken, ligger tett under teppene, og flere av barna holder også rundt hverandre. Dette kan tolkes som at barna gjennom denne dramatiseringen ser seg selv som en del av et fellesskap. De har en felles opplevelse sammen med de andre barna, og erfarer at fellesskapet de har, kan oppleves som noe mer enn kun et organisatorisk fellesskap. I så fall ligger forholdene til rette for å kunne føle tilhørighet (Yuval-Davis, 2011, s. 10). Sterkt voksenstyrte aktiviteter kan altså gi gode vilkår for barns fellesskap og tilhørighet. Hvis barnehageansatte er bevisst på dette, kan de sørge for at barnehagebarn møter varierte voksenstyrte situasjoner, som kan skape og styrke fellesskap.

Tilrettelegging for fellesskap og tilhørighet ved å gjøre det barn holder på med attraktivt

Også i aktiviteter som ikke er forhåndsplanlagt, kan barnehageansatte arbeide for å inkludere barn, slik at de får mulighet til å oppleve deltakelse i fellesskap. Jeg vil nå presentere tre slike observasjoner. Observasjonene tyder på at de barnehageansatte ofte prøver å skape aktiviteter og lek der barna er sammen om noe, slik som i denne observasjonen.

Kasseapparatet⁴

Det er «ta-med-dag» i barnehagen. Larissa har med seg et kasseapparat med skanner og skjerm. Hun sitter oppå et bord sammen med en annen jente. Ved bordet sitter også en tredje jente, samt en gutt, Thomas, og en ansatt. Alle barna er 4–5 år gamle.

Alle barna leker med lekene de har med seg hjemmefra. Så ser Thomas på kasseapparatet. Larissa sier at det er hennes og trekker det mot seg. Thomas svarer at han bare ville se, og sier deretter noe som ikke kan høres på opptaket (han kan heller ikke ses på opptaket ettersom han er i skjul bak et annet barn). Larissa sier så til den ansatte at

4 Denne observasjonen finnes også på <https://nettopuis.live>, se «Tilhørighet i barnehagen».

Thomas sier han skal hive slim på det, og peker på kasseapparatet. (Det ligger leke-slim flere steder på bordet.) Thomas sier raskt: «Bare tulla. Bare tulla.» Den ansatte sier: «Ja det tror jeg også du gjorde. Han tøyse-gutten der.» Hun spør så Larissa om hun kan få se litt på kasseapparatet. «Kan jeg kjøpe den ungen her?» spør hun med munter stemme og holder skanneren inntil Thomas' skulder. Thomas smiler. Skanneren lager ingen lyd, og den ansatte bemerker at han visst ikke var til salgs. Hun sier så at apparatet kanskje er tomt for strøm og kommenterer at det kan veie ting. Alle barna ser på kasseapparatet. Larissa trykker på knapper og forklarer hva de ulike tingene er, og plutselig lager apparatet lyd. «Nå, nå kan vi prøve om han er til salgs», sier den ansatte og holder igjen skanneren mot Thomas' skulder. «Jo vi kan kjøpe han», sier hun med munter stemme og smiler. «10 kroner bare, er han så billig?» spør den ansatte smilende. Alle barna ler. To barn til kommer til bordet og alle retter oppmerksomheten mot kasseapparatet.

Dette er en situasjon der flere barn sitter sammen og leker med ulike leker. Når Thomas sier at han vil hive slim på kasseapparatet oppstår det en situasjon som kan føre til konflikt og ekskludering. Den barnehageansatte får raskt barnas oppmerksomhet over på kasseapparatet, og starter en undring der alle barna inkluderes. Den ansatte gir i starten av situasjonen barna frihet til å leke med det de selv vil, og situasjonen har da svak voksenkontroll og innramming (Bernstein, 2001, s. 79). Men når den barnehageansatte tar kontroll over valg av innholdet gjennom å skape felles oppmerksomhet på kasseapparatet, får situasjonen en sterkere innramming. Gjennom innrammingen har den barnehageansatte makt til å ta valg som vil kunne være inkluderende eller ekskluderende for barna (Bernstein, 2001). Denne makten forvaltes, slik jeg ser det, ved at den ansatte tar ansvar for å prøve å skape et fellesskap mellom barna. Hun gjør kasseapparatet interessant ved å be om å få se på det og gjennom selv å leke med det. Den ansatte inkluderer de andre barna ved bordet når hun leker at hun kjøper Thomas og når hun høyt undrer seg over hvordan maskinen fungerer. Gjennom den barnehageansattes handlinger og lekenskap får barna her et felles fokus. Alle barna blir oppmerksomme på kasseapparatet, som blir det Skjervheim (1996, s. 72) omtaler som «sakstilhøvet» barna deler med hverandre, ved hjelp av den ansatte. Hennes grensarbeid (Yuval-David, 2006) for å skape en «åpen grense» gjennom å skape felles oppmerksomhet på kasseapparatet, øker muligheten for at det kan skapes et «vi-fellesskap» (Yuval-Davis, 2011, s. 20) bestående av alle barna rundt bordet. Og hvis barna opplever seg som en del av et fellesskap, øker sannsynligheten for at de også kan føle tilhørighet.

Larissa har også potensial til å ha makt, ettersom hun har med seg en leke Thomas er interessert i. Men Larissa inkluderer ikke Thomas i leken sin. Hun utnytter ikke makten hun kunne hatt (Engelstad, 2005, s. 36). Den ansatte derimot, ser ut til å følge Thomas' initiativ og interesse for kasseapparatet. Hun fremhever, som nevnt over, gjennom sin lek det interessante ved kasseapparatet og gjør det attraktivt også for andre barn i nærheten. På denne måten fremhever hun barnas interesser og ideer, og barn som ikke så ofte deltar i

fellesskap blir forhåpentligvis lettere inkludert. Det kan medføre at fellesskap oppstår rundt nettopp disse barna.

Tilrettelegging for fellesskap og tilhørighet gjennom å oppfordre barn til å inkludere hverandre

I observasjonene ser jeg mange eksempler på at barnehageansatte sitter nær og ved siden av lekende barn. Observasjonene viser at de ansatte da deltar og veileder i leken og aktivitetene som foregår i ulik grad. Her er en observasjon hvor den ansatte direkte oppfordrer en gutt til å inkludere andre barn i leken han har. Observasjonen er et eksempel på frilek i barnehagen, der barna bestemmer hva de vil leke, og der en ansatt sitter ved siden av leken som foregår.

Snurrestolen

Jonas, Oline, Gwenda og en ansatt sitter på gulvet rundt en kontorstol med hjul. Barna er 3–4 år gamle. Jonas leker at han lager «søppel-suppe» og samler Duplo under stolen, som han «kverner» ved å snurre stolen rundt. Han trykker på pedalen på stolen og sier at han da tar salt oppi suppen. Begge jentene bøyer seg frem for å se Jonas trykke på pedalen. Oline legger seg på gulvet, med hodet mot Jonas, og spør om hun får være med. Jonas svarer ja. Han smiler, snurrer på stolen, trykker på pedalen og fortsetter å leke alene. Når jentene rører stolen, sier Jonas «nei» til dem eller snurrer på den selv.

Gwenda, som sitter på utsiden av den ansatte, snurrer av og til forsiktig på stolen. Etter en stund sier den ansatte til Jonas at Oline og Gwenda også har veldig lyst å prøve. Jonas svarer «ja vel» og sier så at suppen trenger salt og pepper. Han peker på Oline og sier at hun kan lage salt og peker så på Gwenda og sier at hun kan lage pepper. Jentene trykker litt på pedalen og Jonas kommenterer at de bare skal ha en liter salt. Gwenda trykker på pedalen et par ganger. Jonas leker alene. Gwenda ser ut i rommet og justerer kjolen sin. Hun sitter fortsatt på utsiden av den ansatte, og holder hånden sin på den ansattes kne. Etter en stund går Oline et annet sted.

Gwenda beveger føttene sine opp og ned og ser ut i rommet igjen. Hun trykker igjen på pedalen på stolen et par ganger, men ingen ser ut til å se det. Hun ser så mot kameraet, før hun igjen trykker flere ganger på pedalen. Jonas sier at det skal være uten salt, før han «drar for å kjøpe mer salt». Gwenda smiler når den ansatte kommenterer at hun håper Jonas har tatt med penger, og hun trekker beina til seg, hviner så vidt og smiler igjen når Jonas fort kommer tilbake. Gwenda tar deretter tak i den ansattes legg, og den ansatte rekker henne en duplobil. Gwenda tar imot bilen, smiler, trykker på pedalen på stolen og lager en lyd. Den ansatte gir henne så en duplofigur, og spør om den kan kjøre bilen. Gwenda setter duplofiguren i bilen. Jonas har vært «borte» igjen og kommer springene tilbake, rekker en annen duplobil mot Gwenda og spør om hun vil ha den. Gwenda rister på hodet. Jonas springer igjen bort og den ansatte spør hva han skal. Han svarer at han skal leke med noen andre. Den ansatte tar Gwenda på skulderen og spør om Jonas ikke skal spørre om hun vil være med. Jonas spør om Gwenda vil være med, og hun nikker ja mens hun ser ned på duplobilen hun holder. Når Jonas går blir Gwenda sittende, før hun henter seg en ny duplodel.

I denne situasjonen er det Jonas som leker, og Oline og Gwenda forsøker å komme inn i leken hans. Den ansatte er nær barna, men deltar ikke i leken. Hun griper lite inn i det som skjer, ut over å oppfordre Jonas til å inkludere Oline og Gwenda. Leken ved snurrestolen styres av Jonas alene. Han supplerer også leken med nye regler og momenter underveis. Dette gjør det krevende for andre barn å kunne delta i leken, i alle fall som aktive aktører som bidrar med forslag til innhold, metoder eller lignende. Hvis barna vil være i fellesskap med Jonas, må de tilpasse seg hans ønsker og regler for leken. En slik tilpasning vil kunne medføre at barna ikke opplever at de er del av et «vi-fellesskap» (Yuval-Davis, 2011, s. 20) i en felles utformet lek.

I observasjonen tolker jeg at Gwenda, ut fra hennes blikk, kroppsspråk og lek med stolen, ønsker å få være med i leken med stolen. Jeg tolker at hun ønsker å gå fra å være en tilskuer til å bli en deltaker i leken. Jonas har makt til å innvilge henne dette. Gwenda er i en underordnet posisjon ettersom hun ikke er del av leken med stolen. Hun sitter også et lite stykke unna stolen, på utsiden av den barnehageansatte, som sitter inntil stolen. Engelstad (2005, s. 96) påpeker at det å være i en underordnet posisjon ikke nødvendigvis betyr å være maktesløs, men at det gis åpninger for protest, motstand og motmakt. Men Gwenda synes ikke å ytre protest eller motstand. Hun gjør kun forsøk på å leke på den måten Jonas sier det skal lekes på.

Den barnehageansatte er ikke særlig aktiv, verken som deltaker i leken eller ved å selv inkludere Oline og Gwenda. Situasjonen kan derfor sies å ha en relativ svak innramming og voksenkontroll (Bernstein, 2001, s. 79). Den ansatte forholder seg relativt avventende til det som skjer, og utfører ikke direkte grensearbeid (Yuval-Davis, 2006), eksempelvis gjennom selv å prøve å komme inn i leken til Jonas sammen med jentene eller ved å kreve at de får delta. Men den ansatte arbeider likevel for å få Oline og Gwenda inn i leken. Hun minner Jonas på at jentene er der og ber han også spørre om Gwenda vil være med i leken. Jonas gjør som han blir bedt om. Men han gjør det samtidig klart, gjennom instruksjon og korreksjon, at det er han som bestemmer hva leken går ut på. Og når den ansatte mot slutten av observasjonen ber Jonas spørre om Gwenda vil være med til de andre han skal leke med, så spør han henne om å bli med. Med Gwenda blir ikke med i noen av lekene. Selv om Jonas spør om Gwenda vil være med i leken, er det er ikke sikkert at han ønsker at hun skal delta i leken hans, og dette er kanskje noe Gwenda frykter eller innser. Det er her nærliggende å trekke inn Løgstrup (1956/1991), som påpeker at vi utleverer oss og legger noe av livet vårt i andres hender når vi viser tillit, og at den vi utleverer oss til får makt. Gwenda kan sies å utlevere seg og gi Jonas makt når hun uoppfordret forsiktig leker med stolen. Hun ønsker nok at Jonas inkluderer henne i leken, men Jonas gjør lite for å inkludere henne ut over å følge den ansattes oppfordringer.

Denne observasjonen er et eksempel på en barnehageansatt som oppfordrer et barn til å invitere andre barn inn i leken sin. Dette ser imidlertid ikke ut til å være en vellykket strategi, ettersom barna ikke blir med. Vil barn kunne føle seg som en del av et fellesskap

når de blir inkludert i lek og aktiviteter som følge av oppfordring fra personalet? En slik oppfordring vil nok noen ganger føre til at barn inkluderes i fellesskap, og kan også bidra til at barn senere, på eget initiativ, inviterer andre barn med i lek og aktiviteter. Situasjonen viser kompleksiteten som det å arbeide med tilhørighet innebærer for de ansatte i barnehagen, og at balansen mellom å skape gode forhold for barns tilhørighet og å bidra til mer lukkede grenser ofte er subtil.

Tilrettelegging for fellesskap og tilhørighet gjennom å gi tid til inkluderende barnefellesskap

Følgende observasjon foregår i en fast aldersinndelt gruppe, etter en voksenstyrt tegneaktivitet.

Hopping på puterommet

Seks førskolebarn er på puterommet. Den ansatte ber dem bli enige om hvordan de vil ha hoppingen. Barna velger å sette en av sofaene på høykant og legger tykke matter på gulvet foran sofaene. Alle barna hjelper til. Den ansatte gjentar at de må være enige om hvordan de vil ha det, og barna svarer at de er enige. Så stiller de seg i kø, balanserer på sofaene, klatrer opp på sofaen som står på høykant og hopper ned på mattene. Alle barna smiler, noen hviner eller ler mens de hopper, og av og til heier de på hverandre ved eksempelvis å si: «Kom igjen Else, Else, Else» eller ved å klappe. Alle barna ser glade ut, noen smiler, danser litt, synger litt eller forteller hvordan de selv skal hoppe. Barna ler høyt når en gutt står så lenge på sofaen (som står på høykant) at den velter. Gutten som faller ler også. Flere av barna kommenterer sin egen hopping og måten de lander på.

Den ansatte står på sidelinjen, utenfor kameravinkelen, men kommenterer når en jente går foran en annen ved å si at hun snek. Jenta som snek, tar da armen rundt jenta som tidligere var foran henne i køen og skyver henne forsiktig til plassen foran seg. Et barn spør den ansatte om han kan hoppe salto, og den ansatte svarer at da må de snakke sammen, slik at de ikke hopper på hverandre. En av jentene spør om de skal ha et møte, og et av de andre barna svarer ja. Fire av barna setter seg så i en av sofaene og snakker fort om hvordan de kan ha det, før de reiser seg igjen, selv om den ansatte sier at hun vil at alle barna skal være med på møtet. Barna stiller seg i kø, et par av barna tar noen saltoer fra den lave sofaen og informerer de som skal hoppe fra sofaen som står på høykant, slik at de ikke kolliderer. Barna hopper i ca. 15 minutter før en gutt foreslår at de spiller et spill han ser i glasskapet på rommet. Den ansatte sier at de kan spille spillet og henter det.

I denne observasjonen er det i hovedsak barna som styrer leken. Barna velger hvordan møblene, putene og mattene skal plasseres, de heier på hverandre og alle deltar i hoppingen. Barna har sitt eget barnefellesskap der alle er inkludert. Det er barna selv som har makt, de utfører grensearbeidet (Yuval-Davis, 2006) og lager aktiviteten med «åpen grense»

og rom for alle barna. Den barnehageansatte står riktignok på sidelinjen og følger med, men hun lar i stor grad barna få styre leken selv. Barna ordner køen, de hopper på de måtene de ønsker og så lenge de vil. Kommunikasjonen i situasjon har derfor ganske svak voksenkontroll og innramming (Bernstein, 2001, s. 79). Den ansatte minner dog barna på måter de kan ivareta alle barnas rettigheter. Hun ber dem bli enige om hvordan de vil ha hoppeleken, og hun sier at hun vil at alle barna skal være med på møtet i sofaen.

Alle barn hevder nok ikke sine demokratiske rettigheter like mye. Samtidig trenger barn å få både kjennskap til og erfaringer med sine demokratiske rettigheter og plikter (Johansson et al., 2015, s. 20). Grindheim (2011, s. 92) ser deltakelse i barnefellesskap som dannende for barn som demokratiske borgere. Barnefellesskap dannes i barnehagen, i ulike aktiviteter og settinger, men kanskje særlig i leken. Gjennom lek kan barn lære mange ferdigheter som er nyttige og nødvendige for å få delta i fellesskap. Slike demokratiske verdier handler, som tidligere nevnt, om mulighetene til og om vilkårene for å delta i eller avstå fra et fellesskap (Emilson & Johansson, 2009; Johansson et al., 2015). Innflytelse forutsetter deltakelse i fellesskap, men deltakelse forutsetter ikke alltid innflytelse (Johansson et al., 2015, s. 20). Barn må altså få delta i fellesskap med andre barn i barnehagen for å kunne få innflytelse, men deltakelse fører ikke alltid til at de kan påvirke det som skjer, ettersom noen barn kan ha mer makt til å bestemme enn andre. I denne observasjonen synes både deltakelse og makt å være fordelt barna imellom. Forholdene ligger derfor godt til rette for at alle barna har mulighet til å oppleve seg selv som inkludert, som en del av «vi-fellesskapet» (Yuval-Davis, 2011, s. 20). Den barnehageansatte gir barna tid til å leke i barnefellesskapet som oppstår. Det å la barn leke relativt i fred i godt fungerende barnefellesskap kan være en måte å legge til rette for barnas opplevelse av fellesskap og tilhørighet.

Refleksjoner og implikasjoner

Søkelyset i denne artikkelen er barnehagepersonalets tilrettelegging for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet. Denne studien bidrar til forskningsfeltet ved å vise at ansatte i barnehagen skaper vilkår for barns fellesskap og tilhørighet, både i forhåndsplanlagt lek/aktivitet og i lek/aktivitet som oppstår spontant. Når barn er sammen om noe, for eksempel i aktiviteter som organiseres av de ansatte som en videreføring av en aktivitet barna i forkant har deltatt i, skapes det vilkår for fellesskap og tilhørighet. Slike vilkår skapes også når barnehageansatte gjør barn – eller det barn holder på med – attraktivt for andre barn. Gjennom å oppfordre barn til å inkludere andre barn, og ved å gi tid til inkluderende lek og barnefellesskap som oppstår, skaper barnehageansatte vilkår for barns fellesskap og tilhørighet. Barnehagepersonalets fremming av barns opplevelse av fellesskap og tilhørighet foregår altså i ulike hverdagsaktiviteter i barnehagen.

Fellesskap i lek og aktiviteter kan ha ulik grad av åpenhet for å inkludere barn, der noen settinger er lettere å bli en del av enn andre. Det vil altså variere fra situasjon til situasjon hva som kreves av barn for å kunne delta. Ofte vil det være to motparter: en som ønsker eller krever å delta i et fellesskap, og noen som har makt til å innvilge det. Denne studien viser at barnehagepersonalets innsats kan minske gapet mellom barns egne premisser og kravene fra barnegruppen, og på den måten muliggjøre barns deltakelse i fellesskap, noe som igjen øker sannsynligheten for at barna føler tilhørighet. Barnehagepersonalet har en viktig rolle i å bidra til å skape nødvendige forutsetninger for fellesskap og tilhørighet blant barn. Personalet må være klar over dette viktige ansvaret og jevnlig reflektere over det og hva det innebærer i arbeidet med å utvikle en praksis i barnehagene der barns tilhørighet står sentralt.

Studien har noen begrensninger. Situasjonene som trekkes frem kommer fra én barnehage, og det kan derfor være at personalet i barnehager legger til rette for barns mulighet til å erfare fellesskap og tilhørighet i flere typer settinger enn de her nevnte. Yuval-Davis' (2006, 2011) begrep *tilhørighetens politikk* som relasjonelt, multi-dimensjonalt fenomen kjennetegnet av makt har her vært trukket frem. Yuval-Davis' forståelse av tilhørighet omfatter, som tidligere nevnt, også individers *følelse* av tilhørighet. Det er en side av tilhørighet som ikke har vært hovedanliggendet i denne artikkelen, og som det bør forskes mer på i barnehagesammenheng.

Forfatteromtale

Kristin Fugelsnes er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. Hun har særlig interesse for profesjonsetikk og omsorg. Fugelsnes har vært involvert i forskningsprosjekter om verdipedagogikk i barnehagen og hennes nåværende forskning retter seg inn mot barns tilhørighet.

Referanser

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9–28.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bergset, G. (2017). Først då blir det ekte vennskap. *Barn*, 4, 21–35. <https://doi.org/10.5324/barn.v35i4.3685>

- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I B. Bernstein, *Pædagogik, diskurs og makt* (T. Bøgeskov, Overs.). Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2000)
- Boldermo, S. (2020). Fleeting moments: Young children's negotiations of belonging and togetherness. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 136–150. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765089>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Etikkom. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Eek-Karlsson, L. & Emilson, A. (2021). Normalised diversity: Educator's beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1951677>
- Eide, B. J., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – hverdagslogikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 18, 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Göteborg.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). Communicated values in educator and toddler interactions in preschool. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning and the early years* (s. 61–77). Routledge.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Universitetsforlaget.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena: Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91–102. <https://doi.org/10.7577/nbf.309>
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Guo, K. & Dalli, C. (2016). Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 254–267. <https://doi.org/10.1177/2043610616665036>
- Harte, S., Theobald, M. & Trost, S. G. (2019). Culture and community: Observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0838-x>
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. L., Röthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Universitetsforlaget.

- Juutinen, J., Puroila, A.-M. & Johansson, E. (2018). «There is no room for you!» The politics of belonging in children's play situations. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early shildhood settings – concepts, approaches and practices* (s. 249–264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_15
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 37(2), 126–142. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (B. Engen, Overs.) Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1956)
- May, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sociology*, 45(3), 363–378. <https://doi.org/10.1177/00380385111399624>
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Ólafsdóttir, S. M. & Einarsdóttir, J. (2021). Peer culture in an Icelandic preschool and the enagement of children with diverse cultural backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53, 49–64. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00283-x>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlaget.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Sage.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teacher's interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0166-0>
- Zachrisen, B. (2018). Recognizing children's diverse backgrounds – democracy and equality in preschool. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings – concepts, approaches and practices* (s. 231–247). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_14