



# Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap

**Yngve Rosell**

Universitetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: Yngve Rosell, e-post: lars.y.rosell@uis.no

## Sammendrag

Denne artikkelen undersøker barns uttrykk for brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap gjennom videoobservasjoner av 134 interaksjoner mellom barn (4–5 år) under frilek. Datamaterialet er analysert ut fra en forståelse av barnehagen som et perseptuelt meningsfelt, fellesskapets ulike dimensjoner, tilhørighet og tilhørighetspolitikk og uttrykk for sosial mestring. Studien viser til at det foregår ulike skifter i grupperinger og etableringer av ulike barnefellesskap, der det også hyppig gis uttrykk for brudd og ekskluderinger. Barn gir uttrykk for tre former for sosial ekskludering (direkte, indirekte og planlagt), og sosial mestring uttrykkes som handlingsfokusert (eksempelvis forhandle/komme med forslag) og emosjonsfokusert (eksempelvis gråt/beskytte seg selv). Artikkelen diskuterer skiller mellom naturlige samspillsbrudd og ekskluderinger, barns personlige og kollektive ekskluderinger og sosial mestring, barnefellesskapenes innhold og grenser, og hvordan dette kan relateres til barnehagens arbeid med ekskludering og barns opplevelse av tilhørighet.

**Nøkkelord:** sosial ekskludering; barnefellesskap; sosial mestring; tilhørighet

## Abstract

### Social exclusion and peer-communities in preschool

This article explores children's expression of social exclusion through 134 video observations of children's (4–5 years of age) interactions during playtime in an ECEC-setting in Norway. The data material is analyzed based on an understanding of the ECEC-setting as a perceptual field, different dimensions in the communities, politics of belonging and borderwork and social coping. The article emphasizes an ongoing change in re-grouping and establishment of different communities between the children. Three different forms of social exclusion are prominent – direct, indirect and planned exclusion. The children express social coping as action-based (e.g., negotiate, physical reactions) and emotion-based (e.g., connect to other children's emotionally expressions, emotions as crying, protect themselves). The article discusses children's personal and collective exclusions and social coping, the content and borderwork in different peer-communities, and how this can be related the ECEC-settings work and understanding of social exclusion and children's experiences of belonging.

**Keywords:** social exclusion; peer-communities; social coping; belonging

**Ansvarlig fagredaktør:** Eva M. Johansson

## Innledning

Denne artikkelen undersøker barns (4–5 år) uttrykk for brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap under frileken i barnehagen. Tidligere studier viser at barn i tidlig alder gir uttrykk for at disse fellesskapene kan være preget av konflikter og ekskluderinger av andre barn (Boldermo, 2020; Greve, 2007; Johansson, 1999; Palmadottir, 2015). Barn i barnehagen kan pendle mellom å delta i ulike eller mer vedvarende barnefellesskap, være en del av ulike uenigheter og konflikter og erfare relasjonelle brudd ved at de selv eller andre barn retter seg mot *noe* (eksempelvis gjenstander/leker) eller *noen* andre (Rosell, 2016). Ulike brudd kan oppstå når barn uttrykker personlige grenser eller grenser for hvem som kan delta i fellesskapet. Brudd kan skje i en forlengelse av uenigheter og konflikter, men brudd kan også være en naturlig del av en utforskning og denne pendlingen mellom å delta i og oppsøke nye fellesskaper. Det er samtidig i barns grensearbeid, der det oppstår brudd, at barns ekskluderinger av hverandre kan komme til uttrykk. Det å høre til et fellesskap kan forstås som et universelt menneskelig behov som er til stede i alle kulturer (May, 2013; Straigos et al., 2014), og det å motvirke barns ekskludering og tilrettelegge for deres opplevelse av tilhørighet er en viktig politisk agenda (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskap om barns ekskludering og diskusjoner rundt tematikken er også relatert det nye regelverket fra 1. januar 2021 som retter seg mot et trygt og godt barnehagemiljø (Meld. St. 6 (2019–2020)). Ulike studier kan ha ulike viktige perspektiv og forankringer av ekskluderingsbegrepet – eksempelvis gjennom å se på aggresjon, kjønn eller etnisitet. Ulike perspektiver, definisjoner og metoder gir ulike bidrag til hvordan en kan forstå og «se» barns ekskluderinger i den hverdagslige barnehagepraksisen.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i begrepet sosial ekskludering. Barns ekskludering forstås dermed som kontekstavhengig og relasjonell gjennom at det fordrer oppmerksomhet på både den/de som ekskluderer og de/den som blir ekskludert (Silver, 2019). Sosial ekskludering løfter frem et søkelys på sosiale dimensjoner og dynamikken mellom reaksjoner og tilnærminger til individer som møtes, innholdet i fellesskapet der grenser skapes og uttrykkes, samt at innhold og grenser også kan være relatert til en kontekst (eksempelvis lek i dukkekroken, pågående lek i garderoben eller «puterommet» og lek utendørs). Denne artikkelen undersøker dermed brudd og sosial ekskludering i relasjon til innholdet i ulike barnefellesskap og hvordan barn uttrykker grenser og en sosial mestring av slike utfordrende situasjoner. Således er målet å bidra med kunnskap om tematikken barns sosiale ekskludering, samt være et bidrag inn i diskusjonen om det praktiske arbeidet med ekskluderinger i barnehagen. Følgende spørsmål er stilt til analysen av 134 videoobservasjoner av barns frilek: Hvordan kommer brudd og ekskluderinger til uttrykk i ulike barnefellesskap? Hva er innholdet i disse ulike barnefellesskapene, og hvordan mestrer barna de ulike sosiale situasjonene når det oppstår ekskluderinger? For å skape en teoretisk ramme for å forstå det relasjonelle og dynamiske i barnehagebarns sosiale ekskludering tar artikkelen utgangspunkt i beskrivelser av kroppslige uttrykk i et perseptuelt meningsfelt

(Merleau-Ponty, 2002), sosial mestring (Lazaruz & Folkman, 1984; Vedeler, 2007), fellesskapets dimensjoner (Tjora, 2018) og fellesskapets grensarbeid (Yuval-Davis, 2011).

## Tidligere forskning

Ekskluderings i barnehagen fremheves som et utbredt fenomen både internasjonalt (Fanger et al., 2012) og nasjonalt (Lund et al., 2015; Nergaard, 2020). I studien til Fanger et al. (2012), der barn i alderen 4–6 år er blitt observert i uteleken, vises det til at det forekommer ekskluderings blant barna hvert 6,6. minutt. De viser videre til at ekskludering kan referere til en intensjon om å opprettholde noe og/eller skade/ødelegge for andre gjennom å bruke eller beskytte relasjoner, vennskap eller sosial status. Formen på ekskluderingen kan være direkte, gjennom verbal avvisning, negative ansiktsuttrykk eller kroppslige bevegelser, eller mer indirekte og skjult – gjennom ryktespredning, ignorering og utestengelse. Barns begrunnelser for ekskluderings kan deles inn i områder som retter seg mot moral (rettferdighet, rettigheter og andres ve og vel) eller sosial enighet (gruppefunksjon, identitet, relasjoner og interesser), eller begrunnelsene kan være mer psykologiske i form av å handle om personlige valg og frihet (Peplak et al., 2017). Studier som har sett på ulike barnefellesskap i en nordisk kontekst viser til at barns ekskluderings kan relateres til opplevde rettigheter til objekter/ting, relasjoner og pågående aktivitet (Johansson, 1999; Palmadottir, 2017), alder og kjønn (Boldermo, 2020; Juutinen et al., 2018;), språklige ferdigheter og en kjennskap til kulturelle forventninger (Giæver, 2020; Olafsdottir & Einarsdottir, 2021) og barns bruk av materialer og det fysiske rom / steder i avdelingen (Juutinen et al., 2018). Boldermo (2020) viser til at barns grenser og forhandlinger om deltakelse i ulike fellesskap også er relatert til en form for likhet ved å ha de samme objektene/lekene og ytre kjennetegn på klær, og at barn kan uttrykke relasjonelle hierarkier og grenser gjennom betegnelser på hvem som er bestevenn og hvem som er invitert eller utelatt i ritualer som eksempelvis bursdagsfeiringer. Flere studier påpeker at barns forhandlinger om deltakelse er en pågående bevegelse som fører til at barn kontinuerlig skaper og endrer på posisjoner med hensyn til hvem som er inkludert og ekskludert (Boldermo, 2020; Juutinen et al., 2018; Skoglund, 2020). Barns ekskluderings fremheves videre som et fenomen som bør ta hensyn til en spenning mellom det individuelle og det kollektive (Juutinen et al., 2018; Nergaard, 2020). Tidligere studier fremhever dermed at barns ulike former for ekskluderings også må ses i relasjon til et innhold, og at ekskluderings både kan fremstå som kollektive og individuelle uttrykk.

Barns ekskluderings kan begrunnes med langt flere årsaker enn en intensjon å skade eller ødelegge for andre. Fanger et al. (2012) påpeker at det blir mindre presist å beskrive ekskludering i termen aggresjon. I studien til Peplak et al. (2017) fremheves det samtidig at aggressive jevnaldrende har større sjanse for å bli evaluert negativt og bli avvist, hvor barn inkluderer og ekskluderer på bakgrunn av likhet i sosiale/demografiske variabler

som kjønn, etnisitet, temperament og fysiske forutsetninger. Tidligere studier har også vist til at i de barnefellesskap der noen barn inntar en ledende eller styrende posisjon og andre blir mer passive, vil fellesskap kunne komme til uttrykk som konfliktfylte og mer sårbare for brudd og ekskluderinger (Johansson & Rosell, 2021; Rosell, 2016; Rosell & Johansson, 2019). Barn som ofte blir inkludert inn i leken gir uttrykk for at de engasjerer seg i pågående aktiviteter, tar ulike initiativ og er åpne for andres initiativer og følelsesuttrykk, og de uttrykker en kommunikasjon preget av gjensidighet og utvidende tur-taking (Burluson et al., 1992; Hazen & Black, 1989; Walker, 2009). Stenseng et al. (2015) viser til at barns mestring av ekskluderinger kan forstås ut fra to hovedkategorier: sosial re-etablering og tilpasning til nye sosiale erfaringer på bakgrunn av tidligere erfaringer, og et mer antisosialt uttrykk gjennom frustrasjon, aggresjon eller tilbaketrukkethet. Slike sosiale uttrykk/væremåter kan videre medføre et mønster i hvem som blir inkludert og ekskludert (Peplak et al., 2017). Barns væremåte og sosiale mestring av utfordrende situasjoner ser dermed ut til å ha betydning i spørsmål om ekskludering – både i situasjoner som oppstår her og nå og i fremtidige grenser og ekskluderinger som uttrykkes i møte med enkelte barn.

## Teori

Følelsen av å høre til og være en del av et fellesskap er et eksistensielt behov (Yuval-Davis, 2011). Den emosjonelle tilknytningen til andre mennesker kan beskrives som et iboende biologisk system som er nødvendig for overlevelse (Bowlby, 1969), og barns uttrykk for et ønske om en sosial kontakt med verden blir synlig tidlig i første leveår (Løkken, 2004; Merleau-Ponty, 2002). Baumeister og Leary (1995) fremhever i sin teori om «need-to-belong» at mennesker har et behov for tilhørighet til andre mennesker, og at dette behovet driver oss til å ta del i meningsfulle og støttende fellesskap. Vi fødes inn i og lever i en sosial verden. Barnehagen og avdelingen er således et utsnitt og en betydningsfull del av barnas sosiale verden der nye erfaringer skapes. Barnehagen, avdelingen og barnehagens uteområde kan beskrives som et perseptuelt meningsfelt (Merleau-Ponty, 2002) der barn med sitt sanseapparat (kroppen) møter og er i kontinuerlig kommunikasjon med andre barn og voksne (andre kropp) i en lokalitet bestående av rom/flater og ting/objekter. Dette perseptuelle meningsfeltet er blitt beskrevet som et mulighetens rom (Rosell, 2016; Rosell & Johansson, 2019) hvor barn i samspill med avdelingens lokalitet kan skape ulike barnefellesskap. Et perspetuelt meningsfelt beskriver en dynamikk mellom de muligheter (eller begrensninger) som gis i barnehagen/avdelingen (mulighetens rom), personer som influerer og blir influert av hverandre (personlig rom), og ulike barnefellesskap (felles rom). Det er en dynamikk som kan føre til utforskning og pendling mellom ulike barnefellesskap, at det oppstår ulike brudd, og at barn uttrykker grenser og ekskluderinger.

## Personlig rom og sosial mestring

Barns møter med andre barn og voksne kan beskrives som møter mellom kroppslige eksistenser. Kroppen er både noe personlig og en kropp som synlig og handlende i en verden med andre (Merleau-Ponty, 2002). Barn kommuniserer med andre gjennom kroppslige helhetlige meningsuttrykk (der det verbale språket er en del av flere kroppslige uttrykk), hvor det indre (eksempelvis følelser, tanker, ønsker) kan være en del av de ytre uttrykkene. Med tanken om kroppen som en helhet kan barns personlige rom, og hvordan de agerer i det sosiale fellesskapet med andre barn i barnehagen, influeres av (biologiske) væremåter, modeller over tidligere samspill/interaksjoner og situasjoner (Bowlby, 1969; Lazarus & Folkman, 1984; Stern, 2003), behovet for tilhørighet og ivaretagelse av en personlig integritet (unngå fysiske og psykiske krenkelses), og av kroppslige vaner. Den kroppslige vanen kan forstås som at kroppen «husker» eller har «lært seg noe», og vanen er relatert til at vi møter verden og andre mennesker pre-refleksivt (Merleau-Ponty, 2002). Det er først når det oppstår en slags ustemthet eller dissonans (Rosell, 2016) mellom hva vi er vant med og den aktuelle sosiale situasjonen vi står overfor at det er behov for en refleksjon. For barn i barnehagen vil det være flere refleksive sosiale situasjoner som skal læres og håndteres. Hvordan barn mestrer sosiale situasjoner, vurderer dem og etter hvert kanskje forholder seg til dem pre-refleksivt, kan beskrives som handlings- og emosjonsfokuserede måter å mestre sosiale situasjoner på (Lazarus & Folkman, 1984; Vedeler, 2007) – eksempelvis gjennom forhandling, å trekke seg vekk, gråte eller uttrykke aggresjon.

## Ulike dimensjoner i barnefellesskap

Et fellesskap kan være en gruppe mennesker som er samlet og som gjør noe sammen, og der det uttrykkes en opplevelse av å være en del av et fellesskap (Tjora, 2018). I dette ligger det også en tilnærming til å forstå fellesskapet nedenfra og opp gjennom observasjon av menneskelig handling. I barnehagen etablerer og videreutvikler to eller flere barn ulike barnefellesskap. Disse fellesskapene kan oppstå mer spontant og/eller komme til uttrykk som et gjentakende og kontinuerlig fellesskap mellom barn. Etableringen og utviklingen av ulike fellesskap er dermed en pågående prosess mellom barn og voksne (Johansson & Rosell, 2021). Yuval-Davis (2011) beskriver tilhørighet til fellesskapet gjennom sosial posisjon, tilknytning og identitet og verdier. Dette kan relateres til Tjoras (2018) beskrivelse av ulike dimensjoner i et fellesskap. Dimensjonen *kommunikasjon* beskriver barns kommunikasjon i fellesskapet gjennom kroppslige uttrykk og handlinger. Kommunikasjon er relatert til sosial posisjon og en form for lekekompetanse – hvem som tar ulike initiativ og hvordan barn åpner opp for hverandres initiativer. Dimensjonen *tid og sted* viser til en mer øyeblikkelig fysisk tilstedeværelse som et spontant møte og en plass i barnehagen (som sandkassen), og til en mer konstant fysisk tilstedeværelse over tid (som naboer eller en barnegruppe i barnehagen). Dimensjonen *identifikasjon* beskriver det bibliografiske og

kulturelle i et fellesskap. Identifikasjon kan omhandle demografi (etnisitet, alder, klasse, kjønn m.m.), ytre kjennetegn (som like klær), smak og interesser (like å leke med de samme tingene), relasjoner/personlige preferanser (felles historie eller opplevelse), sosial status i barnegruppen, og en felles fiende. Dimensjonen *aktivitet* viser til hverdagslige gjøremål og organiserte aktiviteter i barnehagen (som å lage mat, samlingsstund), og til barns etablering og utvikling av egne aktiviteter (eksempelvis gjennom leken). Dimensjonen *situasjonsforståelse* viser til barns kognitive, motoriske og praktiske kunnskap eller ferdighet (som å spille fotball, klatre i trær, leke «rødt lys»). Ulike dimensjoner kan dermed beskrive innholdet i ulike barnefellesskap, og noen dimensjoner kan være mer fremtredende og aktuelle enn andre. Dimensjoner i et barnefellesskap kan videre signalisere grenser og relateres til barns uttrykk for sosial ekskludering.

### **Barns grensearbeid og sosial ekskludering**

Yuval-Davis' (2011) beskrivelser av deltakelse i fellesskapet forholder seg til både den emosjonelle og strukturelle delen av tilhørighet, og det er et politisk fenomen på både mikro- og makronivå. Tilhørighetspolitikk i ulike barnefellesskap fremtrer i «veikrysset» mellom det som kan beskrives som emosjonelle tilknytninger, en identifikasjon av fremtredende dimensjoner i fellesskapet og verdier/verdipreferanser (både hvordan barnet selv og andre mennesker vurderer fellesskapet), samt i situasjoner hvor makt står på spill. Tilhørighetspolitikk retter seg mot grenser og grensearbeidet i barnehagens fellesskap. Dette grensearbeidet involverer pågående forhandlinger om inkludering og ekskludering – hvem som får lov til å krysse grensene og hvem som er ekskludert. Disse grensene kan både være fysiske og psykologiske – eksempelvis gjennom fysiske sperrer, verbale utsagn og fellesskapets innhold. Det er i dette grensearbeidet at sosial ekskludering kan komme til uttrykk, hvor fellesskapet og/eller personlige ønsker trues og utfordres. Grenser og uttrykk for sosial ekskludering kan dermed både være kollektive og personlige. Den personlige (og psykologiske) opplevelsen av grenser og tilgjengelighet til et fellesskap kan videre relateres til emosjonell tilknytning, identifikasjon av fellesskapet og hvilke verdipreferanser som ligger til grunn.

### **Metode, utvalg og analyse**

Observasjonene i denne artikkelen er en del av det norske datamaterialet fra prosjektet *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders (2018–2020)*. Studien er finansiert av NordForsk (nr. 85644) og Universitetet i Stavanger. Utvalget til artikkelen er hentet fra én barnehage og 134 videoobservasjoner av en barnegruppe bestående av barn i alderen 4–5 år, der de ulike observasjonene har en varighet fra ca. 3 til 31 minutter. Materialet er utvalgt på bakgrunn av en helhetlig lesning av hele



videomaterialet i prosjektet og denne artikkelens fokus på brudd og ekskluderinger i ulike barnefellesskap. Observasjonene retter seg mot ulike barnefellesskap – der barn er sammen, med og uten ansatte. Under gjennomføringen av feltarbeidet har vi fulgt etiske retningslinjer (Kalleberg, 2006) når det gjelder barnas samtykke til å bli videofilmet (vi spurte om tillatelse, og videokamera ble skrudd av når de gav uttrykk for at de ikke ville bli filmet).

Analysen av materialet kan beskrives som en hermeneutisk prosess, både med tanke på å skape broer slik at det skapes en «delt verden» under et feltarbeid (Bengtsson, 2013), men også på bakgrunn av en lesing og pendling mellom del og helhet i forskningsprosjektets materiale og det utvalgte materialet til artikkelen. Videre har egne «fordommer» og prelimnære tolkninger blitt utfordret i møte med materialet og utviklingen av studiens teoretiske rammeverk (Gadamer, 2010; Heidegger, 2007). Videobservasjonene er blitt analysert gjennom det som kan beskrives som en tematisk innholdsanalyse (Jacobsen, 2015; Van Manen, 1990).

I starten ble de ulike observasjonene lest og kategorisert ut fra situasjoner som inneholdt konflikter, brudd og det som kunne forstås som at barn forlot eller ble forlatt av ulike fellesskap. Det gjenværende materialet ble gjenstand for en dypere tematisert analyse gjennom barns grensearbeid i form av fysiske grenser, fysiske handlinger og verbale uttrykk. Tre ulike former for sosial ekskludering ble identifisert (indirekte, direkte og planlagte). Ulike ekskluderinger ble videre analysert ut fra begrepet sosial mestring samt fellesskapets dimensjoner for å forstå innholdet i de ulike barnefellesskapene. Beskrivelsen av et perseptuelt meningsfelt ga en teoretisk «virkelighet» til å forstå barns pendling mellom ulike sameksisterende fellesskap, initiativ som ble tatt, brudd og det som etter hvert ble identifisert som sosial ekskludering.

## **Resultat – brudd og ekskluderinger i ulike barnefellesskap**

Her presenteres tre observasjoner som gjenspeiler indirekte, direkte og planlagt sosiale ekskluderinger i ulike barnefellesskap. De tre eksemplene er utvalgt på bakgrunn av at de også representerer spørsmål om mer naturlige samspillsbrudd, sosial mestring og fellesskapets innhold.

### **Brudd, indirekte og direkte sosiale ekskluderinger i fellesskap med åpne og lukkede grenser**

Isabell, Sandra og Gerd har lagt seg inn i hver sin hyllekasse og satt kassene foran inngangen slik at de har fått hvert sitt lille hus. De tre jentene titter ut med jevne mellomrom, ser ut i avdelingen og på hverandre uten å si så mye, før de kryper inn igjen og skyver kassene foran inngangen. Carmen kommer bort og blir stående å se ned på

kassene samtidig som hun tidvis gløtter over skulderen og bort mot tre andre barn (Geir, Mari og Kari) som parallelt nærmer seg Carmen og hyllene – de hvisker og skuler bort mot Carmen og hyllene, før de løper leende vekk og inn i et annet rom. Dette gjentar de flere ganger.

Carmen henvender seg til to av jentene når de kryper ut: «Kan jeg være med?» Isabell tar raskt initiativet til at de kan «elle» om hvem det er plass til, hvor Carmen like raskt utbryter «nei, jeg kan elle». Både Isabell og Carmen begynner å «elle» og peker mot hverandre mens de sier «elle, melle, deg fortelle ...». Isabell avslutter med «den som begynner med C, A er ute» og så peker hun mot Carmen og følger opp med «du er ute». Carmen protesterer «nehei, du er ute», peker først mot Isabell, så mot Sandra, men begge rister på hodet og svarer «nei». De blir stående en stund å se mot hverandre, før Isabell plutselig løper etter Mari og Geir (Kari har nå forlatt gruppen til fordel for et annet barnefellesskap).

Mari og Geir har lagt seg tett inntil hverandre under en benk i et annet lite, avlangt lekerom. Mari og Geir, som er i slekt med hverandre og som er mye sammen i barnehagen, har plassert ulike stoler foran benken. De ler. Isabell går litt rundt i rommet, før hun flytter på en stol og forsøker å kripe inn under benken. Mari og Geir kryper med en gang ut, smiler og løper ut av rommet og inn på avdelingen igjen. Isabell løper smilende etter. Mari og Geir tar en u-sving når de ser Isabell og løper inn igjen på det lille lekerommet. Mari og Geir kryper under benken, og nå strekker de begge beina ut fra benken slik at de sperrer for andre som vil inn. Isabell kommer etter, men nå smiler hun ikke lenger. Isabell kryper ned på gulvet, skuler litt mot Mari og Geir som ler under benken samtidig som de fortsetter å sperre inngangen. Isabell bøyer hodet og ser gråtkvalt ut. Isabell begynner å sparke mot beina til de andre. Mari legger beina sine over Geir sine, og begge to utbryter «det gjør ikke vondt». Etter en stund kryper Mari og Geir ut og løper inn på avdelingen igjen. Isabell går rolig etter med bøyd hode.

Denne observasjonen viser til ulike pågående og skiftende barnefellesskap i et samspill med mulighetenes rom (rommet og objekter/ting), der det er et «oss» og et «dem». Barna oppsøker hverandre og forsøker å få plass i de ulike barnefellesskapene, og det uttrykkes grenser og sosial ekskludering i form av verbale utsagn og fysiske handlinger. Grenser fører til ulike samspillsbrudd, men observasjonen viser også til mer naturlig brudd ved at både Kari og Isabell oppsøker andre barnefellesskap.

I starten har tre jenter har skapt en mer fysisk grense. Det kan tolkes som at aktiviteten med å ligge i egne «hus», og dette skillet som stedsdimensjonen gir mellom jentene og resten av avdelingen, skaper fellesskapets innhold – det er ikke så mye kommunikasjon mellom jentene, og det er ingen som tydelig leder eller kontrollerer innholdet. Det parallelle fellesskapet (barna som skuler og løper leende vekk) kan også tolkes som at det er etablert nettopp på bakgrunn av at det er et «dem». Her blir innholdet en «felles fiende» og en ertende gjemmelek, det er en spenning rundt det å nærme seg og bevege seg vekk, uten at dette skaper noe gjensvar eller ser ut til å bli registrert av de andre jentene.



Carmen tilnærmet seg jentene i hyllene gjennom å observere før hun rolig spør om å få være med. Det kan samtidig forstås som at hun utfordrer fellesskapet og fellesskapets grenser ettersom Isabell raskt ser ut til å forsvare fellesskapets innhold (aktiviteten og det faktum at det nå er fire jenter og tre hus). Isabell gir uttrykk for en direkte sosial ekskludering, hvor hun forsøker å «elle» ut Carmen fra å delta. Carmen mestrer ekskluderingen og den sosiale situasjonen gjennom forslag og forsøk på å forhandle seg til en plass. Innholdet i fellesskapet ser ikke ut til å skape tydelige og stengte grenser, eller at det er noe dypt forankret som må forsvares, og Isabell velger å bryte ut og rette seg mot Mari og Geir.

Isabell nærmer seg Mari og Geir gjennom at hun observerer litt før hun handler og kryper inn til dem. Mari og Geir, som er mye sammen i barnehagen og som har en relasjonell historie, ser ut til å indirekte ekskludere Isabell gjennom å gjemme seg vekk og løpe vekk. Videre uttrykker de en mer direkte sosial ekskludering gjennom at de fysisk sperrer inngangen. Det kan tolkes om at Isabell nå forstår at hun blir ekskludert og ikke får innpass i fellesskapet. Isabell mestrer den sosiale situasjonen gjennom gråt og ved at hun fysisk sparker mot dem. Mari og Geir uttrykker en kollektiv enighet om at det ikke gjør vondt, de beskytter hverandre og deres fellesskap som innehar tydelige grenser, og de forlater rommet sammen.

### **Brudd og indirekte ekskludering i fellesskap med et manglende felles-vi**

Iselin ankommer avdelingen og blir møtt av en smilende voksen som ønsker henne velkommen. Iselin står litt anspent og smiler forsiktig, samtidig som hun ser på den ansatte og rundt på avdelingen der de fleste barna er i gang med ulike aktiviteter under frileksperioden. Den ansatte tar initiativet til at Iselin og Kari kan gå inn sammen i bilkroken, hvor de begge setter seg ned på en bilmatte med hver sin bil. Ingen av dem sier noe. Kari kjører litt rundt på matten med blikket vendt ned mot bilen. Iselin veksler litt på å se opp mot Kari og ned mot sin egen bil. Etter en liten stund kommer Karl og Dimitri inn i kroken, og Kari forflytter seg bort til en annen bilmatte. Iselin blir sittende igjen med en litt stiv ansiktsmimikk og anspent kropp. Kari reiser seg opp og forlater bilkroken.

Karl og Dimitri, som er en del sammen i barnehagen, har plassert seg i vinduet noen meter ifra der Iselin sitter. Karl har funnet en hel kasse med biler som han plasserer på rekke i vinduskarmen. Karl instruerer og plasserer de ulike bilene samtidig som han lager høye lyder «BROM, BROM». Dimitri står rolig og ser på. Karl tar så med seg noen biler og setter seg ned ved siden av Iselin. Dimitri følger rolig etter. Karl henvender seg til Iselin med å krasje litt forsiktig bort på bilen hennes samtidig som han ser smilende bort mot henne. Iselin ser på Karl og smiler forsiktig. Karl bøyer seg etter hvert ned mot bilen til Iselin, forteller at «det er Lynet McQueen» og spør «har du en slik hjemme?» samtidig som han ser opp mot Iselin og smiler. Iselin sitter litt anspent i ro og smiler usikkert mot Karl uten at hun sier noe. Karl tar ulike initiativ; «skal vi bytte bil?», «skal vi kjøre her?», «svar ja eller nei», men Iselin ser fortsatt litt usikkert smilende mot han og av og til svarer hun ved å trekke på skuldrene. Karl tar med seg

en kasse med biler og beveger seg bort til en benk. Både Dimitri og Iselin følger etter, men de blir stående å se mot ham. Karl skyver en bil bort mot Iselin, og hun setter seg etter hvert ned og kjører litt forsiktig med bilen oppå benken. Etter en stund oppstår det en liten konfrontasjon mellom Karl og Dimitri (som fortsatt står og ser på). «Jo, det er lynet McQueen», roper Karl, ser mot Dimitri, så mot Iselin, før han fortsetter med lavere stemme imens han ser mot Iselin «sant det er Lynet McQueen?». Iselin ser mot ham uten å si noe, og Dimitri mumler noe litt forsiktig (hører ikke hva han sier). Karl ser litt brydd ut, han samler sammen bilene i kassen, og går fra benken og bort til en dukkekrok. Karl snur seg mot Iselin, vifter henne bort med armen og gjentar flere ganger «kom». Iselin følger etter Karl, Dimitri blir stående igjen, ser litt bort mot de andre to, før han snur seg og går ut i avdelingen. Inne i dukkekroken gjentar samhandlingsmønsteret seg, og de blir etter hvert sittende å se litt mot hverandre og ut i avdelingen uten at noen av dem sier noe.

Denne observasjonen viser til at ulike barnefellesskap kan fremstå som «skjøre» ettersom det er behov for å skape et felles innhold og et tydelige felles-vi, hvor fraværet av dette gjør fellesskapet sårbart for brudd og ekskluderinger. Det oppstår et mer naturlig samspillsbrudd når Kari forlater bilkroken og et brudd i forlengelsen av at Karl indirekte ekskluderer Dimitri. Betydningen av dimensjonen kommunikasjon blir særlig tydelig i denne observasjonen, men også behovet for trygghet. Enkelte barn kan ta kontrollen og ulike initiativ (og faktisk ønske dette), men manglende gjensvar eller en felles forståelse kan utfordre fellesskapet, og det kan føre til at barn oppsøker nye fellesskap eller trekker seg vekk og beskytter seg selv.

I starten arrangerer den ansatte et slags fellesskap mellom Kari og Iselin, men de er overlatt til seg selv, og det blir mer det å være sammen enn å gjøre noe sammen. Det kan tolkes som ideen om at det konstante (barn fra samme avdeling) demografi (to jenter) kan plasseres mer øyeblikkelig / på en gitt plass (bilkroken) og med samme objekt (biler), og at det dermed skapes et fellesskap. Iselin gir tydelig uttrykk for at hun ikke er komfortabel i situasjonen, hun gir lite (verbale) svar og tar få initiativ. Kroppen signaliserer at hun reserverer seg og beskytter seg selv. Kari gjør heller ikke noen forsøk på å nærme seg Iselin og forlater bilkroken raskt ved å rette seg mot noe annet eller noen andre på avdelingen.

Karl gir uttrykk for at han liker å lede, ta ulike initiativ og ha en slags kontroll på pågående aktivitet og aktivitetens innhold – både i relasjon til Dimitri og til Iselin. Dette kan forstås som en måte å mestre sosiale situasjoner, hvor tilhørighet til andre og en identifikasjon til fellesskapet kan skapes og kontrolleres. Karl ser samtidig ut til å se Iselins usikkerhet og hennes grenser gjennom at han nærmer seg litt forsiktig og prøver ulike tilnærminger. Iselin forholder seg fortsatt passivt og beskyttende, samtidig som hun kroppslig uttrykker et slags svar som Karl ser ut til å verdsette – hun blir værende i situasjonen, hun gir noen kroppslige bekreftelser på hans initiativ, hun følger etter han og tar imot det han tilbyr.

Et slags behov for kontroll og sosial mestring kommer også frem når det oppstår en konfrontasjon mellom Karl og Dimitri, hvor Karl tar i bruk en indirekte ekskludering gjennom å forflytte seg til dukkekroken (et nytt område/sted som kan forstås som en grense for et fellesskap) og der Karl tydelig bare inviterer med seg Iselin. Det å styre og ta initiativene i fellesskapet ser ut til å være mer avgjørende for Karl enn andre dimensjoner, og den sosiale ekskluderingen kan tolkes på bakgrunn av dette. Dimitri, som ofte er sammen med Karl, blir stående rolig å se mot dem før han mestrer den sosiale ekskluderingen gjennom å trekke seg vekk og forlate bilkroken. Inne i dukkekroken fortsetter mønsteret med at det strebes mot å skape et felles innhold som er noe mer enn at Karl og Iselin er to jevnaldrende barn fra samme avdeling som er sammen på samme sted i samme øyeblikk.

### **Planlagt ekskludering i fellesskap med en «felles fiende»**

Kari og Carmen sitter ved et lavt bord som nesten er overfylt med store mengder Lego. En voksen sitter ved bordet, det samme gjør Matteus og Brita. Den ansatte henvender seg til barna og spør om det er noen spesielle legoklosser de trenger. Kari og Carmen sitter ved siden av hverandre og skuler bort på hverandre med litt alvorlige blikk og hvert sitt store legobrett som de kan bygge på. «Du får ikke bygge med meg», sier Kari og kikker strengt på Carmen, som bare ser litt morskt tilbake. «Jeg har i hvert fall denne», svarer Carmen idet hun strekker seg over brettet til Kari og plukker en legobit. «Hva tok du?» sier Kari sint, uten at Carmen svarer eller ser på henne med legobiten godt gjemt i en knyttet hånd. Det oppstår en pågående, litt alvorlig ordveksling mellom Kari og Carmen, der Kari vekselvis henvender seg til Carmen og til den ansatte (som ikke ser ut til å få med seg dette). «Carmen har tatt den rosa med glitter på», «få den», «få se», «jeg skal bruke den til pipe», er noe av det Kari frustrert uttrykker. Etter en stund henvender Kari seg til en annen gutt ved bordet: «Matteus, skal vi leke sammen?» Kari og Carmen fortsetter å småkrangle litt før også Carmen henvender seg til en annen jente: «Sandra, skal vi leke med dette?» samtidig som hun holder opp to legobrett. Carmen og Sandra forlater bordet, det samme gjør den ansatte og Matteus. Det oppstår på nytt en konfrontasjon når Carmen går forbi. Kari strekker seg mot Carmen og sier sint: «Jeg skal aldri være bestevennen din.» Carmen svarer gjennom å strekke ut tungen og blåse spytt på Kari før hun går fra bordet. «Vi skal være bestevenner», sier Brita forsiktig. Kari ser ned på bordet og svarer litt oppgitt «nei, bare Matteus og jeg ...», før hun kikker opp og uttrykker litt mer muntert – «og Brita». «Ikke Carmen», sier Brita raskt. «Nei», svarer Kari, samtidig som hun kikker ned i bordet og rister på hodet. Kari strekker seg så forsiktig over bordet: «Men du Brita, du trenger litt hjelp til å lære bedre å klatre, for vi skal jo klatre.» Kari strekker seg enda lenger over bordet og nesten hvisker til Brita «for Carmen kan ikke klatre» samtidig som hun smiler og nikker iherdig med hodet.

Denne observasjonen viser til hvordan tilhørighet til et fellesskap kan sikres gjennom direkte ekskludering og planlagt ekskludering med bakgrunn i aktivitet som fordrer visse

motoriske ferdigheter. Kari og Brita skaper et fellesskap og et innhold som sentrerer seg rundt Carmen som en «felles fiende». Barna er i starten samlet rundt et felles sted som innbyr til en bestemt type aktivitet. Det er en ansatt til stede i begynnelsen, men hun ser ikke ut til å oppfatte eller blande seg inn i den pågående konflikten. Kari og Carmen starter umiddelbart en konflikt/krangel, og det kan virke som om de har forutbestemt og en kroppslig vane om at de ikke kan eller skal leke sammen. Særlig Kari uttrykker en personlig grense for sin aktivitet og tilhørende legoklosser (objekt/ting), hvor hun direkte ekskluderer Carmen fra å være med samtidig som hun søker et fellesskap og tilhørighet hos andre (først hos Matteus). Carmen mestrer ekskluderingen og situasjonen med å bli værende, og det kan tolkes som at hun tar legobiten som et slags forhandlingskort, før hun henvender seg til et annet barn og etablerer et nytt fellesskap.

Når det oppstår en ny konfrontasjon er Kari direkte gjennom å bruke begrepet bestevenn, som hos barn kan forstås litt løselig, men som samtidig kan uttrykk noe nært, tett og relasjonelt. Carmen mestrer situasjonen ved at hun blåser spytt mot Kari og forlater legobordet. Brita ser ut til å hekte seg på og skape noe mer felles enn legobygging gjennom å tilby seg å være «bestevenner». Kari svarer litt nølende, før det skapes et fellesskap rundt en slags «felles fiende» og der de gir uttrykk for en planlagt ekskludering av Carmen.

## Diskusjon

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 fellesskap med andre mennesker. I grensearbeidet som oppstår når barn uttrykker individuelle grenser og grenser for ulike barnefellesskap, vil barn kunne gi uttrykk for brudd og ekskluderinger. Grenser, brudd og sosial ekskludering er samtidig relasjonelt og relatert til barns sosiale mestring av utfordrende situasjoner og innholdet i barnefellesskapet. En slik tilnærming kan bidra inn i diskusjonen om ekskluderinger og være et analytisk bidrag til arbeid om sosial ekskludering i barnehagen.

### Brudd og ekskluderinger

I arbeidet med inkluderinger og ekskluderinger i barnefellesskap vil det være hensiktsmessig å gjøre et skille på det som kan forstås som mer naturlige samspillsbrudd og barns sosiale ekskluderinger. Materialet i denne artikkelen viser at det kontinuerlig foregår prosesser med etablering av ulike barnefellesskap som eksisterer samtidig på avdelingen/mulighetens rom. Barna gir uttrykk for hyppige skifter av grupperinger og etableringer av ulike fellesskap, og således forekommer det også kontinuerlige brudd og sosiale ekskluderinger. Disse funnene støttes opp av tidligere studier som viser til at barns inkluderinger og ekskluderinger er en kontinuerlig og dynamisk prosess (Boldermo, 2020; Juutinen

et al., 2018; Skoglund; 2020). Som tidligere nevnt fremhever Fanger et al. (2012) i sin studie at det forekommer ekskluderinger hvert 6,6. minutt. Dette er en interessant studie, men den utfordrer også hva som skal legges i begrepet ekskluderinger og den som ekskluderer. Eksempelvis viste studien til at ca. 20 prosent av ekskluderingene kunne tolkes som ignorering, uten at intensjonen bak nødvendigvis ble undersøkt, og barna som ble ignorert gav heller ikke uttrykk for at de opplevde seg ekskludert. I en studie gjennomført av Eidsvåg og Rosell (2021), der det ble benyttet observasjoner og intervjuer av både barn og ansatte i barnehagen, vises det eksempelvis til at barn kan ha en uklar forståelse av egen rolle, deltakelse og maktbruk i leken, eller av hva det vil si å være en deltaker i et fellesskap. Arbeidet med ekskludering og hvordan en begrepsfester observasjoner av hverdagslige praksiser vil ha betydning for hva en «ser». I denne studien kommer det frem at det oppstår mer naturlige brudd mellom enkelte barn i et fellesskap, der brudd kan forstås som at barn retter seg mot noe eller noen andre (Rosell, 2016). Disse bruddene kan eksempelvis oppstå på bakgrunn av at de ansatte avbryter, på grunn av organiseringen av barnehagehverdagen, at barn lar seg inspirere av andre pågående fellesskap, eller gjennom at barn uttrykker et ønske om *time-out* / tid for seg selv eller har et behov for kontakt med de ansatte. Brudd og ekskluderinger må dermed ses i sammenheng til hva og hvordan barn forlater fellesskapet, hvordan det påvirker det pågående fellesskapet og barna eller barnet som «forlates».

### **Sosial ekskludering**

I denne studien brukes betegnelsen *sosial ekskludering* der barn uttrykker og markerer grenser for hvem som er innenfor og utenfor i et barnefellesskap. Disse grensene kan uttrykkes tydelig og direkte verbalt og/eller gjennom fysisk handling, men de kan også uttrykkes mer indirekte og fortolkende. Sosiale ekskluderinger handler dermed også om den personlige følelsen av å være innenfor og utenfor i disse mer fortolkende situasjonene. Silver (2019) fremhever at ekskludering både omhandler den/de som ekskluderer og den/de som blir ekskludert. Slee (2018) trekker også frem at inkludering og ekskludering som objekt/fenomen må analyseres ut fra kontekst, og at det er behov for et skifte fra politikk til mennesker – til individuelle og personlige erfaringer. Selv om sosial ekskludering kan uttrykkes kollektivt og medlemmer i et fellesskap kan påvirke hverandre, vil det analytisk kunne være til hjelp å se på hvordan barn uttrykker sosial ekskludering kollektivt og individuelt (Juutinen et al., 2018; Peplak et al., 2017) og hvordan de personlig mestrer disse ulike situasjonene.

Barna i denne artikkelens observasjoner gir uttrykk for tre ulike former for sosial ekskludering: direkte verbale ytringer og fysiske handlinger (eksempelvis gjennom å si «nei», «du er ikke min bestevenn», forsøke å «elle» noen ut, fysisk stenge noen ute/sperre for plassen), indirekte (eksempelvis gjennom å gjemme seg vekk, trekke seg vekk og bare invitere inn noen til å delta) og planlagt (eksempelvis gjennom å planlegge frem i tid en aktivitet

som de vet andre barn ikke mestrer like godt). Funnene i denne studien støttes opp av Fanger et al. (2012), som i tillegg – som nevnt – også trekker frem kategorien ignorering.

Både ikke-planlagte og planlagte ekskluderingsløfter frem det sentrale spørsmål om barnas intensjon bak handlingen (jf. Fanger et al., 2012). Uttrykk og markering av grenser har et aspekt av makt i seg, samtidig som det også kan omhandle den sosiale komponenten selvhevdelse. Uttrykte grenser og sosial ekskludering kan ha sin bakgrunn i et vern om noe, ønske om å markere sosial posisjon og status i barnegruppen, samt for egen personlige vinning. I sin ytterste form kan den sosiale ekskluderingen tre frem 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 (Lund & Helgeland, 2020; Aaseth et al., 2021). Gjennom en slik bruk av makt kan posisjon og hierarki i gruppen opprettholdes, og en felles «fiende» (jf. Tjora, 2018) kan være et felles innhold og i enkelte tilfeller det eneste som holder fellesskapet sammen. Denne artikkelen berører ikke noen definisjon av mobbing, men den viser til aspekter ved tematikken, der brudd og ekskluderingsløfter også bør forstås som barns naturlige sosialiseringssprosess (kroppen skal lære seg sosiale situasjoner, egne og andres grenser skal utprøves). Observasjonene i denne artikkelen og tidligere studier viser samtidig at barn over tid kan være mer fastlåst i bestemte sosiale mønstre (Rosell, 2016; Ruud, 2010; Sommer, 2003). Tidsaspektet, gjentakelser og mønstre i hvordan barn mestrer sosiale situasjoner kan dermed være bidrag inn i arbeidet med og forståelsen av sosiale ekskluderingsløfter i ulike barnefellesskap.

### **Sosial mestring**

Barns sosiale mestring av ulike situasjoner (generelt sett og når det uttrykkes grenser og sosial ekskludering) kan beskrives som handlingsfokuserede (eksempelvis proaktive verbale forslag, fysiske reaksjoner som slag og spark) og emosjonsfokuserede (eksempelvis forstå og hekte seg på andres følelsesuttrykk, emosjoner i form av gråt). Handlinger og emosjoner kan uttrykkes samtidig, og samme barn kan mestre ulike situasjoner på ulike måter. Væremåte, ekskludering og sosial mestring kan være kontekstavhengig (Nordin-Hultman, 2004; Silver, 2019). I artikkelens datamateriale uttrykker barna ulike former for sosial mestring; hekte seg på / komme med forslag, oppsøke andre barn, kontakte ansatte, frustrasjon / fysiske handlinger mot andre, emosjonelle uttrykk /gråt og isolere seg / trekke seg vekk. I utgangspunktet vil alle disse kunne være naturlige reaksjoner og en del av at kroppen skal lære seg å håndtere ulike sosiale situasjoner. Det å oppsøke andre barn, lese situasjonen og komme med forslag beskrives også i tidligere studier som sentralt for å bli inkludert i ulike barnefellesskap (Hazen & Black, 1989; Walker, 2009). Sosial mestring kan relateres til behovet for å høre til og et ønske om å beskytte denne tilhørigheten og fellesskapet, men relasjoner inneholder også personer som kan uttrykke behov for å beskytte sine personlige grenser. Barns uttrykk for sosial mestring kan oppstå mer spontant, de kan som nevnt variere, men de kan også være gjentakende og fremtre som tydelige mønstre som får betydning



for hvem som blir inkludert og ekskludert (Peplak et al., 2017; Stenseng et al., 2015). Ut fra en tanke om sosial bærekraft og barns deltakelse i nåværende og fremtidige fellesskap vil barn kunne ha behov for støtte til å få ulike og varierte samspillserfaringer (Johansson & Rosell, 2021; Olafsdottir & Einarsdottir, 2021).

Observasjonene i denne artikkelen fremhever også betydningen av en bevissthet rundt barns sosiale posisjon og det som kan betegnes som en sosial lekekompetanse (Johansson & Rosell, 2021; Yuval-Davis, 2021), samt bevissthet om fellesskapets kommunikasjonsdimensjon (Tjora, 2018) og hvordan barn uttrykker makt og kontroll i fellesskap med andre barn (Eidsvåg & Rosell, 2021). Fellesskap der enkelte barn vil kontrollere og lede, og der en er mindre lydhør overfor andres initiativer (Rosell & Johansson, 2019; Sommer, 2003; Zachrisen, 2015), fremstår også som mer skjøre og sårbare for at det kan oppstå konflikter, brudd og sosial ekskludering. Dette er også en måte å mestre sosiale situasjoner på, hvor kroppen skal lære, men der kommunikasjon og sosial mestring kan bli en del av den vante kropp og gjentakende tillærte mønstre.

### **Ulike barnefellesskap**

Ulike barnefellesskap etableres gjennom det som kan betegnes som et møte – at noen tar et initiativ og at det gis et kroppslig gjensvar på dette (Rosell, 2016). Barn møtes *gjennom noe*, og de kan uttrykke en opplevelse av deltakelse i dette fellesskapet, hvor enkelte barn eller gruppen (to eller flere barn) kan gi uttrykk for fysiske og psykologiske grenser (Tjora, 2018; Yuval-Davis, 2011). Grenser og sosial ekskludering bør forstås i relasjon til fellesskapets innhold. I denne artikkelen gis det et analytisk bidrag til å kunne se og forstå innholdet i ulike barnefellesskap gjennom dimensjonene kommunikasjon, tid og sted, identifikasjon, aktivitet og situasjonsforståelse. Flere av disse dimensjonene kan uttrykkes samtidig, men enkelte dimensjoner også kan være karakteristiske for bestemte og vedvarende barnefellesskap.

I en tidligere studie av Johansson og Rosell (2021) vises det til innholdet i barns ulike fellesskap hvor også grenser og åpenheten/tilgjengeligheten fremheves. Lignende funn er også fremtredende i denne artikkelen, hvor det vil være naturlig å finne konflikter og individuell maktkamp i et datamateriale som fokuserer på brudd og sosial ekskludering. Bauman (2007) gir en beskrivelse av etiske og estetiske fellesskap som to ytterpunkter. *Etiske fellesskap* er de nære, relasjonelle fellesskapene der barn vil forsvare hverandre og fellesskapet de deler med hverandre gjennom å uttrykke mer stengte grenser – som en familie der fellesskapstanken er viktig og hvor medlemmene er avhengige av hverandre. Tidligere studier viser at relasjoner forsvares og kan føre til ekskluderings (Greve, 2007; Johansson & Rosell, 2021; Juutinen et al., 2021; Peplak et al., 2017; Rosell, 2016). Utfordringen med slike fellesskap, i tillegg til de gode og trygge sosiale erfaringene de kan gi, er graden av åpenhet til andre relasjoner og fellesskap, samt at de kan oppleves som – og være – stengte, uavhengig av tilnærming. Det pedagogiske arbeidet bør inkludere refleksjoner rundt hvilke

erfaringer slike fellesskap gir, barns rett til å kunne ivareta relasjoner og generelle erfaringer med åpenhet og inklusjon, samt mer langsiktige mål om å gi barn en variasjon av sosiale erfaringer (Olafsdottir & Einarsdottir, 2021). *Eстетiske fellesskap*, eller *opplevelsesfellesskap*, retter seg mot opplevelsen i et fellesskap med åpne grenser der den individuelle friheten ivaretas (Peplak et al., 2017). Opplevelsesfellesskap kan beskrives som å høre på en konsert eller gå av og på en karusell i kontinuerlig bevegelse, hvor opplevelsen hos andre mennesker vedvarer uavhengig om enkelte individer trekker seg ut eller kommer til (Johansson & Rosell, 2021). I barnehagen skapes slike opplevelsesfellesskap gjerne gjennom variasjoner i bruk av kropp og rom, og disse ulike fysiske og motoriske aktivitetene har likhetstrekk til Løkkens (2004) beskrivelser av «løperutiner» hos yngre barn. Opplevelsesfellesskap kan gi erfaringer med å delta i barnefellesskap og endringer i maktbalansen mellom barna (Zachrisen, 2015), men det pedagogiske arbeidet bør samtidig inneha oppmerksomhet både på mønstre for barns deltakelse og variasjon i sosiale erfaringer.

Imellom disse to beskrivelsene gir barna i observasjonene til denne artikkelen også uttrykk for det som kan betegnes som *aktivitetsbaserte fellesskap*. Stedsdimensjonen, interesser og et felles engasjement rundt samme objekter/ting, kan skape mer spontane og/eller vedvarende fellesskap. Disse fellesskapene kan også inneholde nære relasjoner og opplevelser, og de kan fremstå som skjøre og mer stabile med det et tydelig felles-vi (Greve, 2007; Rosell & Johansson, 2019). Materialet i denne artikkelen viser til betydningen av dimensjonen kommunikasjon og hvordan barn gjennom variasjoner av å ta initiativer og åpenhet til andres initiativ kan skape et felles innhold, hvor det som holder fellesskapet samlet i mindre grad kan bæres av relasjoner alene. Aktiviteten i et fellesskap kan eksempelvis være å kjøre med lekebiler, bygge med Lego, løpe rundt noen hyller, «spionere» og gjemme seg for et eksisterende fellesskap, en felles «fiende» og klatre i trær (som også berører fellesskapsdimensjonen ferdigheter/kunnskaper som igjen kan inkludere eller ekskludere enkelte barn). Hvor inkluderende og/eller ekskluderende disse aktivitetsbaserte fellesskapene er, eller hvor sårbare de er for brudd, kan forstås med bakgrunn i et kollektivt uttrykk der aktiviteten må beskyttes og i den grad barn uttrykker et ønske om kontroll på innholdet i aktiviteten eller en slags opplevd eierrett til aktiviteten (Johansson, 1999; Palmadottir, 2017). Barns grensarbeid, brudd og ekskluderer bør dermed ses i sammenheng til fellesskapets innhold og barns egne uttrykk for sosial mestring samt relasjonelle erfaringer med hverandres sosiale mestring av utfordrende situasjoner. Slee (2018) fremhever at en mer inkluderende pedagogisk tankegang bør ha et rammeverk som både setter søkelys på tilhørighet og inkludering til ulike fellesskap, samt på individers opplevelser, erfaringer og uttrykk. Barn som ekskluderes uttrykker selv et ønske om emosjonell og sosial støtte fra ansatte i barnehagen (Nergaard, 2020). Flere studier påpeker betydningen av en praksis der ansatte i barnehagen observerer og utvikler en god forståelse av dynamikken og grensarbeidet i barns fellesskaper (Nergaard, 2020; Olafsdottir & Enarsdottir, 2021; Skoglund, 2020).

## Avsluttende kommentarer

Denne artikkelen kan bidra med kunnskap og forståelse av brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap gjennom et søkelys på ekskluderingsrelasjoner i relasjon til fellesskapets innhold og sosial mestring, samt på dynamikken mellom det personlige, fellesskapet og mulighetsrommet. Arbeidet med barns deltakelse i ulike fellesskap bør ikke være «brannslukking» når det oppstår konflikter, ekskluderingsrelasjoner eller det som kan forstås som krenkelser, men bør inngå som en del av en reflekterende, inkluderende praksis. Denne artikkelen har rettet oppmerksomheten særskilt på de sosiale dimensjonene. Videre forskning som skal undersøke sosial ekskludering i barnehagen kan berøre andre demografiske dimensjoner, samt utforske betydningen av de ansattes roller og rommets utforming.

## Forfatteromtale

**Yngve Rosell** er barnehagelærer, spesialpedagog og philosophia doctor i utdanningsvitenskap med innretning mot barnehagepedagogikk. Rosell arbeider som førsteamanuensis ved institutt for barnehagelærerutdanningen, Universitetet i Stavanger. Rosell sine pågående forskningsområder retter seg mot de yngste barna, barns kommunikasjon, relasjoner mellom barn, tilhørighet, overganger og verdspørsmål.

## Referanser

- Bauman, Z. (2007). *Savnet fellesskap* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- 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>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Hogarth Press.
- Burleson, B. R., Delia, J. G. & Applegate, J. L. (1992). Effects of maternal communication and children's social-cognitive and communication skills on children's acceptance by the peer group. *Family Relations*, 41(3), 264–272. <https://doi.org/10.2307/585189>

- Eidsvåg, G. M. & Rosell, Y. (2021). The power of belonging: Interactions and values in children's group play in early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 83–99. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00284-w>
- Fanger, S. M., Frankel, L. A. & Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 224–254. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0007>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Giæver, K. (2020). Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *BARN*, 38(2), 43–55. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3705>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Unipub forlag.
- Hazen, N. L. & Black, B. (1989). Preschool peer communications skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60(4), 867–876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb03519.x>
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/11989>
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, 13(7), 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- 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. Johansen, A. Emilsson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings* (s. 249–264). Springer.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for kompetanse for rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet: Mobbing i barnehagen* (Rapport). Universitetet i Agder, FUB, FUG, Abup & Kristiansand kommune.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.

- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body subjects in everyday interaction* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- May, V. (2013). *Connecting self to society. Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- 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/>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Overs.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994610>
- Nergaard, K. (2020). «The heartbreak of social rejection»: Young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226–242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum.
- Ólafsdóttir, S. M. & Einarsdóttir, J. (2021). Peer culture in an Icelandic preschool and the engagement of children with diverse cultural backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 49–64. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00283-x>
- Pálmadóttir, H. (2015). *Communities in play: Young preschool children's perspectives on relationships, values and roles*. University of Iceland, School of Education.
- Peplak, J., Song, J. H., Colasante, T. & Malti, T. (2017). «Only you can play with me!» Children's inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers' gender and behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 134–148.
- Rosell, Y. (2016). *Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/2470746>
- Rosell, Y. & Johansson, E. (2019). Små barns kommunikation– en dialektik mellom flöde och brott. I I. C. Berndtsson, A. Lilja & R. Ilona (Red.), *Fenomenologiska sammenflätningar* (s. 183–206). Daidalos.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Silver, H. (2019, 15. april). Social exclusion. I *The Wiley Blackwell encyclopedia of urban and regional studies*. <https://doi.org/10.1002/9781118568446.eurs0486>
- Skoglund, R. I. (2020). Beyond bullying: Understanding children's exploration of inclusion and exclusion processes in kindergarten. I M. Hedegaard & E. E. Ødegaard (Red.), *Children's exploration and cultural formation* (s. 29–45). Springer.
- Slee, R. (2018). Inclusive education: From policy to school implementation. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 30–41). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1995)

- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Systime Academic.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wichstrøm, L. (2015). Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of Personality*, 83(2), 212–220. <https://doi.org/10.1111/jopy.12096>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* (Ø. Randers-Pehrson, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46, 171–186. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0>
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339–358. <https://doi.org/10.1080/00221320903218364>
- Yuval-Davis, N. (2011). *Politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R. & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt*. Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger.