



# Personalets betydning når ekskludering skjer i barnehagens lekefellesskap

Lisbeth Iversen

Univeritetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: Lisbeth Iversen, e-post: lisbeth.iversen@uis.no

## Sammendrag

Målet med artikkelen er økt innsikt i personalets handlinger og personalets betydning for barnehagens lekefellesskap i situasjoner der barn blir ekskludert. Datamaterialet er basert på kvalitativ forskning, med observasjoner i to barnehager med barn i alderen 3–6 år. Analysen viser at personalets første tilnærming til lekefellesskapet hvor ekskluderingen skjedde, kunne systematiseres i fire ulike tilnærminger: undersøkende, avvisende, innlemmende og korrigerende. Tilnærmingene så ut til å bety mye for videre utvikling av situasjonen, samt for relasjonene, tilhørigheten og handlingsrommet personalet og barna fikk videre. Studien bidrar til å synliggjøre hvor betydningsfulle personalets handlinger kan være for at barn skal bli ivaretatt når det oppstår ekskluderings situasjoner, samt hvor komplekse slike situasjoner kan være.

**Nøkkelord:** ekskludering; handlingsrom; inkludering; relasjoner

## Abstract

### The Staff's Influence when Exclusion Occurs in the Kindergarten's Play Community

The aim of this article is to provide new knowledge about the actions of kindergarten staff. The article focuses particularly on situations where children are being excluded. The data material is based on qualitative research, with observations drawn from two kindergartens with children aged 3–6 years. The analysis shows that the staff's first approach to the play community where an exclusion occurs could be systematized into four different approaches, namely, an explorative approach, a rejective approach, an incorporative approach, and a corrective approach. These approaches seem to mean much for the further development of the situation. This study also shows that the staff's approach in an exclusion situation decides what space is used for professional agency, which may be significant with regard to how the process develops and what the result of the intervention will be.

**Keywords:** exclusion; inclusion; interaction; professional agency

**Fagredaktør:** Ingvild Åmodt

## Innledning

Temaet i denne artikkelen, som er en del av et doktorgradsprosjekt, er personalets posisjoner og handlinger i situasjoner hvor det oppstår ekskludering mellom barna i barnehagens lekefellesskap. Barnehagens samfunnsmandat er blant annet å ivareta barns behov for omsorg, og personalet skal sikre at barna opplever trygghet, tilhørighet, og innflytelse. Dersom barn «opplever krenkelser eller mobbing må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Forsking viser at ekskludering er vanskelig og utfordrende – både for barna som opplever det, og for personalet som skal håndtere situasjonen (Anderson, 2018; Lund et al., 2015; Nergaard, 2020).

Ekskluderingsbegrepet karakteriserer det som skjer når et individ ikke får være del av en gruppe; det handler om å bli avvist, unngått og ignorert av andre (Leary, 2001, s. 5). I denne studien handler det om situasjoner hvor barn opplever dette fra andre barn de vil være sammen med. Når barn i barnehagen opplever ekskludering, er det personalets ansvar å vurdere situasjonen og bestemme seg for hva de vil gjøre. Ekskludering kan være en svært krevende og emosjonelt utfordrende erfaring, særlig om barn opplever det over tid (Lund et al., 2015; Nergaard, 2020; Zachrisen, 2015). Studien reiser følgende forskningsspørsmål: Hvilke posisjoner bruker personalet når de intervensjoner i ekskluderingsituasjoner som oppstår i barnehagens lekefellesskap, og hvilke muligheter åpner det opp for?

Noen sentrale begrep som anvendes i artikkelen vil først beskrives litt nærmere. Begrepet lekefellesskap brukes for å synliggjøre at ekskludering som regel handler om utestengelse fra et fellesskap med andre barn. Ifølge Tjora (2018) innebærer et fellesskap samhold, interaksjon, identifikasjon, kommunikasjon, nærvær og muligheter. Lekefellesskapet er ikke statisk, det finnes flere lekefellesskap på en avdeling. Lekefellesskap er stadig i endring, de deles, slås sammen og påvirkes av ulike faktorer, som dynamikken som er i inkludering- og ekskluderingsprosesser, eller barns opplevelse av tilhørighet.

Tilhørighet og inkludering kan forstås som motpoler til ekskludering. Yuval-Davis (2011, s. 11) beskriver tilhørighet som en følelse av å være hjemme, det handler om en opplevelse av å være trygg. Korsvold og Bae (2011) beskriver begrepet inkludering ved å fokusere på relasjoner og prosesser som kjennetegnes av å gi barn rom og mulighet for å medvirke og være aktivt deltagende.

I denne studien brukes begrepene posisjoner, intervensjoner og tilnærming for å beskrive hvordan personalet involverte seg i en ekskluderingsituasjon på ulike nivå. Posisjoner refererer til personalets konkrete handlinger og sosiale praksis gjennom hele perioden de var involvert i ekskluderingsituasjonen. Intervensjoner brukes om hele situasjonen, fra den første kontakten personalet tok, til de hadde trukket seg ut av situasjonen. Tilnærming brukes for å beskrive ulike posisjoner som personalet benyttet i den første involveringen i lekefellesskapet hvor ekskluderingen skjedde.

Underveis i analysen ble handlingsrom et viktig begrep for å synliggjøre at personalet gjennom sin tilnærming påvirket og skapte ulike muligheter for seg selv og barna. Personalet kunne både åpne opp og snevre inn handlingsrommet gjennom sine valg av handlinger.

## Tidligere forskning

Flere studier viser at ekskludering er et utbredt fenomen i barnehagen (Lund et al., 2015; Nergaard, 2020; Palludan, 2005; Ruud, 2010). Ifølge Lund et al. (2015) skjer det, statistisk sett, ekskludering på alle barnehageavdelinger med barn fra 3 til 6 år. Barns opplevelse av tilhørighet og inkludering er en stadig bevegelse av forhandlinger og endringer med hensyn til hvem som er inkludert og ekskludert i lekefellesskapet (Fugelsnes, 2022; Juutinen et al., 2018; Rosell, 2022). Barns opplevelse av vennskap og inkludering i lek er avgjørende for deres trivsel i barnehagen (Lund et al., 2015). Ruud (2010) viser hvordan en ved hjelp av tidlig intervensjon kan forebygge at barnehagebarn blir avvist og ignorert i lek. Det er avgjørende at personalet griper inn på et tidlig tidspunkt. Nergaards studier (2020) viser at barn er relasjonelt avhengige, og fremhever viktigheten av at personalet, gjennom sine handlinger, bidrar til å skape et inkluderende og nærværende miljø som jobber for å hindre avvising fra jevnaldrende. Når det gjelder personaldeltagelse i barns lek viser en studie at pedagoger som er gode inspiratorer i lek kjennetegnes ved å vise anerkjennelse, støtte, interesse og respekt for barns initiativ (Løndal & Greve, 2015).

I tidligere studier kommer det frem at personalet som deltok i barns lekefellesskap viste ulik praksis og hadde ulik oppfattelse av hva som er deres rolle. I en studie fra Finland ble totalt 280 4–5-åringer observert, blant annet i frileken (Reunamo et al., 2014). Studien viste at personalet tilbød forskjellige utviklingsmiljøer for barn som var innenfor lekefellesskapet og de som stod utenfor. Barn som var kreative i lekefellesskapet fikk delta i et rikt, kreativt lekemiljø hvor barn fant hverandre som magneter. Barna som stod utenfor, var mindre aktive i rollelek og ble ikke automatisk inkludert av andre barn. Studien konkluderte med at personalet bør involvere seg for å hjelpe barn som står utenfor lekefellesskapet. At færre barn er i konflikter med hverandre når de voksne er deltagere i leken, viser en studie gjennomført av Cordoni et al. (2016). En engelsk studie viser at det kan være vanskelig for personalet i barnehagen å støtte barns lek, selv om personalet involverer seg (Anderson, 2018). Et funn var at situasjoner hvor barn var oppslukt i en lek kunne bli oppløst dersom personalet forsøkte å inkludere flere barn i leken. Innlevelsen og engasjementet i leken forsvant. Selv om oppløsning av leken ikke var hensikten, ble det resultatet. Studiene tyder på at personalets handlingskompetanse er av betydning for et trygt og godt lekefellesskap (Anderson, 2018; Cordoni et al., 2016; Reunamo et al., 2014).

Å sikre at alle barn blir inkludert i barnehagens lekefellesskap ser ut til å være utfordrende, særlig i større barnegrupper (Abrahamsen et al., 2021). Arbeid med inkludering og relasjoner mellom barna har betydning for fellesskapet i barnehagen (Lund et al., 2015; Nergaard, 2022). At personalet retter blikket mot egen posisjonering, fremhever Johansson (2022) som viktig. Studier viser at barn trenger hjelp og støtte fra personalet i barnehagen for å håndtere utfordrende situasjoner som oppstår i lekefellesskapet (Cordoni et al., 2016; Johansson, 2022; Reunamo et al., 2014). Det kan være utfordrende for personalet å involvere seg og støtte opp om barn i lek (jf. Anderson, 2018; Nergaard, 2020; Ruud, 2010). I en studie av barn med samspillsvansker, fremheves det hvordan barnehagehverdagen består av en mengde hendelser som krever kjappe avgjørelser, og stiller dermed krav til personalet om bevissthet og refleksjon (Åmodt, 2012).

## Teori og sentrale begrep

I min studie har Bourdieus begreper habitus, posisjon, felt og kapital vært en inspirasjon. Habitus påvirker kroppslige og kognitive strukturer, det handler om menneskers praksis (Bourdieu & Wacquant, 1995) og hvordan den er påvirket av blant annet kulturen man er en del av. Habitus påvirker hvordan mennesker trer inn i situasjoner med ulikt fokus, de kan handle vanemessig, uten å tenke over handlingene, samtidig har de alltid en mulighet for å stoppe opp og tenke over formålet med handlingen. Som menneske og/eller aktør, befinner en seg i posisjon når en relaterer seg til noen eller noe. Det kan handle om holdninger, verdier, normer og hvordan en forholder seg til det som skjer i et felt (Bourdieu & Wacquant, 1995). Et felt er en sammensetning av aktører, et sosialt rom hvor relasjoner oppstår (Bourdieu, 1999). I barnehagesammenheng er hele barnehagen et felt, en avdeling er også et felt og et lekefellesskap i dukkekroken er et felt, og i alle felt oppstår det ulike relasjonelle forhold. Dette innebærer at når det oppstår en ekskluderings situasjon, vil det ikke bare kunne påvirke relasjonene innad i feltet hvor ekskluderingen skjer. Det vil også kunne påvirke andre felt på avdelingen, dersom personalet for eksempel må forlate et felt for å hjelpe i et annet.

Begrepet posisjoner beskriver den enkelte og dennes rolle i feltet (Bourdieu, 1999). Posisjoner handler om det sosiale rommet, om relasjoner, nærhet og distanse. Det handler om hvilken rang aktørene har i forhold til hverandre, ved å være over, under eller imellom. Det beskriver samlet kapital og muligheten denne gir for posisjonering (Bourdieu & Wacquant, 1995). En aktørs kapital handler om de ressursene hen disponerer, enten det er kulturelle, sosiale eller økonomiske (Bourdieu, 1999). Kapitalen er en aktørs handlings- evne og fungerer som et maktmiddel ved å virke på en bestemt måte i forhold til andre, «den setter en aktør i stand til å tvinge gjennom sine interesser på tross av andres motstand» (Bugge, 2002, s. 232). «Hvor man er posisjonert i hierarkiet, er bestemt av hvor mye kapital man besitter» (Bugge, 2002, s. 235). I forbindelse med personalets posisjonering i

en ekskluderings situasjon handler kapitalen om de ressursene involvert personal evner og velger å ta i bruk i situasjonen.

For Bourdieu handler felt og habitus om det relasjonelle (Bourdieu & Wacquant, 1995; Strand, 2005). I denne artikkelen er relasjonen mellom personal og barn av særlig interesse. Flere barnehagerelaterte studier har belyst dette med ulike perspektiv. Bae (2009) hadde i en studie fokus på barns medvirkning, hvor hun fant at samspillsmønstrene hadde betydning for kvaliteten på relasjonen. Hun skilte mellom romslige samspillsmønstre, hvor personalet var lyttende, søkte å ta barnas perspektiv og viste bevegelighet, og trange samspillsmønstre, hvor personalet stilte mer lukkede spørsmål og tok en mer dominerende rolle i kommunikasjonen. En studie om flerspråklige barn fant at kommunikasjon preget av intersubjektivitet mellom pedagog og barn var det beste utgangspunkt for barns innflytelse og mulighet for deltagelse (Emilson, 2008). Intersubjektivitet kan en forstå som det som skjer gjennom følelsesmessig inntoning av den andre, hvor en deler indre følelses-tilstander (Stern et al., 2007).

Relasjonskompetanse (Klinge, 2016) viser seg å være sentral når relasjoner skal etableres, utvikles og vedlikeholdes. I sin studie fant Klinge (2016) at det spesielt var tre kjennetegn ved handlinger i relasjon mellom lærer og elev som uttrykte lærernes relasjonskompetanse. Det første var at læreren «tunet seg inn» på eleven, med et åpent sinn. Det andre var at læreren understøttet elevens psykologiske behov ved å la eleven få oppleve selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Det tredje var at læreren viste omsorg for eleven. Klinge fant at lærere utøvde ulik grad av relasjonskompetanse. Studien har overføringsverdi til barnehagen og min studie, da relasjonskompetanse – forstått som det å etablere gode relasjoner mellom barn og personal – er grunnleggende for samspillet mellom personalet og barna i barnehagen i forbindelse med inkludering og lek (Lund et al., 2015; Nergaard, 2020). Inntoning (Stern et al., 2007) og å «tune inn» (Klinge, 2016) forstår jeg som to begrep som beskriver omtrent det samme.

## Metode og utvalg

Kvalitativ metode er brukt i denne artikkelen (Tjora, 2017), i et feltarbeid (Hammersley & Atkinson, 1996) i to barnehager. Det ble gjort noen strategiske valg basert på forskningstema og valg av barnehage. Utvalgskriteriene ble kort fortalt at barnehagene skulle ha deltatt på Utdanningsdirektoratets samlingsbaserte tilbud om inkluderende barnehage og skolemiljø, samt at barnehagene skulle ha inkludering, tilhørighet, voksenrollen eller lek som satsingsområde. Det ble gjort bevisste valg med tanke på størrelse (51–75 barn), da størrelsen var den mest «vanlige» barnehagestørrelsen da. Det ble også valgt kommunale barnehager fordi disse ikke hadde noen spesielle opptakskriterier som kunne påvirke studien. Barna var i alderen tre til seks år, og jeg var til stede over en periode på seks til åtte

uker i hver barnehage. Totalt ble 15 personal og 42 barn observert. I hver barnehage var jeg til stede på en avdeling to til fire dager i uka, to til tre timer per dag.

Observasjonene ble stort sett gjennomført ved å sitte passivt og observere. Til tider deltok jeg som observatør også i samtaler, eller hjalp barna når de trengte hjelp. Jeg var dermed en observerende deltager (Hammersley & Atkinson, 1996). Det gav rom for førstehåndserfaringer og personlig kunnskap om deltagerne (barna og personalet). Det ble mulig å ta del i deres virkelighet (Fangen, 2010), og være tett på når det oppstod ekskludering i barnehagens lekefellesskap. Min erfaring var at når jeg kunne være passiv og bare følge med, var jeg oftest mest «usynlig» for barna. I situasjoner hvor barn flyttet seg fra rom til rom og jeg måtte følge etter, ble min tilstedeværelse noen ganger mer forstyrrende og synlig. Det oppstod flere etiske dilemma i løpet av studien – situasjoner som gjorde at det ble nødvendig å tre ut av forskerrollen, enten jeg opplevde det som etisk riktig å trekke meg bort eller gripe inn. Det ble hovedsakelig tatt fortløpende notater av observasjonene i loggbok, og noen observasjoner ble filmet.

Å få innsikt i personalets posisjoneringer når det oppstår ekskludering i barnehagens lekefellesskap ved å bruke observasjon, gir noen begrensninger. Handlingene til personalet kommer tydelig frem, men det er ikke mulig å få innsikt i hvilke holdninger, verdier og tanker som ligger bak personalets handlinger.

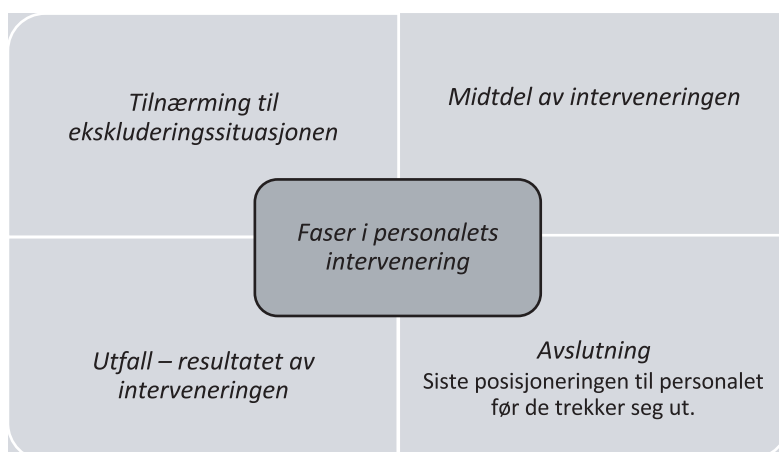
Barn er en sårbar gruppe med særlige krav på beskyttelse (Gulløv & Højlund, 2003; NESH, 2021). Barn kan ikke selv vurdere sin deltagelse i forskningen, og derfor har hensynet til barna hatt stort fokus gjennom studien. Studien har fulgt de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det ble innhentet skriftlig samtykke fra personalet og foresatte. Jeg søkte å ivareta barnas rett til samtykke ved å være sensitiv til deres signaler, og ta hensyn til disse, for eksempel ved å trekke meg ut når jeg oppfattet at barna signaliserte at jeg ikke var ønsket i situasjonen.

## Analyseprosessen

Ekskludering i lekefellesskapet ble i denne studien betraktet som et fenomen som jeg så etter når barns lekefellesskap ble observert. Det handlet om barn som ble avvist, unngått eller ignorert. Det ble innhentet totalt 230 observasjoner av ulike lekefellesskap som ble grundig analysert. 28 av disse var observasjoner hvor det oppstod ekskludering av barn og personalet intervenerte. Noen av observasjonene var vanskelige å klassifisere, særlig situasjoner hvor barna så ut til å bli ekskludert ved å bli ignorert. Dette var gjerne situasjoner hvor barnet prøvde å få oppmerksomhet fra andre, men ble oversett. Jeg har kun inkludert observasjoner hvor ignoreringen var tydelig. Ignorerings-observasjonene er interessante å ha med, fordi de er litt annerledes enn andre former for ekskludering, men like fullt, etter Larys (2001) definisjon, en form for ekskludering.

Alle observasjonene var unike. Det var en varierende grad av involvering fra personalet, og utfallet var ulikt. Noen ganger var personalet involvert bare et kort øyeblikk, med bare en handling, eller en setning eller to, andre ganger over lengre tid. Jeg kategoriserte de 28 observasjonene ved å kode og sette navn på de ulike kategoriene.

Gjennom kodingen ble det tydelig at selve tilnærmingen til ekskluderings situasjonen så ut til å være av stor betydning. Det oppstod et behov for å dele opp hver observasjon for bedre innsikt og forståelse. Inndelingen ble til gradvis: Først isolerte jeg den første tilnærmingen i hver situasjon, og kategoriserte disse. Deretter så jeg på hvordan situasjonen ble avsluttet og utfallet av den. Noen situasjoner var lange, og det stod igjen mye som måtte analyseres, det har jeg kalt midtdel, andre observasjoner hadde ikke mer som skulle analyseres. Dermed ble observasjonene delt i inntil fire mindre deler, en tilnæringsdel (starten av intervensjonen) en midtdel og til slutt en avslutnings- og utfallsdel. Avslutningsvis i analysearbeidet var to observasjoner uklare fordi hele intervensjonen til personalet ikke kom frem i observasjonene. Jeg valgte derfor å fjerne disse to observasjonene fra analyse materialet. Dermed ble 26 observasjoner analysert videre. Under vises figur 1, som beskriver de ulike inndelingene av hver observasjon.



Figur 1. Viser inndeling i ulike faser personalet intervensjoner i en ekskluderings situasjon

Tilnæringsdelen så ut til å spille en betydelig rolle for samspillet og relasjonen videre mellom personalet som intervenserte og barna som var involvert. Ved å undersøke disse tilnærmingenes karakter fremstod gradvis fire ulike tilnærminger kjennetegnet ved at personalet tok i bruk ulike typer ressurser/kapital som så ut til å bety mye for handlingsrommet både personalet og barna fikk videre i situasjonen.

Under analyseprosessen trådte den innlemmende og avledende tilnærmingen først frem som to tydelige kategorier. Den innlemmende tilnærmingen var kjennetegnet av situasjoner hvor personalet posisjonerte seg med intensjon om at ekskludert barn skulle innlemmes i ønsket lekefellesskap. Den avledende posisjonen skilte seg ut fordi personalet ikke gikk inn i ekskluderings situasjonen som oppstod, men tilbød et alternativ til barnet



som ble ekskludert. Etter mer bearbeidelse skilte en annen gruppe seg ut, hvor personalet inntok en undersøkende tilnærming. Personalet var mer undrende, og prøvde å få en forståelse for hva som hadde skjedd. Observasjonene som var igjen hadde en felles tilnærming til ekskluderings situasjonen som ble kalt korrigerende, fordi personalet her irretesatte atferden til et ekskludert barn. Jeg kom dermed frem til fire ulike tilnærminger som personalet kunne sies å posisjonere seg i når de handlet i en ekskluderings situasjon: undersøkende, avledende, innlemmende og korrigerende.

Siden det er tale om en kvalitativ analyse der det samla materialet er lite, er det ikke sentralt hvor mange ganger hver av de ulike tilnærmingerne ble brukt. Men av de 26 observasjonene som ble kategorisert, ble hver tilnærming observert mellom fem og ni ganger. Alle de fire tilnærmingerne ble brukt i begge barnehagene, og alle tilnærmingerne ble brukt av både pedagoger og fagarbeider/assistent. Hver av de fire tilnærmingerne ble brukt av mellom to og syv personer i personalet. Dette tyder på at alle tilnærmingerne kan anses som relevante for å forstå barnehagepersonalets praksis i ekskluderings situasjoner.

De beskrevne observasjonene er valgt for å synliggjøre variasjonene i personalets tilnærming til lekefellesskapet. Måten personalet valgte å tilnærme seg lekefellesskapet på gjorde noe med handlingsrommet, og kunne påvirke mulighetene som oppstod for både personalet og barna i det videre samspillet. I løpet av analysen ble derfor interessen for handlingsrommet større. For å synliggjøre handlingsrommet er observasjonene som brukes som eksempler delt i to. Første del viser tilnærmingen. Andre del viser den midtre delen av situasjonen, hva som skjedde når personalet trakk seg ut og hvordan utfallet ble. Hver tilnærming introduseres først med en generell beskrivelse, deretter presenteres en konkret observasjon som er typisk for tilnærmingen den eksemplifiserer. Observasjonen deles i to, for å synliggjøre selve tilnærmingen og handlingsrommet, samt de andre inndelingene av hver observasjon. Avslutningsvis oppsummeres hver tilnærming. Barna i observasjonene beskrives ved navn, mens personalet får ulike forkortelser, for lettere å synliggjøre hvem er hvem.

## **Undersøkende tilnærming**

Den undersøkende tilnærmingen beskriver situasjoner hvor personalets posisjonering var preget av at de forsøkte å få mer klarhet i situasjonen. En forståelse for hva som hadde skjedd, hvordan både det ekskluderte barnet, og de/det ekskluderende barnet hadde det, eller hva barna ønsket. Personalet bekreftet gjerne situasjonen ved å speile eller gjenta hva som ble gjort eller sagt. De signaliserte ikke hva de forventet at utfallet av situasjonen skulle resultere i. Der personalet inntok en undersøkende tilnærming bidro dette til at både barn og voksne hadde et forholdsvis stort handlingsrom videre ved at situasjonen var åpen, og det var mulig og naturlig for personalet å kunne tilpasse sin videre involvering til hvordan barna responderte, og hvordan situasjonen utviklet seg.



## **Tilnærming**

### *Observasjon 1*

Vi møter Jone, Ethan og Oliver. Ethan prater kun engelsk, men forstår noe norsk. Oliver prater norsk og engelsk, mens Jone ikke kan engelsk, men prater norsk. Jone (4 år) har sett i en bok i lesekroken en stund. Ethan (5 år) og Oliver (5 år) kommer mot lesekroken. Ethan sier: «Yes, we can be dogs, and this is our house.» Begge går inn i lesekroken hvor Jone er. Ethan begynner å dytte Jone. Jone går ut av lesekroken. Etter kort tid kommer Jone tilbake. Ethan prøver å jage ham ut, men Jone protesterer og de begynner å slåss. Mari (personal, videre kalt MP) kommer til. MP sier de begge må være med henne i garderoben for å finne ut av dette. Oliver blir på avdelingen.

MP er tydelig på at hun ønsker å få en forståelse for hva som skjedde, og da hun ba guttene være med i garderoben, inntok hun det som her er kalt en undersøkende tilnærming. Det undersøkende ble også synlig for barna, ved at de viste at de forstod når hun rammet inn og var tydelig på hvor de skulle gå, og hva som skulle skje. Hun bidro til en viss forståelse og forutsigbarhet. Handlingsrommet for både henne og barna gav flere muligheter: det skulle prates om, situasjonen var åpen og tydelig. MP sa derimot ingen ting om hva hun ville skulle skje etter samtalen. Hun antydte ikke noen løsning på konflikten, eller fordelte skyld. Det undersøkende i tilnærmingen var tydelig for aktørene, og handlingsrommet ble åpnet opp.

## **Midtdel, avslutning og utfall**

### *Fortsettelse observasjon 1*

Når de kommer i garderoben, gråter Jone og roper på mamma. Jeg ser at MP først henvender seg til Jone, men får ikke med meg hva Jone svarer. MP henvender seg deretter til Ethan, og spør på norsk om Jone kom i lesekroken uten at han ønsket det. Hun prater litt med Ethan. Jone går mot avdelingen. MP spør Ethan om han vil være med på avdelingen.

Når Ethan kommer inn på avdelingen, er Jone i lesekroken. Ethan går også inn. Han prikker Jone på ryggen, legger hendene mot hverandre, mot kinnet, og bøyer hodet på skakke (tegn til å sove), peker på seg selv, og gjør det samme tegnet. Jone nikker, de starter en lek sammen hvor de gjør klar hver sin «seng».

Det var sterke følelser i sving under samtalen. Jone gråt mye, det var vanskelig for meg å fange opp alt. Det så ut som MP ikke hadde et klart bilde av situasjonen, fordi hun spurte Ethan om Jone kom inn i lesekroken, uten at han hadde lyst til det. Observasjonen viste at Jone var i lesekroken først. MP tolket muligens situasjonen slik at det var Jone som forstyrret leken til Ethan og Oliver. Det kan være at MP ikke oppfattet dette som en

ekskluderings situasjon, men som en konflikt mellom Jone og Ethan. Da MP pratet med Ethan forsvant Jone inn på avdelingen. Da spurte MP om Ethan ville være med på avdelingen. Ved å gjøre dette, skapte MP en effekt, bevisst eller ubevisst, som antagelig bidro til at Ethan og Jone fikk en form for forsoning i lese kroken. Ethan, som gikk til angrep, tok kontakt med Jone og inviterte til lek og samspill.

### **Oppsummering undersøkende tilnærming**

I alle observasjonene hvor den undersøkende tilnærmingen ble brukt så jeg at etter den første undersøkende tilnærmingen skjedde det en endring med personalet og deres posisjonering, de så ut til å få økt innsikt i situasjonen. Etter hvert ble situasjonen i de fleste observasjonene mer oversiktlig, og personalets intensjon kom frem. Det bidro til at handlingsrommet etter hvert ble mindre, og løsninger ble foreslått. Enten kom en til enighet, eller det kom konkrete forslag til løsning fra barna eller personalet. Utfallet av den undersøkende tilnærmingen varierte. Noen ganger var barnet fortsatt ekskludert, andre ganger ble barnet inkludert i ønsket lekefellesskap, og noen ganger ble barnet aktivisert med noe annet.

## **Avledende tilnærming**

Når personalet posisjonerte seg med en avledende tilnærming, forsøkte de å aktivisere det ekskluderte barnet med noe annet – både hvem barnet kunne være sammen med, og hvilken aktivitet. Her «tunet» ikke personalet inn på barna. Posisjonen kunne gi rom for opplevelse av omsorg, og forstås å støtte opp under psykologiske behov, dersom barnet for eksempel fant det tilfredsstillende å få tilbud om å delta i det avledende forslaget. Målet med intervensjonen ble tydelig med en gang, og handlingsrommet ble snevret inn fra første tilnærming for både barnet og personalet fordi det dreide seg om et konkret forslag til handling.

### **Tilnærming**

#### *Observasjon 2*

Stine og Emma har lekt sammen en stund, både i lese kroken og ved et bord like ved. Sandra (personal, videre kalt SP) leser for en liten gruppe med barn. Nå sitter Stine og tegner ved bordet, og Emma leker i lese kroken. Solveig (4 år) går bort til Emma (4 år) i lese kroken og spør tre ganger om hun kan få være med dem å leke. Emma svarer til slutt nei. Solveig går da bort til SP, som sitter og leser for en gruppe barn like ved, og sier: «Jeg vil være med Stine og Emma, men får ikke lov.» SP svarer at hun kan få være med å lese sammen med dem, hvis hun vil.

SP tilnærming til Solveigs opplevelse av å få «nei» fra Emma, var å tilby Solveig å være med å lese. SP sa ikke noe om Solveigs opplevelse av å bli avvist. SP inntok en avledende tilnærming: Hun tilbød et alternativ og skiftet fokus fra ekskluderingsopplevelsen og over på noe annet (å lese). Handlingsrommet ble betydelig innsnevret da SP tilbød Solveig å være med å lese. Solveig ble bedt om å forholde seg til lesing, og ikke ekskluderings-situasjonen som hun nettopp hadde opplevd. Solveig fikk et tilbud som tilsynelatende innebar to valgmuligheter: å være med å lese eller ikke. Er hun med og leser, får hun være med i et fellesskap, selv om det ikke er sammen med de hun ønsker. Takker hun nei, ser det ut som det er mer usikkert for Solveig hva som kommer til å skje videre.

## **Midtdel, avslutning og utfall**

### *Fortsettelse observasjon 2*

Solveig rister på hodet. Stine går og setter seg ved et bord like ved, hvor Emma også sitter. Solveig spør SP om hun kan gå i lesekroken. SP sier, ja, nå er det ledig. Solveig går jublende inn i kroken. Emma og Stine oppdager dette raskt, og Stine går bort til lesekroken og sier til Solveig at der var vi, mens hun ser bort på SP. SP sier at nå gikk dere, så nå kan Solveig også være der. Dere kan være der sammen. Stine går og setter seg ved bordet igjen sammen med Emma. Solveig blir værende igjen alene i lesekroken.

Observasjonen viser at Solveig avslår tilbudet om å være med å lese, og litt senere ser vi at SP foreslår at de kan være sammen i lesekroken. Dette blir ignorert av Emma og Stine. SP involverer seg ikke noe mer. Solveig blir sittende alene i lesekroken. SP støttet Solveig delvis i hennes ønske om å bli inkludert i Emma og Stines lekefellesskap ved å foreslå at de kunne leke sammen. SP stilte aldri noen krav til Stine og Emma om at Solveig skulle få være med dem. Det ble ikke observert at SP pratet med Solveig om hvordan hun hadde det, eller hvordan det opplevdes å bli ekskludert av Emma og Stine. SP hjalp henne heller ikke i gang med en annen aktivitet. Solveig blir overlatt til seg selv.

## **Oppsummering av avledende tilnærming**

Ved samtlige observasjoner med avledende tilnærming tilbys det ekskluderte barnet en annen aktivitet. Generelt viste analysen at den videre utviklingen i situasjonene der personalet startet tilnærmingen med en avledende posisjon ofte så ut til å være forholdsvis låst, kanskje fordi forslaget var så konkret. Ofte bestod intervensjonen bare av tilbudet om et alternativ, og dersom barnet takket nei til det, kom ikke personalet med andre forslag. Personalet fortsatte da gjerne med det de hadde holdt på med før tilnærmingen, og barnet som hadde opplevd å bli ekskludert, ble overlatt til seg selv. Personalet involverte seg ingenting, eller i liten grad, i det lekefellesskapet som det ekskluderte barnet ble ekskludert fra.

## Innlemmende tilnærming

I en innlemmende tilnærming ble det signalisert en tydelig forventning fra personalet om at det ekskluderte barnet skulle innlemmes i ønsket lekefellesskap. Noen ganger irtettesatte også personalet barna som ekskluderte. Personalet brukte sin makt og handlingsevne til å «tune» seg inn på barnet som ble ekskludert, og viste omsorg for dette barnet, men ikke til barna som ekskluderte. Den innlemmende tilnærmingen støttet kun opp om det ekskluderte barnets psykologiske behov ved å forsøke å gi mulighet for selvbestemmelse.

### Tilnærming

#### *Observasjon 3*

Vegard, Sam, Ruben og Oliver (alle 5 år) er sammen i lekekroken. Kristin (personal, videre kalt KP) sitter på gulvet og har et samspill med Morten like ved. Vegard går bort til KP og sier han ikke får være med å leke romskip av Oliver. KP hjelper Morten (4 år) med en knapp i buksa. Før KP får mulighet for å svare, gå Vegard bort til Oliver og sier at KP har sagt at han skal få være med. Når KP er ferdig med å hjelpe Morten, går hun bort til Oliver og sier at det ikke er greit at Vegard ikke får være med.

Intensjonen til KP er tydelig: Hun vil at de andre barna skal inkludere Vegard. KP velger det jeg har kalt en innlemmende tilnærming. Ved at KP foreslår løsning på ekskluderings-situasjonen med en gang, snevrer hun inn både sitt og Vegards handlingsrom. Det gis ikke rom for å utforske muligheter eller alternative løsninger.

### Midtdel, avslutning og utfall

#### *Fortsettelse observasjon 3*

Oliver svarer at det var han som fant på leken. KP sier at slik er det, noen ganger er det du som finner på en lek, andre ganger er det Vegard. Oliver svarer ikke. Vegard reiser seg og går ut av lekekroken. Han går og setter seg i sofaen like ved, med en bok. KP spør Vegard om han ikke ønsker å leke mer. Vegard bekrefter ved å gi et lite nikk.

Situasjonen går ikke slik KP tydelig signaliserte at hun ønsket. Vegard trekker seg ut. Det som skjer er at Oliver argumenterer for hvorfor Vegard ikke skal få være med, og deretter går Vegard bort fra lekefellesskapet og setter seg i sofaen. Idet Vegard trekker seg, begrenses mye av KPs handlingsrom. Hun kan ikke lenger forsøke å bidra til at Vegard blir inkludert, som var strategien hun la opp til. KP trakk seg ut av situasjonen etter samtalen med Vegard, og han overlates til seg selv.

## Oppsummering av innlemmende tilnærming

Når personalet inntok en innlemmende tilnærming forventet de at barn som ekskluderte skulle inkludere ekskluderte barn. Likevel var det ikke slik at det alltid førte til at barnet som var ekskludert ble innlemmet i ønsket lekefellesskap. Faktisk var det slik at i observasjonene hvor personalet posisjonerte seg i en innlemmende tilnærming, var det kun i cirka en tredjedel av tilfellene at barnet ble inkludert i ønsket lekefellesskap. Ellers ble det i disse situasjonene observert at barnet ble aktivisert med noe annet, som i observasjonen over, eller at barnet fortsatt var ekskludert da personalet trakk seg ut av situasjonen.

## Korrigerende tilnærming

Den korrigerende tilnærmingen viser en posisjonering hvor personalet brukte sin kapital i form av å korrigere atferden til det ekskluderte barnet. Personalet så ut til å oppleve at barnet hadde en atferd som ikke var tillatt, og derfor irettesatte. Her «tunet» ikke personalet seg inn på barnet eller viste omsorg, de gjorde ikke forsøk på å støtte barnet eller sette seg inn i barnets situasjon. Posisjonen ga heller ikke personalet mulighet for å understøtte barnas psykologiske behov ved å la barna oppleve selvbestemmelse, kompetanse eller tilhørighet. I disse situasjonene var det usikkert om personalet oppfattet situasjonene som en ekskluderings situasjon. Dette skyldes kanskje at det handlet om ignorering, og ikke direkte avvisning. Ignorering kan skjue mer i det skjulte, og er kanskje også mer ubevisst enn en avvisning.

## Tilnærming

### *Observasjon 4*

I den ene barnehagen observerte jeg Jacob (4 år), som ofte vandret alene rundt på avdelingen. Noen av disse observasjonene valgte jeg å kalle ekskludering, fordi han under vandringen tydelig ble ignorert av andre barn, og noen ganger også av personalet. Under disse vandringene hendte det at Jacob gjorde ting som personalet ikke syntes var greit. Her er et eksempel: Jacob (4 år) er nylig kommet til barnehagen. Nå er han i sofaen og hopper, mens han sier «se på meg». Han får ingen respons på det han sier, selv om det både er personal og andre barn like ved. Han går deretter bort til en liten gruppe med gutter som leker med en togbane. Like ved står en elektrisk rullestol. Han trykker på en knapp, og stolen begynner å bevege seg. Ruth (personal, videre kalt RP) kommer bort og sier at det ikke er en leke.

I observasjonen ser vi hvordan Jacob søker oppmerksomhet ved å hoppe i sofaen og si «se på meg». Han får ingen respons, selv om det er både barn og voksne like ved. Han går og trykker på en elektrisk rullestol, og da kommer RP og sier at det ikke er en leke. RP velger en korrigerende tilnærming til Jacobs atferd, men gir ingen respons på at Jacob er alene og har søkt oppmerksomhet fra andre.

## Midtdel, avslutning og utfall

### Fortsettelse observasjon 4

Jacob løper da til andre enden av avdelingen og begynner å skru av og på lyset. Deretter forsvinner han inn garderoben.

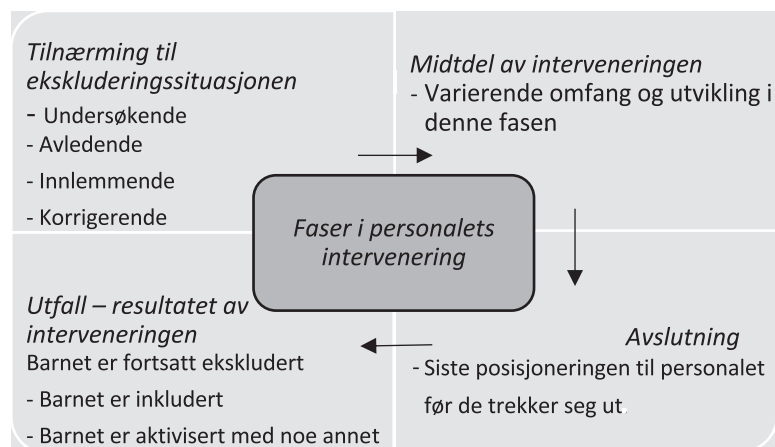
Jacob blir ikke fulgt opp etter iverksettelsen fra RP, selv om han ved å skru av og på lyset igjen gjør seg synlig for RP. Det ser ikke ut til at oppmerksomheten til RP er rettet mot Jacob og hans behov, det kommer i alle fall ikke til uttrykk ved at hun responderer videre på Jacobs atferd.

### Oppsummering av korrigerende tilnærming

I de korrigerende tilnærmingene var det ofte slik at personalet kun gikk inn i situasjonen og korrigererte, deretter trakk de seg rett ut av situasjonen igjen. Det var ingen midtdel. Som regel var tilnærmingen og avslutningen den samme.

## Sammenfatning av resultat

Resultatene av analysen synliggjør betydningen av personalets tilnærming, posisjonering og intervensjon i en ekskluderings situasjon. Personalets posisjoner påvirker de ulike feltene på avdelingen og lekefellesskapet hvor ekskluderingen skjer. Gjennom bruk av ulike tilnærminger og posisjoner kom ulike deler av personalets kapital til syne. Under er to modeller som viser hvordan inndelingen som er beskrevet over gradvis fremstod i analysen. Figur 2 er en utvidelse av figur 1, som nå inkluderer resultater. Figur 3 viser de ulike tilnærmingene, personalets kapitalbruk og handlingsrommet til både personalet og barna.



Figur 2. Inndeling av fasene i en ekskluderings situasjon hvor personalet intervensjoner

Kapitalbruk ved ulike tilnæringer			
<p><b>Undersøkende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inntonning på alle barna</li> <li>- Møter barnas psykologiske behov</li> <li>- Gir omsorg</li> <li>- Stort handlingsrom</li> </ul>	<p><b>Avledende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liten/ingen inntonning</li> <li>- Mulig å delvis kunne møte barnas psykologiske behov</li> <li>- Mulig å gi delvis omsorg</li> <li>- Begrenset handlingsrom</li> </ul>	<p><b>Innlemmde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inntonning på ekskludert barn</li> <li>- Søker å møte ekskludert barns psykologiske behov</li> <li>- Omsorg til ekskludert barn</li> <li>- Begrenset handlingsrom</li> </ul>	<p><b>Korrigerende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liten/ingen inntonning</li> <li>- Lite/ingen støtte av barnas psykologiske behov</li> <li>- Gir lite/ingen omsorg</li> <li>- Begrenset handlingsrom</li> </ul>

Figur 3. Tilnærming og ulik kapitalbruk når personalet griper inn i en ekskluderingssituasjon

Resultatene viser at personalet gjennom sin tilnærming kunne påvirke både eget og barnas handlingsrom i stor grad. Et åpent handlingsrom i starten ga personalet og barna mange handlingsalternativ og muligheter til å påvirke prosessen videre. Et mer begrenset handlingsrom signaliserte hensikten med personalets intervensjon allerede fra starten. Dette resulterte ofte i en mer avgrenset og kortere involvering fra personalet enn ved en mer åpen tilnærming.

Personalet viste ulik bruk av kapital (Bourdieu & Wacquant, 1995) og ulik grad av relasjonskompetanse (Klinge, 2016) i de ulike tilnærmingene. Det var relatert til om de hadde søkelys på ekskludert barn, barna som ekskluderte, eller begge. Graden av involvering hadde også betydning for hvordan personalet bruke sin relasjonskompetanse i møtet med ekskludering i barnehagens lekefellesskap.

## Oppsummerende drøfting og konklusjon

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvilke posisjoner bruker personalet når de intervensjoner i ekskluderingssituasjoner som oppstår i barnehagens lekefellesskap, og hvilke muligheter åpner det opp for? I den avsluttende drøftingen belyses de ulike tilnærmingene og handlingsrommets muligheter og begrensninger. Betydning av det relasjonelle blir også belyst. Avslutningsvis beskrives hvordan personalet kan jobbe for å bli mer bevisst handlingsrommet de selv bidrar til, samt en kort, oppsummerende konklusjon.

### Handlingsrommets muligheter og begrensninger

Analysen viser at personalet posisjonerte (Bourdieu & Wacquant, 1995) seg ulikt i feltet (Bourdieu, 1999) der ekskluderingen skjedde. Dette kom til syne gjennom de fire



tilnærmingene som tydeliggjøres i analysen. MP, som hadde en undersøkende tilnærming, ble en del av feltet hvor ekskluderingen skjedde, mens de tre andre posisjonerte seg utenfor feltet. KPs innlemmende tilnærming «krevde» at Vegard skulle inkluderes, mens hun selv var posisjonert utenfor feltet. SP, som hadde en avledende tilnærming, inviterte Solveig inn i feltet SP selv var del av. RPs korrigerende tilnærming irettesatte Jacob, posisjonert utenfor feltet som Jacob søkte å være del av. Personalets posisjonering i eller utenfor feltet hvor ekskluderingen skjedde, så ut til å ha betydning for handlingsrommet som det ble åpnet opp for. Når personalet som hadde en undersøkende tilnærming gikk inn i feltet, ble handlingsrommet stort, noe som førte til at situasjonen ble åpen, og aktørene hadde flere handlingsvalg. Når personalet ikke ble en del av feltet hvor ekskluderingen skjedde, ble handlingsrommet begrenset, noe som førte til at det var få eller ingen handlingsvalg for aktørene.

Personalet brukte sin kapital (Bourdieu & Wacquant, 1995), altså ressurser og makt, forskjellig i de ulike tilnærmingene. I analysen har jeg beskrevet hvordan de brukte delene av sin kapital som handlet om inntoning (Stern et al., 2007), omsorg og hvordan de møtte barnas psykologiske behov med sin relasjonskompetanse (Klinge, 2016). Når personalet brukte kapitalen til inntoning, måtte de forsøke å vie oppmerksomheten til barna og se situasjonen fra deres perspektiv. I denne studien, basert på observasjon, er det ikke mulig å få innblikk i hvilke holdninger, verdier og tanker som ligger bak personalets handlinger, men kun hvordan personalets kapital kommer til uttrykk. Ekskluderingsituasjoner som vist i denne studien krever gjerne rask reaksjon og handling av personalet. I slike situasjoner er det lett å handle vanemessig. En del av kapitalen beskrives hos Bourdieu som habitus, som rommer muligheten for å handle vanemessig eller bevisst (Bourdieu & Wacquant, 1995). Inntoning, slik det fremkommer i denne studien, kan forstås slik at personalet måtte bruke den bevisste delen av sin habitus/kapital når de tonet seg inn på barnet.

I denne studien brukes begrepene begrenset og stort handlingsrom for å beskrive mulighetene som ble skapt gjennom personalets ulike tilnærminger. Dette kan ses i sammenheng med det Bae (2009) kaller for romslige og trange samspillsmønstre. I denne studien har handlingsrommet, på samme måte som Baes mønstre, betydning for kvaliteten på relasjonen mellom personalet og barna. I denne artikkelen er søkelyset rettet mot samspillet som skjer mellom personal og barn idet personalet intervenserer i en ekskluderingsituasjon. I Baes studie er også søkelyset på det relasjonelle, mellom personalet og barna, da knyttet til barns medvirkning. Når personalet intervenserer i et lekefellesskap hvor det skjer ekskludering, kan det se ut som tilnærmingen de velger, og måten de møter feltet på, påvirker barnas mulighet for medvirkning. Mulighetene for medvirkning blir påvirket av om personalet som intervenserer legger til rette for et stort eller et begrenset handlingsrom. Jo større handlingsrom, jo større mulighet er det for barna å medvirke.

## Handlingsrommet og det relasjonelle

Studien viser at det som var intensjonen da personalet intervenerte i lekefellesskapet, ikke alltid ble utfallet. Dette kom særlig frem i den innlemmende tilnærmingen, hvor innlemming var målet, men bare ble resultatet i cirka en tredjedel av tilfellene. Det å involvere seg i barns lekefellesskap kan oppleves som utfordrende for personalet, noe også tidligere forskning viser (Abrahamsen et al., 2021; Anderson, 2018; Nergaard, 2020; Ruud, 2010). Det er ikke mulig å avgjøre om KP opplevde situasjonen hvor hun forsøkte å innlemme Vegard i ønsket lekefellesskap, som utfordrende. Situasjonen synliggjør at utfallet ble noe annet enn det som fremsto som KPs intensjon. Dersom KP hadde brukt inntoning og gitt Vegard og de andre involverte barna anerkjennelse, innflytelse og støtte (Løndal & Greve, 2015) gjennom medvirkning (Korsvold & Bae, 2011), kunne det bidratt til et større handlingsrom og dermed bedre muligheter for å gi barna den hjelpen de trengte. Dette viser noe av problematikken som kan oppstå når personalet «krever» inkludering fra et lekefellesskap som ikke ønsker å åpne opp for andre barn. På bakgrunn av funn i denne studien, tidligere studier og forståelse av inkluderingsbegrepet, tenker jeg at KP kunne bidratt til at Vegard opplevde inkludering ved å la han komme med innspill, bli hørt og tatt på alvor uten å ha «krevd» innlemming på hans vegne. Utfallet av KPs intervensjon handlet i stor grad om den tilnærmingen KP valgte og det begrensede handlingsrommet den åpnet opp for.

Funn i min studie viser at barna selv ofte ba om hjelp når det oppstod ekskludering i barnehagens lekefellesskap: De viste sitt behov for relasjonell støtte. Også tidligere forskning viser at barn trenger støtte og oppfølging fra personalet når det blir utfordrende i lekefellesskapet (Cordoni et al., 2016; Johansson, 2022; Lund et al., 2015; Reunamo et al., 2014). I det sosiale rommet (Bourdieu & Wacquant, 1995), som kan forstås som feltet hvor barn opplever ekskludering, skjer en endring når barna tar kontakt med personalet for å få hjelp. Kanskje er personalet opptatt i et annet felt. Plutselig stilles det forventninger til personalet om å skifte fokus. Å forvente at personalet alltid skal kunne handle adekvat, høre alle barnas innspill der ekskluderingen skjer, bruke inntoning, vise omsorg og møte barnas psykologiske behov, er kanskje urimelig høye krav. Samtidig skal også barna vedkommende eventuelt allerede har en samhandling med ivaretas. Det å håndtere slike situasjoner krever mye av personalet (Nergaard, 2020), og her spiller trolig den enkeltes kapital en betydelig rolle. Denne problematikken er det ikke rom for å drøfte mer inngående her, men er likevel et viktig perspektiv å løfte frem.

Ifølge rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en av personalets oppgaver å bidra til at barn opplever inkludering. Det som ikke kommer like tydelig frem i rammeplanen, er om det er snakk om inkludering til enhver tid, eller om det mer handler om en forståelse av å gi barn mulighet for å medvirke og være aktivt deltagende (Korsvold & Bae, 2011), men ikke nødvendigvis i ethvert fellesskap barna selv ønsker. I min studie var barnas behov for å bli inkludert noen ganger tydelig, andre ganger fremkom ikke det behovet klart. Kanskje handler inkludering for barna først og fremst om den

overordnede opplevelsen av tilhørighet og det å føle seg hjemme (Yuval-Davis, 2011) på avdelingen, samt det å få handlingsrom og handlingsalternativer nok til å oppleve medbestemmelse og bli tatt på alvor.

### **Handlingsrommet i praksisfeltet**

Både barn som opplever å bli ekskludert og barn som velger ekskluderingsstrategier trenger trolig hjelp og veiledning fra personalet. Ekskludering i barnehagen er en del av barnehagehverdagen, og er noe personalet må håndtere. Det byr på utfordringer, dilemmaer og press om kjappe avgjørelser som er krevende for personalet (Åmot, 2012). Ved å gi disse krevende situasjonene oppmerksomhet i barnehagen, og ved å reflektere rundt dem, kan personalet utvikle en økt bevissthet om handlingsrommet som blir skapt. Dette kan bidra til en mer bevisst praksis, med muligheter for et åpnere lekefellesskap.

Tilnærmingene som er utviklet her kan være et mulig refleksjonsverktøy for personalet i barnehagen. Dersom personalet har opplevd en ekskluderings situasjon, kan de reflektere rundt hvordan de tar i bruk sin relasjonskompetanse, sin posisjonering i feltet, sin kapital og sin habitus. På denne måten kan personalet bli mer bevisst handlingsrommet som ble skapt, og hvordan barnas behov i ekskluderings situasjonen ble møtt. De ulike tilnærmingene kan videre bidra til økt bevissthet om hvordan personalet ønsker å posisjonere seg og intervensjoner i fremtidige ekskluderings situasjoner. Det kan øke muligheten for å bidra til et trygt og godt lekefellesskap for alle barn.

### **Oppsummerende konklusjon**

Studien viser at tilnærmingene som personalet kunne sies å bruke når de intervensjoner i en ekskluderings situasjon, påvirket handlingsrommet som ble skapt for både barna og personalet. Videre viser studien at barn trengte, og ofte ba om, hjelp når de opplevde ekskludering. Den viste også at personalet ikke alltid oppnådde ønsket utfall av intervensjonen. Kompleksiteten og de store kravene som stilles til personalet i ekskluderings situasjonene gjør at mer forskning er nødvendig, særlig angående det barna kan trenge fra personalet i disse situasjonene, sett i lys av den kapitalen som er til rådighet.

## **Forfatterbiografi**

**Lisbeth Iversen** er stipendiat i utdanningsvitenskap ved Universitet i Stavanger. Hennes forskningsinteresse er spesielt rettet mot barns lekefellesskap, tilhørighet, inkludering og ekskludering i barnehagen. Personalets handlinger og forståelse i møte med barns lekefellesskap og ekskludering er hovedfokuset i hennes pågående doktorgradsprosjekt. Iversen har mange års erfaring som pedagogisk leder, fagutvikler og styrer i barnehagen.

## Referanser

- Abrahamsen, G., Alvestad, M., Vassenden, A. & Thygesen, J. (2021). Perspektiver på kvalitet i barnehagen. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 30(2), 7–22. <https://doi.org/10.5324/barn.v30i2.3893>
- Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412053>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4290>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner* (A. Prieur & E. Ringen, Overs.). Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Samlaget.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3–4), 224–248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Cordoni, G., Demuru, E., Ceccarelli, E. & Palagi, E. (2016). Play, aggressive conflict and reconciliation in pre-school children: What matters? *Behaviour*, 153(9–11), 1075–1102. <https://doi.org/10.1163/1568539X-00003397>
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 51–70. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Johansson, E. M. (2022). Personalens blick på barns tilhørighet i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.255>
- 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. Emilsson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices* (s. 249–264). Springer.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.
- Korsvold, T. & Bae, B. (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Leary, M. R. (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford University Press.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Universitetet i Agder; FUB; FUG; Abup; Kristiansand kommune. <https://foreldreutvalgene.no/fub/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Hele-barnet-hele-lopet-Mobbing-i-barnehagen.pdf>
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0>
- 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>
- Nergaard, K. (2022). «I want to join the play.» Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 406–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wang, L.-C., Ruokonen, I., Nikkola, T. & Malmstrom, S. (2014). Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care*, 184(4), 617–632. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.806495>
- Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.245>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Stern, D. N., Roster, M. T. & Bielenberg, T.-J. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag.
- Strand, T. (2005). Møter Bourdieu seg sjøl i døra? I J. Bengtsson (Red.), *Utfordringer i filosofisk pædagogik* (s. 263–290). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(18). <https://doi.org/10.7577/nbf.437>