

Å få være med eller leke et annet sted

*En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske lederes
forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering
av barn i frilek*

Sofie Moss Hansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Å få være med eller leke et annet sted

En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske leders forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av barn i frilek

© Sofie Moss Hansen

År: 2016

Å få være med eller leke et annet sted

Forfatter: Sofie Moss Hansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Å få være med eller leke et annet sted

En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske leders forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering i frileken

Formål: Gjennom økt fokus på utestenging og mobbing i barnehagen, kan de voksne bidra til tidlig intervensjon. Dette kan igjen føre til at færre mobber eller blir mobbet. Med min masteroppgave ønsker jeg å bidra til mer kunnskap omkring temaet mobbing i barnehagen. Undersøkelsen tar utgangspunkt i mobbing, gjennom utestenging som handling. Målet er å få en dypere forståelse for hvordan den pedagogiske lederen forstår og opplever, samt arbeider med utestenging og inkludering blant barn i frilek.

Problemsstilling: *Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?*

For å belyse oppgavens problemstilling er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan definerer den pedagogiske lederen utestenging og inkludering i barnehagen?*
- *På hvilke måter arbeider den pedagogiske lederen med utestenging og inkludering blant barn under frilek?*

Teori: Funnene i datamaterialet er blitt tolket og knyttet opp mot sentral teori, som kan bidra til å belyse undersøkelsens problemsstilling. Dette teorigrunnlaget består av teori om mobbing, hvor fokuset er mest på utestenging som handling, da dette kan anses som grunnmuren i undersøkelsen. Maslows behovspyramide vil også presenteres da den kan bidra til å belyse betydningen av inkludering. Videre vil teori om ulike forståelser av lek, sosial kompetanse, vennskap, mestring, relasjon og familiesamarbeid, legges frem.

Metode: I denne undersøkelsen har det blitt benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden ble vurdert som mest hensiktsmessig, da målet med studien var å få dypere forståelse for de pedagogiske ledernes forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av barn i frilek. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer, med fem pedagogiske ledere som arbeider med barn mellom 4 og 6 år. Fenomenologien og hermeneutikken har dannet

grunnlaget for tolkning av resultatene. Databehandlingen har blitt inspirert av en temasentrert tilnærming og resultatene av undersøkelsen har blitt drøftet i lys av oppgavens teoretiske ramme.

Sentrale funn: Undersøkelsens resultater indikerer at mobbing, gjennom utestenging som handling, er et fenomen som finnes i barnehagen. Informantenes uttalelser antyder at det er svært alvorlig hvis det stadig er det samme barnet som opplever å stå utenfor fellesskapet. Barn som ofte utestenges i frileken beskrives som dårlige lekere, at de kan vise en utagerende atferd eller er stille. Det poengteres at utestenging er tydelig i frileken, men at det ikke er alle fremgangsmåter som er like synlige. Informantenes erfaringer tilsier at jenter og gutter har ulike måter å utestenge andre i frileken. Guttenes fremgangsmåter beskrives som mer synlige og direkte, hvorav jentene benytter seg av mer skjulte metoder.

Utestenging skjer ofte i frileken, og informantenes beskrivelser kan gjenspeile kompleksiteten i dilemmaet den voksne må forholde seg til når det forekommer utestenging i frileken. Flere barns følelser skal tas hensyn til på samme tid, både barna som allerede er i lek, samt det barnet som ønsker å bli inkludert. Informantenes erfaringer tilsier at de har ulike oppfatninger når det gjelder barn som ikke deltar i frileken, og hvorvidt det er positivt eller negativt for et utestengt barn å bli inkludert i en allerede etablert lekegruppe. På samme måte er det uenigheter angående hvorvidt det er riktig å be barn inkludere noen de ikke ønsker å være sammen med i sin frilek. Det blir et dobbeltsidig dilemma hvor den voksne må vurdere hvorvidt det å be barn leke sammen, både vil gagne den som utestenges, samt de barna som allerede er i lek. Samtlige informanter påpeker at de kan leke med barnet som holdes utenfor i frileken, både av hensyn til det utestengte barnet og de som leker. Det er også uenigheter om hvorvidt voksne i det hele tatt kan forvente at barn skal inkludere noen de ikke vil være med i sin frilek. I denne sammenheng påpekes det at voksne kan forvente ganske mye av barn, hvis det settes noen krav. På en annen side hevdes det at voksne ikke kan forvente at barn skal forstå ekskludering, hvis følelsen av utestenging aldri har vært tilstede.

Informantenes beskrivelser kan indikere at de forsøker å motvirke utestenging, gjennom å fremme inkludering. Deres erfaringer tilsier at mye av inkluderingsarbeidet foregår utenfor frileken. Det understrekes at det viktigste er at barnehagen vet om barna som utestenges i frileken, og arbeider for at de skal oppleve følelsen av å være en del av et fellesskap.

Forord

Hvordan beskrive lange måneder med nesa i bøkene, øynene på dataskjermen og fingrene på tastaturet? Å skrive masteroppgave skulle vise seg å være krevende og frustrerende, men også spennende og inspirerende. Det har vært en utfordrende prosess, som har fått meg til å innse hvor mange flotte mennesker jeg har i livet mitt. Uten dere hadde jeg ikke åpnet den første boken, skrevet den første setningen eller satt det siste punktumet.

Først og fremst en stor takk til prøveinformanten og de fem informantene. Takk for at dere har delt deres tanker og erfaringer. Uten deres innspill hadde ikke denne masteroppgaven blitt mulig å fullføre.

Takk til min veileder, Kari Gamst, for tips og gode tilbakemeldinger. Det har vært godt å vite at du bare har vært et tastetrykk unna.

Takk til mine flotte studievenninner, Linnea og Lise. Takk for at dere la deres egne oppgaver til side for å gi meg tips og råd, når skrivesperra kom og tok meg. På mange måter vil jeg savne våre lange arbeidsøkter ved stuebordet, frustrerende diskusjoner og spontane latterutbrudd. Dere har gjort dette arbeidet så ufattelig mye lettere og morsommere!

Takk til familie og venner for betryggende samtaler, oppmuntring og fine ord. Dere vet hvem dere er. Det har betydd mye! En ekstra takk til min kjære søster, Maria, for korrekturlesing. En enda større takk for støttende ord og beroligende samtaler når frustrasjonen har tatt på.

Helt til slutt vil jeg gi en stor takk til mine fantastiske foreldre. Takk for at jeg har fått kapret stuebordet i 5 måneder. Takk for alle middagene dere har laget. Takk for all støtten dere har gitt, og takk for alle klemmene jeg har fått når ting har vært vanskelig.

Jeg kan med hånden på hjertet si at uten dere hadde jeg ikke vært der jeg er i dag.

Bærum, 23. mai 2016

Sofie Moss Hansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og presentasjon av tema.....	1
1.2	Forskningens aktualitet og formål	2
1.3	Problemsstilling	3
1.4	Begrepsavklaringer og avgrensning.....	4
1.5	Oppgavens struktur.....	5
2	Teoretisk utgangspunkt	7
2.1	Teoretisk forståelse av mobbing.....	7
2.1.1	Mobbing i barnehagen, gjennom utestenging som handling.....	9
2.1.2	Mulige konsekvenser for barn som utestenges.....	10
2.1.3	Forskning om mobbing i barnehagen	10
2.2	Maslows behovspyramide og betydningen av inkludering	12
2.3	Teoretisk forståelse av lek.....	13
2.3.1	Ulike forståelser av fenomenet lek	13
2.3.2	Frilek.....	14
2.3.3	Lekens betydning og plass i barnehagen	14
2.3.4	Utestenging i frilek	15
2.3.5	Den pedagogiske lederens rolle i frileken	16
2.4	Sosial kompetanse.....	17
2.4.1	Sosiale ferdigheter	19
2.4.2	Barnets kognitive utvikling	20
2.4.3	Sosial kompetanse og utestenging.....	21
2.5	Fremme inkludering og motvirke utestenging.....	22
2.5.1	Sosial kompetanse, vennskap og mestring	22
2.5.2	Relasjonens betydning.....	24
2.5.3	Foreldresamarbeid	25
3	Vitenskapsteoretiske tilnærminger og forskningsmetode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretiske tilnærminger	26
3.1.1	Abduktiv tilnærming.....	26
3.1.2	Fenomenologi	27
3.1.3	Hermeneutikk	27

3.2	Kvalitativ metode	28
3.2.1	Semistrukturert intervju	29
3.3	Datainnsamling	29
3.3.1	Utvalgsriterier og utvalgsprosessen.....	29
3.3.2	Presentasjon av informantene	31
3.3.3	Intervjuguide.....	32
3.3.4	Prøveintervju	32
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.3.6	Intervjurollen	34
3.4	Databehandling	35
3.4.1	Transkribering	35
3.4.2	Temasentrert tilnærming til analysen	37
3.4.3	Analyse og tolkning av datamaterialet	38
3.5	Kvalitetsvurderinger av undersøkelsen	39
3.5.1	Validitet	39
3.5.2	Reliabilitet	41
3.6	Forskningsetiske betraktninger	42
4	Presentasjon og drøfting av funn	44
4.1	Frilek i barnehagen	44
4.1.1	Hva er frilek?	44
4.1.2	Frilekens mål og betydning for barnet.....	45
4.1.3	Frilekens plass i barnehagen.....	46
4.1.4	Informantenes rolle i frileken	47
4.1.5	Drøfting av ”Frilek i barnehagen”	49
4.2	Inkludering og utestenging i barnas frilek	52
4.2.1	Hva er inkludering og utestenging?.....	52
4.2.2	Utestengingens ulike former.....	52
4.2.3	Barn og utestenging - Hvem holdes utenfor i frileken?.....	54
4.2.4	Drøfting av ”Inkludering og utestenging i barnas frilek”	55
4.3	Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek	58
4.3.1	Når barn holder andre utenfor frileken	59
4.3.2	Be barn inkludere andre i frileken eller ikke?	61
4.3.3	Delta selv i frileken eller ikke.....	63
4.3.4	Kan vi forvente at barn skal inkludere andre i frileken?	64
4.3.5	Drøfting av ”Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek”	64
4.4	Fremme inkludering og motvirke utestenging	68

4.4.1	Forskjellige barn, forskjellige behov	68
4.4.2	Samling og samtaler med barna.....	70
4.4.3	Inkluderingsiltak og foreldresamarbeid.....	72
4.4.4	Drøfting av ”Fremme inkludering og motvirke utestenging”	74
5	Avslutning	78
5.1	Sentrale funn	78
5.2	Refleksjoner og implikasjoner for videre forskning	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	87
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	89
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	93

1 Innledning

I dette kapittelet vil bakgrunn og presentasjon av tema, samt undersøkelsens aktualitet og formål presenteres. Videre vil forskningens problemstilling legges frem. Deretter følger en avklaring av sentrale begreper i problemstillingen og hvilke avgrensninger som er gjort i denne undersøkelsen. Avslutningsvis følger en beskrivelse av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

Det er utetid og frilek i barnehagen. En barnehagelærer går rundt og ser om alle barna har det bra, da hun oppdager fire år gamle Kari, gråtende på en huske. Den voksne har ved flere tidligere anledninger observert Kari leke med tre andre jenter: fire år gamle Emma og 5 åringene Mathilde og Stine. Barnehagelæreren går bort til Kari og spør henne hva som har skjedd. Kari forteller at Emma, Mathilde og Stine sa at de ikke ville leke med henne lenger og løp fra henne. Den voksne tar med seg Kari og finner de tre andre jentene, som nå er på den andre siden av barnehagen og hopper med hoppetau. Når de ser den voksne og Kari komme gående, stopper de leken. Barnehagelæreren spør de tre jentene hva som har skjedd og hva som gjorde at de løp fra Kari. Det er Stine som svarer: "Men Kari skjønner ikke leken". Den voksne spør om de kan prøve å forklare Kari reglene. Da sier Mathilde:

"Vi har det, men hun skal bare bestemme hele tiden. Hun ødelegger leken bare."

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan pedagogiske ledere i barnehagen, forstår og opplever utestenging og inkludering av barn i frileken. Situasjonen som blir beskrevet over kan resultere i et dilemma for barnehagelæreren. Hvordan kan den voksne ivareta Karis behov for inkludering og de tre jentenes frie lek? Som utdannet barnehagelærer opplever jeg at det er et utfordrende dilemma i praksis. Sundsdal og Øksnes (2015, 09. april) fremhever betydningen av frilek og at barnet skal få mulighet til å finne rom for sin egen lek. Ifølge Olsbu (2009) er frilek tiden da barna selv velger hva de har lyst til å leke, samt hvem de har lyst til å leke med. Begrepet kan være nært beslektet med det som kalles barnestyrt lek og er stort sett fri fra styring fra de voksne. Med andre ord kan resultatet av at barna selv bestemmer hva og hvem de vil leke med, være at enkelte barn ikke får være med i frileken. Det kan stilles spørsmål til om frileken mister sin betydning, dersom en voksen ber barn inkludere andre i sin frilek. Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det i samhandling med andre grunnlaget for læring og

sosial kompetanse legges. Dette betyr at et barn som utestenges fra lek kan miste verdifull læring, utvikling og relasjonsbygging. Samtidig kan barn få inntrykk av at deres følelser og meninger ignoreres, dersom de stadig må leke med noen de egentlig ikke ønsker å være sammen med. Hvordan kan det påvirke det utestengte barnet hvis den pedagogiske lederen ber de andre inkludere han eller henne i leken? Hvordan kan det påvirke barna som leker, hvis den pedagogiske lederen ber de inkludere noen de ikke vil være sammen med?

Forskere, foreldre og barnehageansatte er uenige om det er hensiktsmessig å bruke mobbing som begrep, når det gjelder handlinger til barn under skolepliktig alder (Ruud, 2010). Enkelte barnehageansatte kan oppleve vanskeligheter med å skulle definere handlinger som utestenger et barn fra fellesskapet, som mobbing. Det kan handle om en ”vegring” mot å innse at små barns negative atferd kan ha innvirkning på andre (Foreldreutvalget for barnehager, 2012). Som Lund (2014a) poengterer kan dette resultere i at barn som blir utsatt for og selv utfører negative handlinger, som for eksempel utestenging, ikke får den oppmerksomheten og hjelpen de trenger. Det kan stilles spørsmål til hvorfor begreper som mobbing, mobber og mobbeoffer kan brukes om barn, den dagen de går inn skoleporten. Samtidig er det mange voksne som vegrer seg for å bruke slike betegnelser når barnet går i barnehagen, kun to måneder før det begynner på skolen (Lund, 2014a). Roland og Munthe referert i Idsøe og Idsøe (2011) hevder at variasjon i mobbing kan relateres til alder og at yngre barn rapporterer høyere forekomst. I lys av dette kan det diskuteres hvor unge barn er når de begynner å mobbe andre. Godtfredsen referert i Solli (2015, s. 6) mener at jo yngre barnet er, jo mer blir mobbing bagatellisert. For eksempel er det ikke uvanlig å høre: ”det er jo bare barn” og ”det er vel ikke så farlig, det ordner seg nok”. Ifølge Lund og Godtfredsen (2012) klarer ikke små barn alltid å si fra selv. Derfor er de avhengige av voksne som ser, griper inn og stopper negative handlinger. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i at mobbing er et fenomen som finnes i barnehagen. I lys av dette er det av betydning at vi tar utestenging i barnehagen på alvor.

1.2 Forskningens aktualitet og formål

Mobbing er et fenomen som eksisterer i barnehagen (Foreldreutvalget for barnehager, 2012). Som Helgesen (2014) påpeker handler mobbing om å holde noen utenfor og det kan oppleves forferdelig for den som rammes. Resultater fra forskningsprosjektet ”Hele barnet – hele løpet” (2013-2015) viser at barn synes det vanskeligste i barnehagen er å bli utestengt av

venner og fra lek (Lund et al., 2015). Forskingen blir omhandlet mer utfyllende i kapittel 2.1.3. ”Forskning om mobbing i barnehagen”. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen mener at voksne i barnehagen må lære hvordan de kan forebygge og håndtere mobbing (Sandgrind, 2016). Med min oppgave er ønsket å bidra til mer kunnskap om fenomenet mobbing i barnehagen, med fokus på utestenging som handling. Det ovennevnte kan indikere at barn synes utestengelse fra venner og lek er noe av det vanskeligste i barnehagen. Dette kan understreke betydningen av at voksne har kunnskap og kompetanse til å forebygge og håndtere mobbing. Målet er å få en dypere forståelse for hvordan pedagogiske ledere forstår og opplever, samt arbeider med utestenging og inkludering blant barn i frilek.

Ved å ha økt fokus på utestenging og mobbing i barnehagen, kan de voksne bidra til tidlig intervensjon. Dette kan igjen resultere i at færre mobber eller blir mobbet. Ifølge Moen (2014) er det ca 40 000 barn og unge som utsettes for mobbing hver måned i norske skoler. Tabell 3.4 i elevundersøkelsen (Wendelborg, 2016) viser svarfordeling for hvor ofte elevene har opplevd at de bli holdt utenfor skoleårene 2013 til 2015. I undersøkelsen kommer det frem at i løpet av 2015 har 2,9 % av elevene følt seg utenfor 2 eller 3 ganger i måneden. Flere forskningsundersøkelser indikerer at barns sosiale vansker ofte vil eskalere og vedvare hvis ikke voksne intervensjoner på et tidlig tidspunkt. Det kan resultere i ulike typer psykososiale vansker, både innagerende og utagerende (Bierman 2004, Ladd 2005, Parker, Rubin Price & DeRosier 1995, referert i Ruud, 2012). I lys av dette kan tiltak overfor barnehagebarn som blir utestengt, fungere forebyggende på mobbing og utestenging senere i livet.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av forskningens aktualitet og formål har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- *Hvordan definerer den pedagogisk lederen utestenging og inkludering i barnehagen?*
- *På hvilke måter arbeider den pedagogiske lederen med utestenging og inkludering blant barn under frilek?*

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning

I forsøk på å gi en best mulig forståelse av hva problemstillingen innebærer, vil sentrale begreper avklares. I det følgende vil det også forklares hvilke avgrensninger som er gjort i undersøkelsen.

Med *den pedagogiske lederen* menes personer som har hovedansvaret på avdelinger for barn mellom 4 og 6 år. Blant deres arbeidsoppgaver er å legge til rette for at det enkelte barnet får mulighet til å oppleve trivsel, læring og utvikling i samspill med andre. Gjennom utdanning har de også tilegnet seg faglig kunnskap om barnas utvikling og samspill. I tillegg har den pedagogiske lederen ansvaret for de andre ansatte på avdelingen, og kan dermed påvirke hvordan de andre voksne arbeider med utestenging og inkludering i frileken.

Det er av betydning å understreke at denne undersøkelsen tar utgangspunkt i mobbing, gjennom *utestenging* som handling. Utestenging kan være et uttrykk for indirekte mobbing og innebære at noen holdes utenfor fellesskapet (Lund, 2014a). Jeg bruker ”utestenging” som begrep da jeg vurderte det som dekkende og presist for de handlingene undersøkelsen tok utgangspunkt i. Likevel er det av betydning å poengtere at mobbebegrepet vil brukes innimellom, da utestenging kan være et uttrykk for mobbing.

Inkludering som begrep omfatter å etablere og utvikle et miljø hvor barn og unge opplever tilhørighet (Gjertsen, 2013). I denne undersøkelsen innebærer inkludering at det enkelte barnet får være en del av fellesskapet, uavhengig av forskjeller og behov. Jeg ønsket å bruke inkludering som begrep da jeg vurderte det som motsatt av utestenging, samt dekkende for de handlingene undersøkelsen tok utgangspunkt i.

Min undersøkelse er avgrenset til å omhandle inkludering og utestenging i *frileken*. Min studie tar utgangspunkt i Olsbu (2009) sin definisjon på frilek: ”Frilek er den store delen av ute- og inneperioden i barnehagen da barna velger hva de har lyst til å leke, og hvem de har lyst til å leke med” (s. 121). I barnehagen kan begrepet forbindes med andre benevnelser. Noen vil kanskje kun kalle det lek, andre kan forbinde det med barnestyrt lek. Her vil det være informantenes oppfattelse av begrepet som ligger til grunn for hvordan de forstår frilek. Frilek i barnehagen innebærer også lek, og det kan diskuteres hvorvidt frilek og lek kan

skilles som begrepsbruk i barnehagen. Når begrepet lek blir brukt i oppgaven er det dermed også snakk om frileken.

Denne undersøkelsen søker etter innsikt i informantenes *forståelse* og *opplevelse* av utestenging og inkludering i barnas frilek. Deres erfaringer vil derfor danne utgangspunktet for å besvare problemstillingen. Dette vil innebære deres forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering i frileken, samt deres erfaringer med hvordan fremme inkludering og motvirke utestenging.

Studien er avgrenset til å omhandle mobbing i *barnehagen*. Grunnlaget for denne avgrensningen er at barnehagen er et sted hvor barn lærer å samhandle med andre. Dermed kan handlinger som utestenging og inkludering bli tydeligere. I tillegg er avgrensningen gjort for å fokusere undersøkelsen mot et bestemt problemområde, som også har betydning i en spesialpedagogisk sammenheng. Barnehagen kan være en viktig arena når det gjelder forebyggende arbeid mot mobbing, samt å kunne oppdage mobbing på et tidlig stadium.

1.5 Oppgavens struktur

Opgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet vil bakgrunn og presentasjon av tema bli beskrevet. I tillegg vil undersøkelsens aktualitet og formål, samt oppgavens problemstilling legges frem. Sentrale begrep i problemstillingen og hvilke avgrensninger som er gjort i studiet gjøres også rede for.

I det andre kapitlet vil oppgavens teoretiske ramme bli presentert. Det vil gjøres rede for mobbing, gjennom utestenging som handling, samt hvilke konsekvenser utestengingen kan få for barnet som holdes utenfor. Her vil også forskning om mobbing i barnehagen legges frem. Videre vil en innføring i lek som fenomen presenteres, samt dets betydning og plass i barnehagen. Kapitlet vil også inneholde frilek og utestenging, samt de pedagogiske ledernes rolle i frileken. Videre vil teori om sosial kompetanse beskrives, da det kan gi en dypere forståelse for dets betydning for sosial samhandling. Siste del av kapitlet vil ta for seg den pedagogiske lederens ansvar når det gjelder å fremme inkludering og motvirke utestenging. Teorier som presenteres er vennskap, mestring, sosial kompetanse, relasjon og familiesamarbeid.

Kapittel tre vil beskrive undersøkelsens forskningsmetode. Hvilke vitenskapelige perspektiver som ligger til grunn for valg av metode vil presenteres. For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte intervju med fem pedagogiske ledere. Kapitlet vurderer og beskriver metodiske valg. Deretter følger en beskrivelse av datainnsamling og behandling av datamaterialet. Avslutningsvis i kapitlet blir undersøkelsens validitet og reliabilitet gjort rede for, samt etiske betraktninger om forskningsprosessen.

I det fjerde kapitlet blir resultatene fra undersøkelsen presentert under kategorier. Hovedkategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmål, intervjuguide og undersøkelsens problemstilling: ”*Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?*”. Hver hovedkategori inneholder underkategorier som er utarbeidet med utgangspunkt i datamaterialet. Avslutningsvis i hver hovedkategori vil resultatene bli drøftet opp imot oppgavens teoretiske ramme. Dette skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling.

Det siste kapitlet vil inneholde en kortfattet oppsummering av de viktigste funnene for å svare på undersøkelsens problemstilling. Avsluttende refleksjoner og implikasjoner for videre forskning vil også presenteres. Avslutningsvis følger litteraturliste, samt oppgavens vedlegg som består av godkjenning fra NSD, intervjuguide, samt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som ble sendt ut til informantene.

2 Teoretisk utgangspunkt

I det følgende vil jeg presentere teori som bidrar til å belyse undersøkelsens tema og problemsstilling. Først og fremst vil teoretisk forståelse av mobbing presenteres. Fokuset vil være mest på utestenging som handling, da dette kan anses som grunnmuren i studien. Konsekvenser for den som utestenges og forskning om mobbing i barnehagen vil også legges frem. Videre vil Maslows behovspyramide beskrives da den kan belyse betydningen av inkludering. Deretter følger teoretisk forståelse av lek, samt lekens betydning og plass i barnehagen. Her vil også frilek og utestenging i frilek være en sentralt. Videre vil teori om sosial kompetanse presenteres, da det kan gi en dypere forståelse for dets betydning for sosial samhandling. Avslutningsvis vil kapittelet beskrive hvordan den pedagogiske lederen kan fremme inkludering og motvirke utestenging. Teorier som presenteres her er vennskap, mestring, sosial kompetanse, relasjonen mellom voksen og barn, samt familiesamarbeid.

2.1 Teoretisk forståelse av mobbing

Denne undersøkelsen har fokus på mobbing i barnehagen, gjennom utestenging som handling. Ifølge Foreldreutvalget for barnehager (2012) indikerer undersøkelser om barns opplevelser i barnehagen at ett av ti barn opplever å bli plaget. Denne plagingen kan ha mer fysiske trekk som slåing, dytting og lugging. Den kan være verbal, i form av erting, bli ledd av og kalt dumme ting, eller den kan kjennetegnes av at barna ødelegger og gjemmer ting for hverandre. Et siste kjennetegn på slik plaging i barnehagen er utestenging. Som Handlingsplanen mot mobbing i Bærumsbarnehagen (Bærum Kommune, 2016) poengterer kan det være vanskelig å skille mellom erting og mobbing. Erting som foregår over tid kan utvikle seg til å bli mobbing. I lys av dette er ikke utestenging enkeltstående handlinger hvor barnet ikke får være med i lek. Dette er en del av det å være menneske i samhandling med andre. Det kan likevel diskuteres hvor mange ganger eller hvor lenge et barn må holdes utenfor et fellesskap før det kan kalles mobbing. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i en definisjon som ikke har tidsaspektet som et krav, når det gjelder hva som kan kalles mobbing. Da undersøkelsen fokuserer på mobbing, gjennom utestenging som handling, ble det nødvendig med en definisjon som poengterer at mobbing kan påvirke følelsen av å høre til et fellesskap. Definisjonen er utarbeidet av Lund et al. (2015) og vil danne utgangspunkt for forståelse av mobbebegrepet i denne oppgaven:

”Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet. (s. 45)”

Denne definisjonen tydeliggjør at det kan kalles mobbing dersom barnet blir utsatt for krenkende handlinger av andre barn og voksne, som igjen påvirker barnets opplevelse av å være en betydningsfull person som tilhører fellesskapet. Med utgangspunkt i min undersøkelse vil jeg forstå krenkende handlinger som å holde noen utenfor fellesskapet gjennom å bruke ulike fremgangsmåter, for eksempel verbalt eller kroppslig. Jeg opplever at definisjonen er aktuell for min oppgave da mobbing, gjennom utestenging som handling, kan påvirke barnets opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

Ifølge Helgesen (2014) kan mobbing defineres og forstås på forskjellige måter. Olweus og Solberg (1997) hevder mobbing er ”når en eller flere personer, gjentatte ganger og over en viss tid, sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot noen som har vanskelig for å forsvare seg” (s. 9). Definisjonen kan tydeliggjøre hvordan mobbing kan oppfattes og derfor være aktuell å presentere i denne undersøkelsen. På en annen side kan den også gi inntrykk av at de barna som holder noen andre utenfor frileken, gjør det med hensikt om å såre. Det kan diskuteres hvorvidt dette gjelder barn i barnehagealder, som tross alt kan ha vanskeligheter med å forstå betydningen av slike handlinger. Schott referert i Lund (2014a) mener mobbing handler om at en person ekskluderes fra en gruppe og alle gruppemedlemmene deltar i utestengingen. Det gjøres gjennom systematiske inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, for å sikre gruppas indre orden når angst i gruppen mobiliseres. En slik oppfatning av mobbing kan skille seg fra andre definisjoner ved at den har fokus på inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, og kunne derfor vært aktuell å bruke i denne oppgaven. På en annen side kan den kritiseres da det kan diskuteres hvorvidt barn i barnehagealder bruker systematiske strategier for å holde noen utenfor fellesskapet.

Larsson (2001) mener mobbing betyr overmakt. Dette kan handle om en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som mobbes (Roland, 2014). Et barn som utestenges fra fellesskapet kan ha lavere sosial status, være svakere psykisk, fysisk eller verbalt, og kan derfor ha vanskeligheter med å forsvare seg sosialt i situasjonen som oppstår. Lund (2014a) mener det finnes ulike former for mobbing og forskjellige måter å organisere atferden på. En av de nye mobbepormene er digital mobbing, men ettersom undersøkelsen tar

utgangspunkt i barnehagen er ikke denne varianten aktuell i min oppgave. Det er vanlig å inndele mobbing i direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing kan innebære fysisk mobbing, som å slå og sparke. Samtidig kan det være verbal mobbing, som eksempelvis å si stygge ting til andre. Olweus og Solberg (1997) hevder gutter benytter seg mer av direkte mobbing, hvorav jenter i større grad bruker indirekte mobbing. Ifølge Lund (2014a) kan indirekte mobbing være vanskeligere å oppdage enn direkte mobbing, og det innebærer at noen holdes utenfor fellesskapet. På denne måten kan utestenging bli et uttrykk for mobbing.

2.1.1 Mobbing i barnehagen, gjennom utestenging som handling

Det er vanlig at barn av og til holder hverandre utenfor leken, er i konflikter eller opplever vanskeligheter i samhandling med andre. Dette er viktige erfaringer som kan bidra til barnets læring og utvikling. Derimot er det svært alvorlig dersom det stadig er det samme barnet som opplever å bli holdt utenfor eller ignorert i leken (Ruud, 2012). Å være alene i en stor gruppe kan oppleves mer ensomt enn å være alene for seg selv, og av ulike årsaker kan barn kjenne ensomhet i barnehagen (Pape, 2013). Som Olofsson (1997) påpeker kan barn holdes utenfor leken, på grunn av maktkamp, for høy eller lav selvhevdelse, vanskeligheter med å forstå leken og lekekodene, eller frykten for å gjøre noe feil.

Larsson (2001) fremhever et argument som kan være noe av grunnen til at utestenging forekommer. Det kan oppstå et behov for å fremheve trekk ved andre som er annerledes fra oss selv, og på denne måten bevise at den som holdes utenfor ikke er som oss andre. Det kan bli en kultur der det enkelte barnet tenker ”heller dem enn meg”. Oudmayer (2014) mener at andre barn kan oppleve det frustrerende å leke med noen som for eksempel er stille og innesluttet. Disse kan oppfattes som utilnærmelige og vanskelige for andre å kommunisere og samhandle med. Noen barn kan gjøre seg så usynlige som mulig og forsøke å løse alle vanskeligheter selv. Mange av disse barna setter pris på å bli invitert med i lek, til tross for at de ikke klarer å formidle det selv. Det kan være at de ikke ønsker å delta, men at det er godt å få være i nærheten av andre og observere det som skjer. Likevel kan de velges bort da andre barn kan synes det er utfordrende å samarbeide og leke med noen som ikke klarer å følge med, eller som ikke kommer med egne forslag (Oudmayer, 2014). Dette kan resultere i at disse barna holdes utenfor frileken. Mennesket har ofte et behov for å finne årsaken til at noe skjer (Larsson, 2001). På samme måte kan vi lete etter årsaker til hvorfor noen barn holdes utenfor fellesskapet. Ofte kan vi lete etter feil og mangler ved den som blir utestengt og på

denne måten tillegge barnet skylden for utestengingen. For å få en dypere forståelse for utestenging i frileken, kan det være av betydning å få en innføring i hva leken innebærer og frileken som arena. Derfor vil utestenging i frilek bli utdypet i kapittel 2.3.4., etter at ulike teoretiske forståelser av lek blir presentert. I det følgende vil vi se nærmere på hvilke konsekvenser utestenging kan få for barn som holdes utenfor fellesskapet.

2.1.2 Mulige konsekvenser for barn som utestenges

Forrige avsnitt omhandlet grunner til hvorfor noen barn kan oppleve å stå utenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen. Det å bli utestengt fra fellesskapet kan få store konsekvenser for barnets videre utvikling. Som Tetzchner (2012) påpeker, viser barn som avvises av jevnaldrende, dårligere tilpasning på skolen. Ifølge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), er det i samhandling med andre at barn legger grunnlaget for læring og sosial kompetanse. Samtidig kan opplevelse av makt og utestenging hindre vennskap og gode relasjoner. Larsson (2001) mener at det å nektes fellesskap med andre mennesker innebærer en alvorlig krenkelse. Dialog med andre mennesker er et grunnleggende behov som ikke oppfylles på normal måte og kan resultere i permanente skader for den som holdes utenfor. Tetzchner (2012) understreker at barn som stadig avvises av jevnaldrende, kan være i særlig risiko for å utvikle eksternaliserende og internaliserende vansker. Wibe-Lund (2015) mener at et menneske som blir utsatt for mobbing, for eksempel i form av utestenging, kan risikere tap av selvfølelse og miste troen på seg selv. Dette kan resultere i at personen møter verden med mistillit og skepsis, samt gjøre det utfordrende å utvikle nye og gode relasjoner senere i livet. Utestenging og andre former for mobbing kan resultere i indre sår som nødvendigvis ikke er synlige, men som likevel kan ødelegge livskvaliteten. Mobbing er en krenkelse av menneskeverdet og kan føre til at den som utsettes for utestenging, sliter psykisk og sosialt gjennom hele livet (Wibe-Lund, 2015). I det følgende vil forskning om mobbing i barnehagen presenteres.

2.1.3 Forskning om mobbing i barnehagen

Som Lund (2014a) påpeker er forskning om mobbing i barnehagen viet mer oppmerksomhet i nyere tid. På 1990-tallet ble en av de første undersøkelsene om mobbing i barnehagen gjennomført og professor Françoise Alsaker fra Universitet i Bern, var en av de som undersøkte fenomenet. 65 jenter og 55 gutter ble vist ulike situasjonsbilder og intervjuet i etterkant. Forskningen konkluderte med at 10-20 % av barna som deltok i undersøkelsen

opplever mobbing én til flere ganger i uken (Lund, 2014a). Margrethe Midtsand, Brit Monstad og Frode Søbstad (Midtsand et al., referert i NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2008) gjennomførte en undersøkelse om mobbing i barnehagen, som er knyttet til prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten”. Forskningen tok utgangspunkt i observasjoner, intervjuer og spørreskjemaer i fem barnehager som ligger ulike steder i Sør-Trøndelag. Tall fra undersøkelsen indikerer at 10-20 % av barn mellom 4 og 5 år opplever mobbing en gang i uken eller oftere. I over halvparten av de 290 intervjuene som ble gjennomført svarte barna at de av og til eller ofte ble avvist i leken, men bare 6-8 % følte seg plaget av andre barn. Et prosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning ved avdelingen Barnevernets utviklingssenter (BUS Midt-Norge) i samarbeid med Dronning Mauds Minne Høgskolen for Barnehagelærerutdanning (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012), undersøkte barns, foreldres og ansattes opplevelse av barns medvirkning og trivsel i barnehagen. 171 barn fra 4 til 6 år ble intervjuet for å få inntrykk av hvordan de selv opplever sin hverdag i barnehagen. Ifølge rapporten fra NTNU, Samfunnsforskning AS, er det ca. 9 % av barna som ikke trives i barnehagen og 12 % sier de ofte blir plaget. Dette kan knyttes til fysiske hendelser og utestenging fra lek. Det tidligere presenterte forskningsprosjektet ”Hele barnet- hele løpet” (2013-2015) var et samarbeid mellom Foreldreutvalget for barnehager (FUB), Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Universitetet i Agder; institutt for pedagogikk, samt oppvekstsektoren i Kristiansand kommune og Sørlandet sykehus; Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP). Ifølge undersøkelsen hevder både ansatte i barnehagen, foreldre og barn at det finnes mobbing i barnehagen. Studiet viser at 67 % av barnehageansatte og 48 % av foreldre er enige om at mobbing blant barna skjer i deres barnehage. Deres forståelse av mobbing var tett knyttet opp imot utestenging fra lek. Observasjoner ble gjort i 4 ulike barnehager og resultater viser at i hver barnehage var det 1-2 barn som systematisk ble avvist og utestengt fra lek av de andre barna. I tillegg ble fem år gamle barn selv intervjuet i forbindelse med forskningsprosjektet, og de forteller at det å bli utestengt av venner og fra lek er det vanskeligste (Lund et al., 2015). Professor Stig Broström referert i Hansen (2015), fra Aarhus Universitet, gjennomførte et studie som hadde til hensikt å fange barns perspektiv på deres barnehageliv. I undersøkelsen svarer 251 tiåringer på hva de mener var de viktigste elementene ved deres liv i barnehagen. Betydningen av vennskap er understreket i samtlige 251 besvarelser. Forskningen er ikke direkte knyttet til mobbing. Likevel kan undersøkelsens resultater indikere verdien av å føle seg som en del av et fellesskap og at barn som holdes utenfor lek, kan miste de viktigste elementene ved deres liv i barnehagen, nemlig mulighet til å etablere og utvikle vennskap. Ovennevnte forskning

indikerer at barn synes utestenging fra venner og lek er noe av det vanskeligste i barnehagen. I lys av dette er inkludering av stor betydningen for barnets trivsel og videre utvikling. Videre blir Maslows behovspyramide presentert, da den belyser betydningen av inkludering.

2.2 Maslows behovspyramide og betydningen av inkludering

Da denne oppgaven blant annet søker innsikt i den pedagogiske lederens forståelse og opplevelse av inkludering i frileken, kan Maslows behovspyramide bidra til å belyse betydningen av inkludering. Som Befring (2014) påpeker tar denne teorien utgangspunkt i grunnleggende behov som er av stor betydning for menneskets utvikling. Primærbehovene er av fysiologisk art, og må være oppfylt for at utviklingsbehovene kan fremtre.

Utviklingsbehovene består av seks trinn, hvorav behovet for trygghet er det første. Videre følger behovet for sosial tilknytning og kjærlighet (Befring, 2014). Ifølge Imsen (1998) er dette det første behovet som ikke har begrunnelser i livsbetingelser. Maslow begrunner behovet i lys av at mennesket er et sosialt vesen. Det er et behov som melder seg i alle aldre og tilhørighet spiller en sentral rolle (Imsen, 1998). Det kan ses i sammenheng med inkludering, som innebærer at individet opplever at det er en del av et fellesskap.

Som Befring (2014) understreker omhandler neste nivå i behovspyramiden anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Det innebærer at en har tro på seg selv, samt føler seg verdsatt og respektert av andre (Imsen, 1998). Pape (2013, s. 212) mener at barn som ikke får oppleve lek og lekende samspill i et inkluderende miljø, raskt vil tenke ”noe er galt med meg – jeg er feil!”. Disse barna trenger rikelig med anerkjennelse og få oppleve at de har en betydning for andre mennesker. Ifølge Befring (2014) handler de tre siste nivåene i behovspyramiden om behovet for innsikt, utforskning og nysgjerrighet, samt behovet for harmoni og estetikk. Helt tilslutt er behovet for selvrealisering. Imsen (1998) understreker at behovene ikke må ses isolert fra hverandre, men i sammenheng. Likevel vil denne oppgaven vektlegge nivåene i behovspyramiden som omhandler sosial tilknytning, samt anerkjennelse og positiv selvoppfatning, da disse behovene er sentrale for oppgavens problemsstilling. Bierman referert i Ruud (2010) mener at et miljø som ivaretar barnet sosialt og emosjonelt, kan redusere sannsynligheten for at barnet fortsetter å benytte seg av selvbeskyttende strategier og dermed snu en uheldig utvikling. Med andre ord kan en barnehage som dekker barnas sosiale og emosjonelle behov, både i frilek og andre situasjoner, bidra til at færre barn føler

seg utenfor det sosiale fellesskapet. Videre vil ulike forståelser av lek presenteres, da det kan gi en dypere forståelse av hvorfor deltakelse i lek er av betydning for barnet.

2.3 Teoretisk forståelse av lek

Deltakelse i lek er avgjørende for barnets utvikling. Som Ruud (2012) påpeker kan lek studeres fra flere ulike perspektiv og de forskjellige leketeoriene utfyller hverandre (Lillemyr, 2011b). I det følgende vil ulike sider av lek og frilek som fenomen presenteres. Videre vil lekens betydning og plass i barnehagen legges frem. Utestenging i frilek vil også være en sentral del av kapitlet og avslutningsvis vil den pedagogiske lederens rolle i frileken beskrives. På denne måten kan vi kanskje få en dypere forståelse for lekens betydning for barnet i barnehagen, og hvorfor noen barn holdes utenfor lekeverden.

2.3.1 Ulike forståelser av fenomenet lek

Ifølge Lillemyr (2011b) er lek som begrep vanskelig å skille fra andre aktiviteter og det kan være utfordrende å forstå lek som fenomen. Den samme leken kan variere fra tidspunkt til tidspunkt og innholdet i leken kan endre seg raskt, enten på grunn av individene som deltar eller konteksten leken finner sted i (Lillemyr, 2011b). En av de viktigste kjennetegnene på lek er at den er ”på liksom”, ligger utenfor det vi kaller ”den virkelige” verden, og er en frivillig aktivitet som barnet velger om det ønsker å delta i (Pape, 2013, s. 33). Ruud (2010) mener at for barn mellom 3-6 år handler leken mer og mer om samhandling om et felles tema og de fordeler roller seg i mellom. Denne typen lek kan kalles rollelek eller fantasilek. Som Olofsson (1992) påpeker innebærer leken en rekke transformasjoner. Det er de indre bildene som avgjør hvordan handlingene og opplevelsene fortolkes. En stol kan være både en stol og en hest samtidig, avhengig om barnet befinner seg innenfor eller utenfor lekens rammer (Olofsson, 1992). Ruud (2010) mener at for å bli en fullverdig deltaker i sosial fantasilek må barnet spesielt kunne kommunisere metaplanet og utveksle signaler om at det er lek, og ikke virkelig. Det kan stilles spørsmål til om barn velges bort i lek fordi de kan ha vanskeligheter med å skille leken fra det virkelige liv (Larsson, 2001). Pape (2013) mener det finnes en rekke barn som ikke vet hva det innebærer å leke. Noen barn kan tilsynelatende leke parallelt med andre barn da de fremdeles mangler sosiale ferdigheter (Kloep & Hendry, 2003). Ifølge Ruud (2010) er det et paradoks som barn konstant må forholde seg til dersom det ønsker å delta i sosial fantasilek. På den ene siden kan barn være opptatt av å finne et spennende leketema og en lekekamerat som det kan leke sammen med. På en annen side kan

det være et maktspill mellom de som deltar i leken. Dette kan handle om hvem som får delta i leken eller hvem som får bestemme innholdet. Som et resultat kan det oppstå konflikter, men det betyr ikke at de er negative eller uønskede. Ved løsning av konflikter kan barn få viktig lærdom med hensyn til det å forstå egne og andres følelser. Det innebærer evnen til å kunne ta andres perspektiv og forstå at andre kan oppfatte situasjonen og virkeligheten annerledes enn en selv (Ruud, 2010). Denne undersøkelsen er avgrenset til å omhandle utestenging og inkludering i frilek, og videre vil ulike forståelser av frilek bli presentert.

2.3.2 Frilek

Frilek er en sentral arena for lek i barnehagen. Ifølge Olsbu (2009) er frilek en tid hvor barnet velger hva de har lyst til å leke og hvem de har lyst til å leke med. Store deler av barnehagehverdagen brukes til frilek, både ute og inne. Hun mener begrepet frilek dekker gruppeleker, utelek, innelek, den sosiale leken og den individuelle leken. Felles for de ulike lekeformene er at de i stor grad er fri fra styring fra de voksne, som kun bryter inn når det forekommer voldsomme konflikter (Olsbu, 2009). Ruud (2010) hevder frileken er perioder av dagen hvor voksne ikke har organiserte aktiviteter, som for eksempel samlingsstund, måltider eller formingsaktiviteter. Ifølge Olofsson (1997) kan frileken gi et ganske rotete inntrykk for de som står utenfor og observerer. Når en avdeling med 18-20 barn skal ha frilek, kan det skje mye på en gang. Ruud (2012) mener at frileken lett kan bli både overveldende og utfordrende for barn som av ulike grunner har vanskelig for å konsentrere seg, er engstelige eller strever på andre måter. Som Ruud (2010) poengterer kan denne leken føre til at en del barn får negative erfaringer i samspill med andre. Videre skal vi se nærmere på leken og frilekens betydning for barnet, samt dets plass i barnehagen som pedagogisk virksomhet.

2.3.3 Lekens betydning og plass i barnehagen

At leken er av stor betydning for barnet er det liten tvil om, men det finnes ulike oppfatninger angående hvorfor den er så viktig (Pape, 2013). Lek har ofte et lokkende, lystbetont preg og for det lekende barnet er leken et mål i seg selv. For at barnet skal trives og oppleve mening med barnehagen er det av avgjørende betydning at det får delta i lek og får venner. (Lillemyr, 2011b). Samspill i lek av stor betydning for en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et barn som blir utestengt av fellesskapet kan dermed miste muligheter for verdifull læring og relasjonsbygging, som kan ha stor betydning for deres utvikling. Som Pape (2013) påpeker, kan barnet uttrykke følelser og bearbeide følelsesmessige opplevelser gjennom lek,

og spesielt i rollelek. Dette kan bidra til økt klarhet når det gjelder sosiale og emosjonelle problemer, samt føre til at det blir lettere for barnet å håndtere krevende hendelser i det virkelige liv (Lillemyr, 2011b). Samtidig kan den voksne få et bilde av hvordan hverdagen er for barnet utenfor barnehagen (Pape, 2013).

Leken kan anses å være et viktig hovedområde i barnehagens pedagogiske virksomhet. Leken er rettet plass i loven om barnehager (Barnehageloven, 2005, § 1), som blant annet poengterer at barnehagen skal ” bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.”. Lek er også et sentralt begrep i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den hevder at grunnlaget for barns vennskap med hverandre kan legges gjennom et lekefellesskap. Med andre ord vektlegges lekens betydning i flere offentlige dokumenter. Da tidligere presentert forskning indikerer at en stor prosentandel av barn i barnehagen opplever å bli utestengt fra fellesskapet, er det alvorlig at barnehagen kan være en arena hvor barn ikke får utfolde seg i frilek, slik lovgrunnlaget tilsier.

Som Pape (2013) påpeker skjedde det store endringer da barnehagesektoren gikk fra å tilhøre Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Overgangen ble en sterkere anerkjennelse for barnehagen som en pedagogisk virksomhet, men samtidig har politikere fått mulighet til å krevne at barnehagene har mer skoleforberedende aktiviteter. På denne måten har kanskje organisert læring blitt viet mer oppmerksomhet, mens leken har fått mindre betydning. Ifølge Pape (2013, s. 38) opplever barnehagen et stort press både utenfor og innenfra. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) har stilt en rekke krav til hva som skal gjennomføres og hvordan de ansatte skal være, samtidig som barnehagen kan føle press fra foreldre og foresatte. Til tross for at det kan være utfordrende er det viktig at barnehagene satser på lek og lekende samspill (Pape, 2013). Ved å presse leken ut av barnehagen kan barna miste mulighet til læring gjennom lek, og det kan ha spesielt stor innvirkning på de barna som allerede holdes utenfor i frileken.

2.3.4 Utestenging i frilek

Utestenging og ensomhet fra samspill i lek kan være ekstra synlig i frileken. Samtidig innebærer ikke deltakelse i leken at barna er likeverdige lekepartnere (Ruud, 2010). Foreldreutvalget for barnehager (2012) hevder at den sterkeste rett kan lett bli rådende

dersom barn overlates mye til seg selv i barnehagehverdagen. Frileken kan dermed bli en periode hvor de ”sterkere” barna bestemmer, og de ”svakere” barna kan bli holdt utenfor eller kontrollert i leken. Schott referert i Helgesen (2014) hevder at usikkerhet om tilhørighet i gruppen kan føre til at barnet utfører handlinger som ekskluderer andre fra fellesskapet. Ifølge Corsaro referert i Greve (2015) vet barn at leken er sårbar og at den kan ødelegges dersom andre blir med. Derfor trenger ikke utestenging å handle om barnet som lekekamerat, men heller et ønske om å sikre sin egen tilhørighet til gruppen og beskytte leken.

Barn kan bruke ulike fremgangsmåter for å holde andre utenfor leken. De kan være åpne og tydelige, ved å gi direkte beskjed til det barnet som de ikke ønsker å ha med (Ruud, 2012). De kan også finne på forklaringer til hvorfor barnet ikke får være med (Ruud, 2010), som for eksempel at det ikke har på seg kjole. Dette kan fungere ekskluderende overfor barn som ikke har på seg dette plagget, men det blir ikke like tydelig for de voksne. I tillegg kan barn utestenge andre ved å gjemme seg, eller gjøre seg utilgjengelige ved å gå inn i den indre verden og ikke la seg forstyrre (Olofsson, 1992). Å stadig ignorere et barns utsagn og lekeforslag kan fungere ekskluderende overfor den som foreslår, men utfordrende for en voksen å oppdage. Öhman referert i Greve (2015) hevder noen barn kan stadig tildeles roller med lavere status, som for eksempel en hund eller en baby. Med andre ord kan det, som Øksnes referert i Sundsdal (2015) påpeker, oppstå situasjoner hvor barn leker sammen på en måte som gjør at ett eller flere barn ikke får være en del av leken. En forståelig reaksjon hos den voksne kan være å forsøke og få barnet som står utenfor, til å bli en del av den etablerte lekeverden. Til tross for at hensikten om inkludering er legitim, kan konsekvensen bli at leken bryter sammen (Øksnes, referert i Sundsdal, 2015). Dette kan sette den voksne i et dilemma, da flere barns behov skal ivaretas samtidig. Uavhengig av grunnen til at et barn stadig holdes utenfor i frileken og fremgangsmåten som brukes, er det viktig at den voksne griper inn på en eller annen måte (Olofsson, 1997).

2.3.5 Den pedagogiske lederens rolle i frileken

Betydningen av den pedagogiske lederens deltakelse i frilek kan begrunnes med at det er barn som kan ha behov og støtte for veiledning. Som Pape (2013) påpeker kan en voksen som deltar i frileken oppdage barn som ikke hører til i leken. I tillegg kan den voksne oppleve at det oppstår et sterkt forhold mellom en selv og barna, samt utvikle en nær og trygg relasjon. Samtidig kan barns lek ofte komme i skyggen eller forstyrres av deltakende voksne, som har

fokus på organisatoriske forhold og andre arbeidsoppgaver. Leken tilhører barna og noen ganger vil barn være sammen uten voksne. Derfor kan det være av betydning at den pedagogiske lederen unngår å avbryte leken når barna leker fint sammen. Når det oppstår konflikter i samspillet mellom barn, kan de voksne legge til rette for at barna selv kan ordne opp i problemet. På en annen side kan voksne som ikke er deltakende og engasjerte, ha vanskeligheter med å forstå rammene for leken (Pape, 2013). Da kan det også bli mer utfordrende å hjelpe barna å løse konflikter som de ikke finner ut av selv.

Johnson et al. referert i Ruud (2012) har utarbeidet seks roller som personalet i barnehagen kan ha i forhold til barnas lek. De strekker seg mellom ytterpunktene minimalt involvert og maksimalt involvert. På den ene siden finner vi den *uengasjerte* rollen. Denne handler om at den voksne ikke er tilstede der barna leker, men kun griper inn når det blir for bråkete, høylytte konflikter eller barn er i fysisk fare. Neste rolle er *observatøren*. Den voksne deltar ikke i leken, men er tilstede og observerer barnas lek. Den tredje rollen er *tilretteleggeren*, som går ut på at den voksne hjelper barnet med å forberede leken, for eksempel ved å bidra med nye forslag. Den neste rollen er *deltakeren*. Den voksne blir en likeverdig lekekamerat, men lar barnet styre det meste av tiden. Den femte rollen er *lekeveilederen*. Da påtar den voksne en mer aktiv og styrende rolle, men tar likevel hensyn til barnas innspill. Den siste rollen er *instruktøren*. Den voksne styrer leken og forteller barna hva de skal gjøre. Ifølge Ruud (2012) er det rollene 2-5 som viser respekt og interesse for barna og deres lek. For at barn skal ha gode samhandlingsferdigheter, mener hun at personalet må ha disse rollene. Dette gjelder spesielt overfor de barna som har vanskeligheter med å finne sin plass i leken. For å delta i lek kan barnets sosiale kompetanse være av stor betydning, men den sosiale kompetansen utvikles også gjennom deltakelse i lek. Videre vil teori om sosial kompetanse presenteres, da det kan gi en dypere forståelse for dets betydning for sosial samhandling.

2.4 Sosial kompetanse

For at barn skal finne sin plass i leken og samhandle positivt med andre mennesker i ulike situasjoner, er det avhengig av sosial kompetanse. Den sosiale kompetansen uttrykkes og utvikles gjennom alle handlinger og situasjoner som barnet opplever i løpet av dagen. (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pape (2013) hevder sosial kompetanse handler om at du har evnen til å samhandle hensiktsmessig med andre mennesker i forskjellige situasjoner. Dette betyr at det oppleves positivt for deg selv, samtidig som du er en positiv bidragsyter for

fellesskapet. Ifølge Ogden (2012) vil den sosiale kompetansen ha innvirkning på hvordan barnet har det med seg selv, for eksempel når det gjelder følelsen av å være kompetent eller følelsen av å være akseptert av andre. Larsson (2001) hevder ingen mennesker kan overleve uten å få føle nærhet til andre, og menneskets største frykt er å bli frarøvet kontakten med andre mennesker. Vi kan anta at det samme gjelder for barn i barnehagen. Oudmayer (2014) poengterer at du som voksen alltid skal ta barnet på alvor ved å anerkjenne dets følelser, selv om situasjonen ikke oppleves alvorlig. Jo yngre et menneske er, desto mer styrer følelsene og fornuften kommer mer i bakgrunnen. Ruud (2010) mener barnet som sliter med å kontrollere følelsene sine, sjelden blir en attraktiv lekekamerat og kan derfor velges bort i leken. Ifølge Larsson (2001) må vi ha kontakt med våre egne følelser for å kunne lese andres følelser. Som Ruud (2010) understreker kan barnet lære at andre tenker og føler annerledes enn seg selv gjennom leken, men forståelse for andres følelser er også av betydning for å lykkes i samspill. I lys av dette kan et barn som står utenfor fellesskapet, miste muligheten til viktig læring når det gjelder å forstå egne og andres følelser.

Sosial kompetanse kan deles inn i tre deler, en kognitiv del, en motivasjonsdel og en ferdighetsdel (Harter, referert i Broström, 2000). Ifølge Barsøe (2010) innebærer den kognitive delen at barnet kan forstå den sosiale konteksten den selv er en del av, samt avgjøre hvilke strategier og ferdigheter som kan være hensiktsmessig å ta i bruk. Det kan være barn som har vanskelig for å analysere sosiale situasjoner og hva som kan være riktig å gjøre i den aktuelle settingen. Dette kan føre til at andre ikke ønsker å være med dette barnet og holder det utenfor leken. Videre handler motivasjonsdelen for det meste om i hvilken grad barnet faktisk har lyst til å leke med andre (Barsøe, 2010). Av ulike grunner kan det være dager og øyeblikk hvor barnet ønsker å leke for seg selv. For eksempel vil ikke andre leke med det barnet selv ønsker. Samtidig kan det være at barnet ikke vet hvordan det skal delta i samspillet. Som Barsøe (2010) påpeker er det lite vi voksne kan gjøre i slike tilfeller, for vi kan ikke tvinge barn til å leke sammen. Vedeler (2007) mener noe av grunnen kan være at barnet må forstå situasjonen for å kunne være motivert. Det må tro på sin evne til å kunne mestre den og oppleve det meningsfylt å delta. Harter referert i Broström (2000) hevder den siste komponenten av sosial kompetanse er ferdighetsdelen. Den innebærer de ferdighetene barnet er avhengig av, når det gjelder å inngå i sosialt samspill med andre. Videre vil denne delen bli ytterligere belyst, da det kan gi en dypere forståelse for hvorfor noen barn holdes utenfor i frileken.

2.4.1 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse innebærer et sett ferdigheter som barnet er avhengig av for å kunne delta i et sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2012). Barn som har stor grad av kompetanse knyttet til de ulike sosiale ferdighetene, aksepteres fort av andre barn og voksne i barnehagen (Pape, 2013). Det er bred enighet om at disse sosiale ferdigheter ikke er medfødt, de må læres (Barsøe, 2010). Gresham og Elliot referert i Ogden (2012) deler sosiale ferdigheter inn i fem grupper: empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvar. Ifølge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det foreldre og barnehagens personale som har ansvar for barnas trivsel og utvikling. Derfor har jeg valgt å erstatte den siste ferdigheten med en komponent som Kari Lamer (1997) mener finnes i begrepet sosial kompetanse, nemlig lek, humor og glede. I det følgende vil disse ferdighetene utdypes ytterligere.

Empati er å kunne ta andres perspektiv og forstå hvordan andre har det. I tillegg handler det om å vise omtanke og respekt for andres synspunkter og følelser (Ogden, 2012). Evnen til empati kan også være en viktig forutsetning når det gjelder å etablere nye vennskap og nære relasjoner til andre (Lund, 2014a). Fra en tidlig alder kan barn utvikle vennskap og vise at de bryr seg om andre mennesker, både gjennom kroppslige og språklige handlinger. I tillegg kan de løse konflikter og de evner å ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Samarbeidsferdigheter handler om evnen til å dele og hjelpe andre, samtidig som å følge beskjeder og regler (Ogden, 2012). Som Lund (2014a) påpeker bør samarbeid øves på og læres med andre mennesker, noe som kan gjøre barnehagen til en ypperlig arena. For eksempel når barnet må dele på lekene med andre eller vente med å si noe når andre snakker i samlingsstunden. Barnet ønsker og kan samarbeide, men alle er forskjellige og det kan være utfordrende å skulle samarbeide med en annen som er helt ulik en selv (Lund, 2014a).

Ifølge Barsøe (2010) er mennesket avhengig av å ha en viss *selvkontroll* for å fungere sammen med andre. Det handler om at du kan tilpasse deg fellesskapet og ta hensyn til andre mennesker (Lund, 2014a). Som Barsøe (2010) påpeker er det utfordrende for alle førskolebarn å skulle mestre denne ferdigheten fullt ut. De fleste barn er kanskje styrt av det de vil akkurat nå og det kan være vanskelig å kontrollere seg selv når noe blir ekstra fristende. Samtidig kan det være barn som kanskje har for sterk selvkontroll. De som ikke lar

seg selv slippe kontrollen, noe som kan resultere i at å leke og more seg blir vanskelig. På denne måten kan kanskje barnet holde seg selv utenfor fellesskapet.

Selvhevdelsesferdigheter handler om evnen til å ta initiativ, presentere seg selv og stå imot negativt gruppepress (Ogden, 2012). Gjennom samhandling blir barnet utfordret i å mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnet som utestenges i frileken kan dermed miste muligheten til å øve på å mestre denne balansen i samhandling med andre. Lund (2014a) mener at uten selvhevdelse som en grunnleggende følelse kan det være vanskelig for barnet å hevde seg overfor andre og beskytte seg mot krenkelse. For eksempel kan barn reagere ulikt på å bli holdt utenfor. Noen barn klarer å si fra til en voksen når han eller hun ikke får være med på leken, mens andre kan bli stille og ikke si fra når noe oppleves som urettferdig. Dette kan føre til at de trekker seg ut av fellesskapet og mister muligheter for utvikling av selvhevdelse og andre sosiale ferdigheter.

Lund (2014a) hevder at barnets utvikling er avhengig av *lek, glede og humor*. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) vektlegger humor og glede i barnehagen, og Pape (2013) mener dette utvikles gjennom lek. Dermed kan barnet som utestenges i frileken, ikke få muligheten til å oppleve glede, humor og lek i samhandling med jevnaldrende. Å delta i lek krever viktige sosiale ferdigheter og voksne kan ofte ta det for gitt at alle barn kan leke (Pape, 2013). Coie referert i Ogden (2012) mener barn ønsker å være sammen med andre som er morsomme og som får dem til å føle seg vel. I lys av dette kan et barn som viser lite glede og som ikke blir sett på som morsom, bli holdt utenfor leken. Det følgende vil beskrive barns kognitive utvikling. Gjennom Eriksons psykososiale teori og sosialkonstruktivistisk utviklingsteori, kan vi få en dypere forståelse for hvorvidt vi kan forvente at barn skal inkludere noen de ikke vil være med i frileken.

2.4.2 Barnets kognitive utvikling

Som Lillemyr (2011b) påpeker vil ethvert individ utvikle evner, ferdigheter og andre personlighetstrekk, men det vil også møte krav og forventninger fra andre personer i samspillet. Med utgangspunkt i Eriksons psykososiale teori kan vi forvente at barnet i tre til seks årsalderen er initiativrik, nysgjerrig og åpen for samarbeid. Samtidig er behovet for selvstendighet sentralt (Lillemyr, 2011a). I tillegg er dette stadiet av betydning for samvittighetsdannelsen. Barnets samvittighet utvikler seg fra å ha et mer egosentrisk fokus til

en mer moden samvittighet (Evenshaug & Hallen, 2000). Eriksons teori understreker at denne perioden innebærer å mestre omgivelsene, samt opprette balansen mellom ens egne og andres behov (Kloep & Hendry, 2003). Det er ulike meninger når det gjelder i hvilken alder et barn kan sette seg inn i en annen persons perspektiv og forstå deres behov. Innenfor kognitiv psykologi antas det at dette skjer fra 5-årsalderen (Stern, 2007). Likeledes indikerer nyere hjerneforskning at de områdene i hjernen som styrer denne aktiviteten kan sees hos barn i 4-5 årsalderen (Baron - Cohen, Lombardo, Tager-Flusberg & Cohen, referert i Lund, 2014a). Sosialkonstruktivistisk utviklingsteori hevder at barnets kognitive utvikling er avhengig av dets biologiske utgangspunkt og samhandling med omverdenen. Dermed vil miljøet barnet vokser opp i påvirke utviklingen av emosjoner, og de er avhengig av andre for å anvende og utvikle den kognitive kunnskapen (Tetzchner, 2012). Videre vil beskrive hvorvidt det er en sammenheng mellom barnets sosial kompetanse og utestenging. Deretter presenteres sosial kompetanse, som et forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen.

2.4.3 Sosial kompetanse og utestenging

Det kan være barn som ikke har like velutviklet evne til å samhandle med andre mennesker i barnehagen. Dette er barn som voksne ofte kan oppleve som ”vanskelige” å forholde seg til (Pape, 2013, s. 71). Gjennom å være svært utagerende eller innadvendte kan barnet vise en atferd som andre kan synes er problematisk, og som resultat kan det holdes utenfor fellesskapet (Pape, 2013). Lösel og Beelmann referert i Ogden (2012) hevder at barn med internalisert atferd kan ha større kompetanseproblemer enn barn med eksternalisert problematferd. Barn med utagerende atferd kan ta del i sosial samhandling da jevnaldrende føyer seg etter barnets krav. Barn med en innadvendt atferd kan heller velge å trekke seg ut av fellesskapet og dermed miste muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse i samspill med andre. Pape (2013, s. 76) mener også at barn kan inneha en langt større grad av sosial kompetanse enn det vi voksne tenker at de har. Vi kan begynne å se etter ”feil og mangler” ved barnet fremfor å se på de relasjonene barnet inngår i og miljøene som det er en del av.

Sosial kompetanse er av avgjørende betydning når det gjelder å motvirke problematferd som for eksempel mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan se ut som at dette arbeidet hovedsakelig preger den pedagogiske lederens forebygging av negativ atferd. Kristensen (2014) hevder at sosial kompetanse er av verdi når det gjelder forebyggende arbeid mot mobbing, men at

behandlende tiltak krever at pedagogiske ledere har mer konkret kunnskap om mobbing, samt flere strategier som kan bidra til å bekjempe det. Arbeidet med mobbing og sosial kompetanse kan stille motstridende krav til den pedagogiske lederen. Arbeidet med sosial kompetanse tar utgangspunkt i et positivt syn på barna og fokuserer på hvilke muligheter som er i deres ressurser. Samtidig krever mobbing at den pedagogiske lederen i større grad har et negativt syn på barna og deres handlinger. Det kan være bra at den pedagogiske lederen er opptatt av å se det positive i barnet, men hvis den voksne lukker øynene for det negative kan det bli lite hensiktsmessig (Kristensen, 2014). Ved at de voksne i barnehagen er tydelige på hva de vil ha mer av og hva de ikke aksepterer, kan barn få tidlige erfaringer med hvilken atferd som kan gi positive ringvirkninger (Lund, 2014a). Ferdighetene som barn i førskolealder tilegner seg gjennom samspill med andre, legger grunnlaget for de ferdighetene og strategiene som trengs for å lykkes i sosialt samspill og utvikling av vennskap senere i livet. Vi skal nå se nærmere på hvordan den pedagogiske lederen kan bekjempe mobbing i barnehagen, gjennom å fremme inkludering og motvirke utestenging.

2.5 Fremme inkludering og motvirke utestenging

Det er av betydning å understreke at i møte med barn er det alltid den voksne som har ansvaret. Voksne må være til stede her og nå, noe som innebærer fysisk og psykisk nærvær. Da forstår den voksne hva som trengs for at leken skal utvikle seg innenfor trygge rammer og har kompetansen til å gjøre jobben (Pape, 2013). Barn som ødelegger andres lek, ikke deltar i lek eller holdes utenfor må gis særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det blir spesielt viktig at barnehagepersonalet legger til rette for å snu disse barnas uheldige mønstre (Ruud, 2010). Videre vil betydningen av vennskap, sosial kompetanse, mestring, relasjon mellom den pedagogiske lederen og barnet, samt familiesamarbeid belyses. Dette er områder som kan ha betydning i forhold til å fremme inkludering og motvirke utestenging i frileken.

2.5.1 Sosial kompetanse, vennskap og mestring

Foreldreutvalget for barnehager (2012) hevder vennskap er det aller viktigste virkemiddelet mot mobbing. Ifølge Ogden (2012) er behovet for å ha venner og bli akseptert av jevnaldrende en viktig motivasjonsfaktor for den sosiale atferden. Til gjengjeld er barnet avhengig av den sosiale kompetansen for å kunne inngå i vennsapsrelasjoner (Frønes, referert i Greve, 2015). Barnehagen kan dermed bli en arena som gir barnet mulighet til å trene på de ulike ferdighetene sammen med jevnaldrende, men med voksne tilstede som kan

skape trygge omgivelser. Loven for barnehager (Barnehageloven, 2005, § 1) understreker at barnehagen skal være et utfordrende, men trygt sted for felleskap og vennskap. Ifølge Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) skal barnehagen legge til rette for at barn kan danne vennskap og gode relasjoner, da dette er en forutsetning for god læring, samt opplevelse av glede og mestring. Som Greve referert i Greve (2015) påpeker, kan vennsksapsrelasjoner romme både glede over å være sammen, samt glede over å skape mening og felles humor. Samtidig kan vennskap også innebære muligheter for konflikter, utestengelse og motløshet over å ikke bli inkludert. Som Pape (2013) understeker kan barnehagen bli en arena der de barna som i utgangspunktet trenger den sosiale barnehagen og fellesskapet mest, får minst.

Som Greve referert i Greve (2015) påpeker, kan det bli utfordrende for den voksne å sørge for at alle får oppleve vennskap. Vennskap baseres på frivillighet og det er derfor umulig å tvinge noen til å bli venner. Ruud (2010) hevder at å tvinge barn til å leke sammen sjeldent får et positivt utfall. De lar seg ikke så lett inkludere til samhandling med noen de ikke ønsker å være sammen med. Som Greve (2015) understreker kan det være viktig at de voksne i barnehagen reflekterer over bruken av vennsksapsbegrepet i barnehagen. Siden barn ikke kan tvinges til å bli venner, kan det risikeres at noen barn ikke finner venner i barnehagen. Dersom barnehagen betrakter vennskap som en forutsetning for å være vellykket eller lykkelig, kan fallhøyden bli stor for de barna som ikke oppnår dette (Greve, referert i Greve, 2015). Som Pape (2013) påpeker er det av betydning at de voksne i barnehagen tenker over hvordan de kan gi rom for barns vennskap. Måten dagen organiseres, barnegruppen deles og hvilke regler som må følges kan bli et hinder i utviklingen av vennskap mellom barn. Greve (2015) mener målet kan være å legge til rette for lek og samspill mellom barn, men da må den voksne være ydmyk for at relasjonen kan oppleves svært verdifull uavhengig om barna ønsker å kalle det vennskap eller ikke. Å bestemme at alle skal ha en venn er umulig, men den voksne kan sørge for at det enkelte barnet opplever å bli verdsatt.

Alle barn møter barnehagen med ulike behov og forutsetninger, men felles for dem alle er at de må få oppleve glede og mestring i samspill med andre barn og voksne. Vedeler (2007, s. 22) mener mestring handler om å ”hanskes med” eller ”takle” vanskelige situasjoner, for eksempel sosialt. I sosiale situasjoner kan barnet bruke ulike mestringsstrategier for å få innpass i leken og opprettholde deltakelsen (Pape, 2013). Ifølge Ruud (2010) kan innpass i lek ofte inneholde en kontinuerlig kvalifiseringsprosess. Underveis i leken kan barnet både

avvise og ignorere andre barns sosiale initiativ og det kan gjøres på en slik måte at et barn kan bli varig utestengt fra leken. Barn kan ofte bli avvist og holdt utenfor første gangen det forsøker å få innpass i en allerede pågående lek. Det avgjørende blir da om barnet velger å fortsette sine forsøk, bruker en annen strategi eller gir opp. Om barnet forsøker igjen kan ha sammenheng med barnets forventning til egen mestring (Ruud, 2010). Dette kan knyttes til Albert Banduras begrep om self-efficacy-belief, som handler om at en person må tro på at han eller hun kan få til og gjennomføre det som ønskes (Befring, 2012). Som Ruud (2010) understreker kan det likevel være lett for et barn å miste troen på egen mestring og kompetanse dersom det stadig opplever å bli holdt utenfor leken. Fremfor å beskytte barnet mot all motgang er det likevel av betydning å styrke barnets tro på at livets utfordringer kan mestres, for eksempel ved hjelp av egne ressurser eller ved å oppsøke hjelp hos andre. For de barna som stadig holdes utenfor fellesskapet, må barnehagens personale legge til rette for at sosial samhandling med andre barn blir forståelig, håndterbart og meningsfullt for barnet. Den voksne må hjelpe barnet å tilpasse den valgte mestringsstrategien ut fra innholdet i leken og relasjonene til de andre barna. Utfordringen kan bli å finne balansen mellom å gi barnet støtte og vite når det klarer seg selv (Ruud, 2010). Ifølge Lund (2014b) kan fokus på mestring bidra til følelsen av håp og optimisme. Ved å rette oppmerksomheten mot det som fungerer fint, hva som er årsaken til dette og hvordan gjøre mer av det som fungerer bra, kan den pedagogiske lederen kan flytte fokuset bort fra det barnet ikke klarer og over til det barnet mestrer. Når det gjelder utvikling av kompetanse og mestring hos barn, kan en god relasjon mellom den pedagogiske lederen og barnet være av stor betydning.

2.5.2 Relasjonens betydning

En pedagogisk leder som har god relasjon til et barn, stiller forventninger til det. Det er også sannsynlig at barnet innfrir disse forventningene, da det kan ønske å tilfredsstille den voksne. (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I lys av dette kan relasjonen mellom voksen og barn, føre til at barnet ønsker å innfri den voksnes mål om inkludering i frileken. Nordahl et al. (2005) mener at kvaliteten på relasjonen mellom den pedagogiske lederen og barn er av stor betydning i all samhandling og oppdragelse. Det er av betydning å understreke at det er den voksne som har ansvar for relasjonen og den skal ikke være avhengig av initiativ fra barn. Etablering og utvikling av en god relasjon kan skje gjennom anerkjennelse, tillit, troverdighet, humor og gi oppmerksomhet til det enkelte barn. Christoffersen (2014) mener pedagogen ser på barnet som subjekt når det forsøker å forstå barnets handlinger og dermed

er det snakk om en relasjon. I lys av dette kan barn som ønsker å leke for seg selv, føle seg forstått av en voksen som forsøker å se bak handlingene og lar leken få være i fred. Som Lund (2014b) understreker må vi se barn og det handler om å se alle barn. For å se og forstå hva det enkelte barnet har behov for, må den pedagogiske lederen være villig til å etablere og utvikle en relasjon til det (Ruud, 2010). Det følgende vil presentere betydningen av foreldresamarbeid når det gjelder å fremme inkludering og motvirke utestenging.

2.5.3 Foreldresamarbeid

Ved at barnehagen og foreldrene arbeider sammen, kan de finne ut hvilke behov barnet har, og legge til rette for at barnet kan få de erfaringene det trenger for å føle at det blir verdsatt som individ. Barnehagens samarbeid med foreldre blir fremhevet i flere offentlige dokumenter, som for eksempel i loven om barnehager (Barnehageloven, 2005, § 4), Stortingsmelding nr. 41(2008-2009) Kvalitet i barnehagen og er et gjennomgående element i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ifølge Pape (2013) krever det stor innsats fra alle involverte når det gjelder å legge til rette og motivere til lek, samhold og inkludering i barnehagen. Det er av betydning at foreldre og barnehage har et felles syn som bygger på en faglig forståelse når det gjelder hva som er viktig i barnehagen. Hvis ikke kan samarbeidet oppfattes som frustrerende for begge parter. Resultatet kan bli at leken ofres for å tilfredsstille foreldres krav, som ofte kan være basert på mangelfull forståelse av lekens betydning for barns utvikling. Ved at barnehagen deler kunnskaper med foreldrene, kan de to partene heller arbeide sammen som et lag (Pape, 2013). Som Oudmayer (2014) påpeker er foreldre også viktige rollemodeller for at barn skal få erverve positive holdninger som inkludering, toleranse og respekt for andre og miljøet de er en del av. For eksempel har flere barnehager en uskreven regel om at alle i barnegruppen må bes hvis invitasjoner til bursdag deles ut i barnehagen. Alle i barnegruppen kan bety alle i samme aldersgruppe eller alle av samme kjønn. Det kan likevel være barn som ikke er ønsket i bursdager. Derfor kan noen foreldre velge å gi ut invitasjoner på andre måter i stedet. Likevel vil ikke det stoppe barn fra snakke om bursdagen sin i barnehagen, og det er sannsynlig at den ene, eller de få, som aldri blir invitert, får vite om det (Oudmayer, 2014). Dette kan bli viktig å gjøre foreldre oppmerksom på, da slike situasjoner kan bidra til å opprettholde et uheldig mønster, hvor stadig de samme barna holdes utenfor fellesskapet.

3 Vitenskapsteoretiske tilnærminger og forskningsmetode

Denne undersøkelsen søker å belyse følgende problemstilling: *Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?* For at leseren skal få forståelse for hvordan undersøkelsen besvarer problemsstillingen, vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for fremgangsmåten i forskningsprosessen. Fokuset vil være på hvilke valg som ble gjort underveis i prosessen, samt begrunnelser for hvorfor akkurat disse valgene ble gjort. Det følgende vil presentere sentrale vitenskapsteoretiske tilnærminger. Videre vil valg av metode redegjøres for og begrunnes. Deretter følger en beskrivelse av datainnsamling og behandling av datamaterialet. Avslutningsvis blir undersøkelsens validitet og reliabilitet gjort rede for, samt etiske betraktninger om forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretiske tilnærminger

Inspirasjon fra ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger har dannet grunnlag for vurdering av hvilke fremgangsmåter og tilnærminger som er hensiktsmessige, for å besvare oppgavens problemstilling. I det følgende vil abduktiv tilnærming presenteres. Videre følger en beskrivelse av fenomenologi, hermeneutikk og forforståelsens betydning for undersøkelsen.

3.1.1 Abduktiv tilnærming

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i datamaterialet, som knyttes til og drøftes mot teorien som presenteres i kapittel to. Med andre ord er både informantenes uttalelser og den utvalgte teorien av betydning for å besvare oppgavens problemstilling. Forskningsprosessen har utviklet seg gjennom et komplisert og gjensidig samspillsforhold mellom teori og empiri. Dette tilsvarer en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Abduksjon står i en posisjon mellom induksjon, som tar utgangspunkt i datamaterialet (Dalen, 2011), og deduksjon, som preges av at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Jeg møtte praksisfeltet med en forforståelse, leste teorier og spørsmål jeg ønsket svar på. Likevel måtte jeg være åpen for at informantene kunne dele meninger og erfaringer som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. Datamaterialet har blitt analysert, tolket og drøftet med utgangspunkt i aktuell teori, men samtidig har jeg justert omfang og endret teori utfra det som har kommet frem i undersøkelsen. For eksempel opplevde jeg det aktuelt å inkludere teori om respekt, da den pedagogiske lederen må respektere og ivareta ulike barns behov samtidig

under frileken. Likevel var det ingen av informantene som trakk frem dette aspektet, og jeg opplevde at det ble unødvendig teori å ha med for å besvare oppgavens problemstilling. Med andre ord har jeg gjennomgående i prosessen vekslet mellom teori og empiri. Det er av betydning å understreke at målet med oppgaven ikke har vært å avkrefte eller bekrefte en teori, men teorien har blitt brukt som støtte når resultatene fra undersøkelsen drøftes.

3.1.2 Fenomenologi

Denne undersøkelsen har blitt inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Målet med forskningen var å oppnå en dypere forståelse for informantenes forståelse, samt subjektive opplevelser av utestenging og inkludering i frileken (Thagaard, 2013). For å kunne få svar på problemsstillingen var det essensielt å få innblikk i de pedagogiske ledernes beskrivelser av fenomenet. Samtidig som målet med forskningen var å gripe den enkelte informants opplevelse av utestenging og inkludering i frileken, ønsket jeg også å finne fellestrekkene ved erfaringene som hver deltaker ga uttrykk for (Postholm, 2010). På denne måten kunne jeg danne grunnlaget for en dypere forståelse for utestenging og inkludering av barn i frilek (Thagaard, 2013).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk som metode handler om at jeg som forsker skal komme frem til en velbegrunnet tolkning, meningsforklaring og forståelsesforklaring av datamaterialet (Wormnæs, 2005). En hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i at det ikke finnes en gitt sannhet og at uttalelser kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2013). Når et utsagn skal fortolkes er derfor fokuset på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Dalen, 2011). Jeg delte opp datamaterialet i kategorier som var relevante for å besvare min problemstilling. Samtidig som målet var å få en dypere forståelse av de ulike kategoriene, har det vært av betydning å se på delene i lys av helheten og konteksten utsagnene har blitt sagt i. For eksempel hvis en setning tas ut fra den konteksten det fortalt i, kan den tolkes annerledes enn hvis det tas hensyn til hva som ble sagt før og etter. Med utgangspunkt i den hermeneutiske tilnærmingen vil måten jeg fortolker en informants utsagn påvirke hvordan jeg forstår datamaterialet som en helhet, og hvordan jeg forstår helheten vil påvirke hvordan jeg tolker et utsagn. Det har vært en toveis interaksjon mellom å forstå delene og helheten, noe som kan ha resultert i en dypere forståelse av utestenging og inkludering i frileken. Det er dette som kalles den hermeneutiske spiral (Postholm, 2010). I

tillegg har jeg tatt hensyn til at de pedagogiske lederne allerede har tolket sin egen sosiale virkelighet. Når jeg som forsker fortolker informantenes utsagn innebærer det dermed en dobbel hermeneutikk. Som Thagaard (2013) påpeker betyr dette at jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i undersøkelsen.

Sentralt i hermeneutikken er at jeg som forsker vil rette meg tolkende mot det meningsformidlende datamaterialet og automatisk forstå det utfra min forforståelse. Forforståelsen danner bakgrunnen for vår forståelse (Wormnæs, 2005). Som Postholm (2010) understreker vil det i praksis være umulig å legge sine subjektive, individuelle teorier til side. Med andre ord vil en forsker alltid stille med en forforståelse i møte med informanter og innsamlet data (Dalen, 2011). Det kan likevel være en utfordring å skulle sette ord på all den kunnskapen og forståelsen som besittes. Michael Polanyi referert i Thomassen (2006) var den første personen som presenterte og aktualiserte begrepet taus viten. Det er kunnskap som vi ikke fokuserer på, men som likevel er virksom i praksis (Thomassen, 2006). Med andre ord kan jeg som forsker ha ubevisst kunnskap, meninger og erfaringer angående utestenging og inkludering i frileken. Derfor ønsket jeg på forhånd å bli oppmerksom på min egen forforståelse og hvordan jeg selv forstod fenomenet. Da ble det aktuelt å sette ord på kunnskap som kanskje tidligere hadde vært ubevisst kunnskap. På denne måten kunne min forforståelse bidra til at jeg kunne tolke og forstå intervjumaterialet på flere måter og se muligheter for teoriutvikling i innsamlet datamateriale (Dalen, 2011). I utgangspunktet hadde jeg noen forestillinger om at frilek var en tid der det stort sett var opp til barnet selv hvem og hva de ønsket å leke med. I tillegg betraktet jeg utestenging som negativt og at det var utfordrende å skulle ivareta det enkelte barnets behov i frileken.

3.2 Kvalitativ metode

Da jeg ønsket en forståelse for hvordan pedagogiske ledere forstår og opplever utestenging og inkludering i frilek, så jeg det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet. Gjennom en kvalitativ tilnærming kunne jeg få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. I motsetning til kvantitativ metode hvor utbredelse og antall er av stor betydning, søker kvalitativ metode å gå i dybden av fenomener (Thagaard, 2013). Kvalitativ tilnærming vektlegger betydningen av forståelse og fortolkning. Jeg ønsket forståelse for informantenes forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering i frileken (fenomenologi), for så fortolke (hermeneutikken) denne informasjonen til en mer teoretisk

forståelse av fenomenet (Dalen, 2011). For å få innsikt og forståelse for informantenes opplevelser fant jeg semistrukturert intervju som best egnet metode.

3.2.1 Semistrukturert intervju

For å belyse problemsstillingen ble det valgt en semistrukturert intervjuform. Det er den kvalitative intervjuformen som er mest utbredt og ligger mellom de to ytterpunktene, strukturerte og åpne intervjuer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Målet med intervjuet ble å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan informantene forstår og opplever utestenging og inkludering i frileken, samt hvilke synspunkter og tanker de har om temaer som ble tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Det semistrukturerte intervjuet ble basert på en intervjuguide. Med utgangspunkt i utvalgt teori og oppgavens problemstillingen utarbeidet jeg en liste over generelle spørsmål som ble gjennomgått under intervjuet (Dalen, 2011). Valg av intervjuform gjorde at jeg kunne bevege meg fram og tilbake i intervjuguiden, avhengig av hva informanten fortalte (Johannessen et al., 2010). Gjennom et semistrukturert intervju fikk jeg også muligheten til å følge opp de svarene informantene ga og historiene de fortalte (Brinkmann & Kvale, 2015). På denne måten kunne intervjuformen bidra til at mine informanter fikk snakke litt fritt om sine opplevelser, samtidig som at intervjuguiden bidro til å holde fokus under intervjuet. Fleksibilitet ble av stor betydning, da jeg måtte være åpen for at informantene kunne ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Tilnærmingen ga meg muligheten til å gå i dybden av fenomenet utestenging og inkludering i frileken, noe som bidro til at jeg kunne få en stadig dypere forståelse av undersøkelsens problemsstilling (Bjørndal, 2011).

3.3 Datainnsamling

I det følgende vil jeg gjøre rede for datainnsamlingsprosessen. Delkapittelet inneholder undersøkelsens utvalgsriterier, samt utvalgsprosessen og en presentasjon av informantene som deltok i studiet. Videre vil utarbeidingen av intervjuguiden beskrives, samt gjennomføringen av prøveintervjuet og intervjuene med informantene presenteres. Avslutningsvis vil en vurdering av min rolle som intervjuer legges frem.

3.3.1 Utvalgsriterier og utvalgsprosessen

Når det gjelder forskningsprosjekt med kvalitativ tilnærming er det nesten alltid snakk om små, men hensiktsmessige utvalg. Det er ønskelig å sette sammen et utvalg som kan

gjenspeile en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som studeres (Corbin & Strauss, referert i Dalen, 2011). Hensikten var å undersøke hvordan pedagogiske ledere forstår og opplever utestenging og inkludering av andre barn i frileken. Jeg ønsket et utvalg med egenskaper og kvalifikasjoner som hadde betydning for å kunne besvare oppgavens problemstilling, og anså derfor et strategisk utvalg som hensiktsmessig (Thagaard, 2013). Da jeg ønsket et så variert utvalg som mulig ville jeg ikke ha altfor mange satte kriterier. Jeg har opplevd at mennesker i stillinger som pedagogiske ledere ikke alltid har barnehagelærerutdanning (tidligere førskolelærerutdanning) i grunn. Gjennom barnehagelærerutdanningen får personer kunnskap om blant annet samspill og barnets utvikling. Jeg ønsket derfor at utdanningsbakgrunnen skulle være et kriterium. Videre ville jeg at informantene skulle være ansatt i pedagogiske lederstillinger på avdelinger med barn mellom 4 og 6 år. De har hovedansvaret for barna på avdelingen og skal legge til rette for trivsel, læring og utvikling. I tillegg ønsket jeg geografisk variasjon, da jeg ville få innsikt i om de pedagogiske lederne fra de forskjellige kommunene opplevde fenomenet ulikt.

Utvalgsprosessen ble ikke helt som forventet. Jeg tok utgangspunkt i å finne informanter gjennom venner. En slik strategi for rekruttering av deltakere kaller Thagaard (2013) for tilgjengelighetsutvalg. Det handler om at forskeren benytter seg av en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av personer som er villige til å delta i undersøkelsen. Det at venner kunne informere informantene om hvem jeg er, kunne bidra til å gjøre de tryggere på å åpne seg, samt dele sine tanker og opplevelser med meg som forsker. I tillegg tenkte jeg det kunne redusere sannsynligheten for at deltakere trakk seg. Jeg kontaktet en venninne, fortalte hvilke kriterier jeg hadde og hun kjente to pedagogiske ledere som oppfylte kravene. I tillegg kontaktet jeg en annen venninne som arbeider i en barnehage og bor i en liten bygd, utenfor en av de større byene i landet. Informasjon om masteroppgaven ble tatt opp på et pedagogisk ledermøte og det var tre personer som ønsket å delta som informanter. På denne måten fikk jeg informanter som oppfylte kravet om geografisk variasjon da barnehagene lå i både landlig og urbane strøk. Jeg fikk mailene til de fem deltakerne og sendte dem nærmere informasjon om hva deltakelsen innebar. Vi avtalte tid og sted for gjennomføring av intervjuene.

To av intervjuene ble gjennomført. Dagen før jeg skulle ha det tredje intervjuet måtte denne informanten trekke seg av personlige årsaker. Det var uforventet, da en av grunnene til at jeg fant informanter gjennom venner var fordi jeg tenkte det kunne redusere muligheten for at deltakere trakk seg. Ifølge De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH, 2016) er

muligheten for å trekke seg en viktig rettighet i forskning. Da skjønnte jeg hvor sårbart et kvalitativt forskningsprosjekt er. Når en av fem informanter trekker seg, forsvinner automatisk 20 % av datamaterialet. Etter at den ene informanten trakk seg opplevde jeg at presset ble større for at de andre intervjuene skulle gå bra og at jeg skulle få nok data. Jeg ble også bedre kjent med meg selv og hvordan jeg reagerer når ting ikke går som planlagt. At en informant trakk seg så sent i prosessen, opplevde jeg som utfordrende, da jeg plutselig måtte forandre planene. Trenger jeg å finne en til informant? Rekker jeg å finne en informant til? Hva skjer hvis flere trekker seg? Får jeg nok data gjennom de informantene jeg allerede har? Da jeg ble usikker på om det ble nok med kun fire informanter tok jeg kontakt med andre barnehager. Jeg fikk svar fra en styrer, og en pedagogisk leder som arbeidet på en storbarnsavdeling var villig til å delta.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Informantene har fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. To av informantene arbeider i samme barnehage, og den ligger i en liten bygd utenfor en av de større byene i landet. Den første informanten er **Hilde** på 38 år som arbeider på en avdeling med 19 barn. Hun har vært ansatt i barnehagen i ca. 7 år og nylig byttet fra å jobbe på småbarnsavdeling til storbarnsavdeling. **Tine** er 43 år og har 24 barn på avdelingen. Hun har arbeidet i denne barnehagen i ca. 5 år, men har også relevant arbeidserfaring fra en annen barnehage i kommunen. De tre siste informantene arbeidet i forskjellige barnehager som ligger i mer urbane strøk. Den ene informanten er **Anne** som arbeider ved en basebarnehage og har ansvar for 24 barn. Hun har arbeidet i denne barnehagen i ca. 8 år. **Eline** er 30 år og arbeider i en idrettsbarnehage. Her har hun jobbet tilsammen i to år og har ansvar for 24 barn. Den siste informanten er **Unni**. Hun arbeider i en av barnehagene jeg tok kontakt med etter at en av de andre informantene trakk seg. Hun er 65 år og har arbeidet 15 år i nåværende barnehage. Unni har ikke tatt barnehagelærerutdanning, men hun har blant annet master i pedagogikk. Årsaken til at jeg likevel ønsket å intervjuer henne er fordi hun har et personlig engasjement for faglitteratur og lang erfaring som pedagogisk leder i barnehagen. Hun arbeider på avdeling med 21 barn. De fire andre informantene er utdannet barnehagelærere. Samtlige deltakere arbeider som pedagogiske ledere på avdelinger med barn mellom 4 og 6 år. Da jeg fikk et utvalg med variasjon i ulike bakgrunnsvariabel som arbeidserfaring, alder, geografisk og type barnehage, opplever jeg utvalget som tilfredsstillende.

3.3.3 Intervjuguide

Som tidligere nevnt ble intervjuguiden utarbeidet med utgangspunkt i utvalgt teori og undersøkelsens problemstilling. Denne dannet grunnlaget for gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene. Det var både utfordrende og frustrerende, men også givende og spennende å utarbeide intervjuguiden. Jeg ønsket å unngå og stille kunnskapsbaserte spørsmål, da de kan virke truende. Informanten kan for eksempel føle at dette er noe hun eller han burde kunne, men ikke klarer å få frem nødvendig informasjon (Postholm, 2010). Derfor ønsket jeg å formulere menings- og verdispørsmål, samt følelsesbetonte spørsmål. Ved at informanten svarer på menings- og verdispørsmål, kan forskeren få innsikt i hva deltakeren tenker om bestemte temaer. Hvorav følelsesbetonte spørsmål kan bidra til forståelsen av informantens emosjonelle responser (Postholm, 2010). Jeg var oppmerksom på å ikke bruke mobbebegrepet i noen av spørsmålene, bortsett fra spørsmålet om hva de lærte om mobbing når de gikk på barnehagelærerutdanningen. Min erfaring tilsier at det er uenighet om bruken av mobbebegrepet i barnehagen. Derfor valgte jeg begreper som ”utestengt” og ”holdt utenfor” da dette er mer konkrete handlinger som informantene kan gjenkjenne. En utfordring som oppstod da jeg utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden var at de rettet seg kun mot hvordan de pedagogiske lederne arbeidet for å forebygge utestenging. Spørsmålene gikk dermed bort fra selve opplevelsen av utestenging og inkludering i frileken. Det har vært en tidkrevende prosess. Struktur og spørsmålsformuleringer hadde behov for stadige forbedringer og da har det vært godt å få tilbakemeldinger fra veileder og kjente. Det ble av betydning å formulere spørsmål som forhåpentligvis kunne gi meg svar rettet mot problemstillingen. Derfor så jeg det positivt og nødvendig å gjennomføre prøveintervju, hvor jeg fikk testet intervjuguiden.

3.3.4 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjustudie anbefales det å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer. Hensikten er å teste intervjuguiden og hvordan en selv er som intervjuer (Dalen, 2011). Jeg ønsket å finne en informant som oppfylte de satte kriteriene i størst mulig grad. Prøveinformanten ble en venninne som er utdannet barnehagelærer og arbeider på en småbarnsavdeling. Likevel har hun tidligere erfaring fra å arbeide med større barn og jeg visste på forhånd at hun hadde mange tanker om temaet. Jeg kunne også få tilbakemeldinger på spørsmålene og meg som en intervjuer, samt tips til eventuelle forbedringer. I tillegg fikk jeg mulighet til teste om det tekniske utstyret fungerte tilfredsstillende. Det er av stor

betydning, da kvaliteten på egne notater alltid vil være dårligere enn der du har fått med informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011). Under prøveintervjuet opplevde jeg at flere av spørsmålene var litt utydelige og de førte til at prøveinformanten svarte på noe annet enn det som var hensikten med spørsmålet. Derfor så jeg det nødvendig å endre noe på intervjuguiden, både når det gjaldt struktur og formuleringer. Jeg opplevde at jeg måtte fjerne spørsmål, samt omformulere og flytte på spørsmål slik at det ble bedre sammenheng i intervjuguiden. Lydopptaket ga meg mulighet til å selv vurdere hvordan jeg var i intervjurollen. Min erfaring var at jeg ikke ga prøveinformanten nok tid til å tenke og jeg var rask med å stille neste spørsmål. Prøveinformanten ga også tilbakemelding om at jeg til tider kunne stille litt ledende oppfølgingsspørsmål. Dette var en viktig tilbakemelding, da jeg ønsket å påvirke informantenes svar i minst mulig grad.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det var en spennende, men også utfordrende prosess å være ute i feltet og intervju. Jeg gjennomførte to av intervjuene i uke 7. Uken etter reiste jeg til en annen by i landet for å gjennomføre tre intervjuer til, men da det var en av informantene som trakk seg ble det bare to. Det femte intervjuet ble gjennomført to uker senere da den pedagogiske lederen hadde tid. Samtlige intervjuer ble gjennomført i arbeidstiden og ved informantenes barnehager. Dette førte til at vi enkelte ganger kunne høre barna når de lekte, men jeg opplevde ikke at det var forstyrrende. Det var kjente omgivelser for informanten noe som kunne bidra til å ufarliggjøre situasjonen, samt gjøre den enkelte deltaker mer komfortabel med å dele sine opplevelser og meninger. Intervjuene begynte med at jeg fortalte litt kort om hvem jeg er og hva deltakelsen innebar. Informantene skrev deretter under på en samtykkeerklæring og ble igjen informert om at intervjuet ble tatt opp på lydopptak. Dette hadde de også fått beskjed om på forhånd. Informantene brukte tid av sin hverdag for å delta i prosjektet. Derfor ville jeg ikke at andre avtaler skulle bli stressende momenter og påvirke dem eller intervjusituasjonen, og satt derfor av god tid til å gjennomføre intervjuene.

Under intervjuet ønsket jeg å notere ned minst mulig da jeg opplevde at enkelte informanter ble distraheret når jeg gjorde det. Brinkmann og Kvale (2015) hevder at å ta omfattende notater under intervjuet kan forstyrre samtalens frie flyt. Som Dalen (2011) påpeker er det viktig at forskeren har evnen til å lytte og viser genuin interesse for det informanten forteller. Jeg merket at med en gang jeg begynte å notere ble jeg mindre oppmerksom på det

informanten sa. Derfor valgte jeg heller å notere ned inntrykk og observasjoner rett etter at intervjuene var gjennomført. Dette kan ha ført til at jeg ikke fikk nedskrevet alle de observasjonene som jeg gjorde underveis. På en annen side følte jeg at jeg var mer tilstede i samtalen og kunne derfor stille flere oppfølgingsspørsmål. Da det er viktig å ivareta informantens uttalelser (Dalen, 2011), valgte jeg å ta opp intervjuene både på en diktafon og mobilen. Jeg ønsket å ha et opptak i bakhånd dersom det var noe feil med det andre. Jeg opplevde ikke at informantene ble forstyrret av det tekniske utstyret. De fleste deltakerne hadde kjennskap til lignende intervjusituasjoner eller hadde skrevet master selv og forstod derfor grunnen til at jeg ønsket å bruke opptaksutstyr. Etter at jeg hadde gjennomført prøveintervjuet ble jeg oppmerksom på at jeg kunne bli flinkere til å ha lengre pauser mellom spørsmålene. Likevel opplevde jeg at det var utfordrende å forholde meg til pauser under intervjuene. Når det ble stille kjente jeg et behov for å gå videre til et annet spørsmål. De gangene jeg ventet med å si noe delte ofte informantene flere tanker og reflekterte mer rundt spørsmålene. Etter at jeg oppdaget det forstod jeg betydningen av pauser og det ble lettere å ikke si noe i de stille øyeblikkene.

Jeg hadde planlagt at intervjuene skulle vare omtrent en time. Det enkelte intervjuet varte i alt fra ca. 50 minutter til godt over en time, alt etter hvor mye informanten ønsket å fortelle. Det var både nervepirrende, utfordrende og spennende å gjennomføre intervjuene. Nervepirrende da dette var en ukjent situasjon og rolle for meg å ha. Utfordrende fordi det var mye jeg skulle huske på i en slik setting. Tilslutt var det spennende å høre informantens erfaringer og tanker om temaet. Etter å ha gjennomført intervjuene har jeg fått ny innsikt, nye inntrykk og ny forståelse for hvordan pedagogiske ledere kan forstå og oppleve utestenging og inkludering i frileken.

3.3.6 Intervjurollen

Det var utfordrende å huske alle hensyn og praktiske ting under gjennomføring av intervjuene. Fungerer utstyret greit? Hvor mye tid har vi brukt? Har jeg informert om alt? Formulerer jeg meg forståelig? Har jeg spurt alle spørsmålene? Får jeg de svarene jeg ønsker? Alle disse spørsmålene var i hodet, samtidig som jeg prøvde å være oppmerksom og interessert i det informantene fortalte. I ettertid har jeg reflektert over hvordan jeg som intervjuer kunne ha påvirket informantens svar. I noen intervju løsrev jeg meg relativt mye fra intervjuguiden, noe som gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål til informanter og

være mer tilstede i samtalen. På en annen side la jeg i transkriberingsprosessen merke til at jeg kanskje stilte litt for lukkede spørsmål, noe som kan ha hindret informantene fra å komme med ytterligere refleksjoner. I andre intervju fulgte jeg intervjuguiden tettere, noe som gjorde det mer utfordrende å fokusere på alt det informanten fortalte. Dette kan ha resultert i at jeg ikke har stilt alle de oppfølgingsspørsmålene som jeg kanskje burde. På en annen side ble de spørsmålene jeg stilte mer åpne. Derfor opplevde jeg det som utfordrende å finne balansen mellom å løsrive meg nok fra intervjuguiden slik at jeg kunne være tilstede og stille de riktige oppfølgingsspørsmålene, samtidig som jeg ikke gikk for langt bort fra de opprinnelige spørsmålene jeg ønsket å stille. Det var også utfordrende å ikke gå inn i en mer gjensidig dialog hvor jeg og informant kunne diskutere temaene, men for hver gang jeg gjennomførte et intervju følte jeg meg tryggere i intervjurollen.

3.4 Databehandling

Etter gjennomføringen av intervjuene var neste oppgave transkriberingsarbeidet. Senere skulle dette analyseres, tolkes og drøftes. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg transkriberte intervjuene, samt det videre arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet gjennom en temasentrert tilnærming.

3.4.1 Transkribering

Jeg opplevde transkriberingsprosessen som svært tidkrevende, men likevel et spennende arbeid. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) er intervju en samtale som utvikler seg mellom to mennesker, og transkribering handler om at denne samtalen blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Transkriberingsarbeidet ble gjort i programmet NVivo, som ga mulighet til å redusere og øke hastigheten på lydopptakene. Transkribere er det samme som transformere. Det betyr å skifte fra en form til en annen, som for eksempel fra talespråk til skriftspråk (Brinkmann & Kvale, 2015). Som Malterud (2003) påpeker er det naturlige talespråket som regel oppstykket og uformelt i forhold til skriftspråket. Jeg opplevde at flere av setningene hørtes presise og sammenhengende ut når de ble sagt under intervjuet, men jeg fikk ikke samme inntrykk når det var i skriftlig form. Som Brinkmann og Kvale (2015) påpeker finnes det ingen standardregler for hvordan transkripsjon fra lydopptak til tekst skal være. Malterud (2003) hevder at en ordrett skriftlig gjengivelse ikke nødvendigvis gir det beste meningsinnholdet i samtalen. Første gangen jeg transkriberte gjorde jeg det ordrett, og tok med pauser og ordlyder. Da det var ferdig transkribert opplevde jeg derimot at teksten ble

veldig rotete. I tillegg var det utfordrende å lese og forstå innholdet i informantens utsagn. Derfor gjennomførte jeg transkriberingen på nytt og fjernet pauser og ordlyder fra det skriftlige materialet. Jeg fjernet også ord som ble gjentatt flere ganger, som for eksempel ”Så, så, så da, da så jeg at...”. Da opplevde jeg at datamaterialet både ble mer oversiktlig og sammenhengende. På en annen side var det utfordrende å ikke omformulere enkelte setninger slik at de hørtes mer formelle ut eller legge til ord som manglet for å få en fullstendig setning. Likevel ønsket jeg å transkribere så ordrett som mulig, da målet var å fange den enkelte informants forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering i frilek, samt unngå misforståelser i analyse – og tolkningsarbeidet. Da flere av informantene hadde en annen dialekt enn bokmål forsøkte jeg derfor å gjengi denne skriftlig.

Ettersom jeg ønsket å unngå og notere for mye under selve intervjuet, var det viktig at jeg transkriberte intervjuene så tidlig som mulig etter de var gjennomført. Da kunne jeg ha et klarere bilde av hva som skjedde under intervjuet og redusere sannsynligheten for at jeg misforstod informantens utsagn eller glemte noe. Likevel er det av betydning å påpeke at lydopptak og transkriberingen av dette vil medføre tap av kroppsspråk, som for eksempel kroppsholdning, mimikk og gester (Brinkmann & Kvale, 2015). På en annen side kunne jeg til en viss grad huske og reflektere over emosjonelle og sosiale aspekter ved intervjusituasjonen. Derfor kunne jeg allerede i transkriberingsfasen påbegynne meningsanalysen av det informantene fortalte (Brinkmann & Kvale, 2015). I løpet av transkripsjonsarbeidet vil det foregå kontinuerlige analyser (Postholm, 2010). Derfor ønsket jeg å gjennomføre transkriberingen selv, noe som også ga meg mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet. I tillegg kunne jeg notere ned kroppsspråk eller andre observasjoner som ble gjort under intervjuet, som igjen kunne ha betydning for tolkningsarbeidet. En annen grunn til at jeg ønsket å gjennomføre transkriberingsarbeidet selv var fordi jeg ville vite hva som skjedde med teksten underveis. Dette er av betydning når forskeren skal kunne vurdere pålitelighet og gyldighet av materialet under analysearbeidet (Malterud, 2003).

Brinkmann og Kvale (2015) hevder det er spesielt vanskelig å gjengi ironi i en utskrift. For eksempel fortalte Anne at basebarnehager blir bygd med mye glass for at voksne skal kunne ha oversikt over flere barn samtidig, så avslutter hun setningen med kommentaren ”kjempefint pedagogisk argument”. På grunn av kroppsspråk og toneleie opplevde jeg at kommentaren var ironisk, men i transkriberingen var dette vanskelig å formidle. Da mange av spørsmålene oppfordret til erfaringsbaserte svar fortalte flere informanter om situasjoner de

hadde hatt med barn i lek. Når de skulle gjengi barnas uttalelser endret flere av deltakerne toneleie. Jeg opplevde at endring i toneleie ble en måte å markere et skille mellom det de selv sa og barnas utsagn i situasjonen. Som Brinkmann og Kvale (2015) påpeker vil transkribering av intervjusamtaler til skriftlig form innebære en abstraksjon hvor stemmeleie, intonasjon og åndedrett forsvinner. I det skriftlige materialet kan det derfor bli vanskelig å skille mellom den voksne og barnas uttalelser i situasjonen som det fortelles om. Dersom jeg i analyse – og tolkningsarbeidet ble usikker på om jeg hadde forstått informantene riktig, kunne jeg derfor gå tilbake til lydopptakene. Ved å lese gjennom transkriberingene flere ganger ble jeg også bedre kjent med datamaterialet, og jeg oppdaget stadig nye og interessante utsagn.

3.4.2 Temasentrert tilnærming til analysen

Ved analyse og tolkning av data har jeg blitt inspirert av en temasentrert analytisk tilnærming. Da presenteres materialet i temaer som er representert i undersøkelsen og alle informantenes bidrag vil drøftes under hvert tema (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen er valgt da jeg opplever at det er temaene i studien som er sentrale og ved å sammenligne informantenes utsagn kan jeg oppnå en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Johnsen (2006) anbefaler å starte analysen med utgangspunkt i intervjuguiden. Problemstilling og intervjuguide dannet derfor grunnlaget for 4 hovedkategorier: ”Frilek i barnehagen”, ”Inkludering og utestenging i barnas frilek”, ”Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek”, samt ”Fremme inkludering og motvirke utestenging”. Informantenes bidrag var av stor betydning for å besvare oppgavens problemstilling. Derfor ønsket jeg å finne likheter og ulikheter i datamaterialet, noe som kunne bidra til å skape en dypere forståelse innenfor hver kategori. Med utgangspunkt i en temasentrert tilnærming er det, som Thagaard (2013) poengterer, av betydning at de kategoriene som skal analyseres inneholder utfyllende beskrivelser fra alle informanter som er med i undersøkelsen. Dette opplevde jeg som utfordrende da de ulike deltakerne fokuserte mer på enkelte temaer enn andre. Dette til tross for at samtlige pedagogiske ledere ble stilt de samme spørsmålene om de temaene undersøkelsen omfatter. Derfor ble ikke alle informanter likt representert under den enkelte kategori og hvert tema dekkes ikke like godt av samtlige deltakere. Undersøkelsen kan dermed kritiseres for å ikke ha utfyllt tilnærmingens krav om informasjon fra alle informantene om de samme temaene.

3.4.3 Analyse og tolkning av datamaterialet

Jeg startet analyseringsprosessen med å lese gjennom de transkriberte intervjuene en gang. Med utgangspunkt i en temasentrert tilnærming kan kodeord til utsnitt av data fremheve meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013). Derfor leste jeg gjennom en gang til, markerte eventuelle utsagn, samt skrev ned hvilken kategori sitatet kunne høre til. Samtidig hadde jeg notatblokk og penn ved siden av, så jeg kunne notere ned mulige tanker og tolkninger. Videre skrev jeg hovedkategoriene i et nytt dokument med informantenes navn under hvert. Under hver informant kopierte jeg inn de markerte sitatene som kunne illustrere deres opplevelser og synspunkt innenfor hver kategori. Som Thagaard (2013) poengterer kan den temasentrerte analytiske tilnærmingen kritiseres for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, da informantenes utsagn blir løsrevet fra den konteksten det ble sagt i. Som beskrevet under kapittel 3.1.3. ”Hermeneutikk” har det vært et poeng å forstå deler av datamaterialet i lys av helheten, samt helheten i datamaterialet utfra delene. For å ikke misforstå hva informantene mente med sine uttalelser, var jeg derfor oppmerksom på å ta med mer av sitatet enn det som egentlig var nødvendig for å forstå meningen med utsagnet.

Neste steg var å lage underkategorier innenfor hovedkategoriene. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom hver hovedkategori og de sitatene som var kopiert inn. Deretter fant jeg likhetstrekk ved utsagnene, noe som dannet utgangspunktet for underkategoriene. Informantenes uttalelser i hver hovedkategori ble sortert inn i underkategoriene, med tilhørende spørsmål for å bevare konteksten utsagnene ble sagt i. Videre sammenfattet jeg det informantene fortalte under hver underkategori, ved å finne hvem som sa det samme. Deretter ble disse uttalelsene skrevet til tekst og underbygget med et sitat der jeg opplevde at det var nødvendig.

Spørsmålene ble ikke tatt med i presentasjonen av resultatene. Samtidig ønsket jeg å presentere informantenes utsagn på en slik måte at det ble tatt hensyn til sammenhengen og hvilke spørsmål uttalelsene var svar på. De fiktive navnene vil hen vise til hva de enkelte informantene har fortalt. Da resultatene var ferdig presentert var dette kapittelet for langt og det ble nødvendig å korte ned. Da fjernet jeg utsagn som ikke var relevante for å besvare oppgavens problemsstilling og sammenfattet de sitatene som omhandlet det samme til tekst. Enkelte setninger i noen av sitatene ble også fjernet da de var unødvendige når det gjaldt å få frem poenget i det som ble fortalt. Ved slike tilfeller er dette illustrert med følgende tegn: (...). Når informantenes uttalelser har blitt sammenfattet og skrevet om til tekst, har det vært av betydning å gjengi utsagnene så nøyaktig som mulig. Derfor har jeg enkelte steder brukt

deres egne begreper der det ble nødvendig. Disse begrepene er markert med kursiv og hermetegn i teksten.

Som nevnt under kapittel 3.1.2. ”Fenomenologi” har målet vært å få en forståelse for den enkelte informants forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av andre barn i frileken. Samtidig har jeg ønsket å finne fellestrekkene ved erfaringene som hver deltaker ga uttrykk for. Dette ble gjort ved å gjennomføre en tolkning for hver hovedkategori, med fokus på likheter og variasjoner i datamaterialet. Videre ble dette knyttet opp mot teorien som ble presentert i kapittel to. Jeg ønsket å skape et klart skille mellom informantenes utsagn og mine egne tolkninger. Derfor presenterte jeg dette i ulike kategorier under hovedkategoriene, noe som tydeliggjøres med kategorioverskriftene under kapittel fire. Det er av betydning å poengtere at mine tolkninger er påvirket av den forforståelsen jeg har av utestenging og inkludering i frileken.

3.5 Kvalitetsvurderinger av undersøkelsen

I all forskning er det av betydning å undersøke studiets kvalitet. Som Johannessen et al. (2010) påpeker kan validitet og reliabilitet brukes som kriterier for kvalitet. Ifølge Thagaard (2013) er det også viktig at forskeren reflekterer over hvordan han eller hun kan ha påvirket forskningsprosessen og dermed resultatene av forskningen. Det følgende vil presentere hvordan jeg som forsker, samt forskningsprosessen, kan ha påvirket undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.5.1 Validitet

Validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). Postholm (2010) mener validitet innebærer hvorvidt studien undersøker det den skal undersøke. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) vil validiteten være en viktig faktor gjennom hele forskningsprosessen. Min tilnærming til temaene, datainnsamlings- og databehandlingsprosessen, kan ha blitt påvirket av mine tidligere erfaringer fra barnehagefeltet, samt teoribakgrunn og utdanning. Med andre ord kan jeg som forsker ha påvirket undersøkelsens validitet gjennom mitt syn og innstilling til oppgavens tema. I tillegg ble intervjuguiden utdelt i forkant av intervjuene og informantene fikk mulighet til å finne svar i litteraturen. I lys av dette er det en mulighet for at informantenes uttalelser ikke er deres faktiske opplevelser, men et resultat av at de fortalte det de trodde jeg ønsket å høre.

Dette kan igjen ha påvirket forskningens validitet. På en annen side oppfordret flere av spørsmålene til at de pedagogiske lederne skulle svare med erfaringer og opplevelser. I tillegg fikk informantene mulighet til å tenke over svarene sine og kanskje komme på tidligere erfaringer. Dette kunne berike svarene og styrke muligheten for at datamaterialet kunne gi grunnlag for det Dalen (2011) kaller ”tykke beskrivelser”. Dette kan igjen ha bidratt til å styrke forskningens validitet.

Validitet handler blant annet om hvorvidt forskerens beskrivelser er representative for informantenes utsagn (Maxwell, 1992). For å unngå validitetsproblemer i forbindelse med dette ba jeg om godkjenning fra informantene om å få bruke diktafon under intervjuene. På denne måten trengte jeg ikke å skrive ned alt informantene sa og jeg kunne fokusere på det informantene fortalte. Lydopptakene ble også et hjelpemiddel for prosessen videre og kunne kvalitetssikre at jeg brukte informantenes utsagn. Det er likevel av betydning å poengtere at slike hjelpemidler kan føre til at informantene blir nervøse og dermed påvirke intervjusituasjonen. I tillegg vil lydopptak utelukke kroppsspråk og mimikk. For eksempel kunne informantene bruke ”gåsetegn”, noe som igjen kunne resultere i misforståelser under transkriberings- og tolkningsprosessen. For å unngå slike misforståelser kunne jeg notere eventuelt kroppsspråk eller andre meningsbærende hendelser under intervjuet. Samtidig opplevde jeg, som det fremgår i kapittel 3.3.5. ”Gjennomføring av intervjuene”, at det var forstyrrende å notere og forsøkte å gjøre det minst mulig. Derfor transkriberte jeg intervjuene så tidlig som mulig etter gjennomføringen, da det var sannsynlig at jeg kunne huske mer av intervjusituasjonen. Lydopptak og notater ble dermed brukt for at jeg kunne få med meg helheten i det som ble sagt og på denne måten kunne jeg styrke validiteten. Transkriberingen ble, som tidligere nevnt, gjennomført i dataprogrammet NVivo, noe som ga muligheten til å styre opptakene manuelt. Gjennom å spole frem og tilbake, ta pauser og spille av opptakene i et saktere tempo, kunne jeg sjekke eget datamateriale og dermed bidra til å sikre undersøkelsens validitet.

Validitet kan også handle om hvorvidt forskerens tolkning gjenspeiler meningen bak informantenes forklaringer (Maxwell, 1992). Gjennom å ta utgangspunkt i informantenes uttalelser ønsket jeg å finne meningen bak datamaterialet. Det semistrukturerte intervjuet ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Slik kunne jeg unngå misforståelser og styrke validiteten i datamaterialet (Dalen, 2011). Dette kunne igjen bidra i prosessen mot å finne meningen bak informantenes utsagn. Jeg opplevde at teori som jeg leste før gjennomføringen

av intervjuene, førte til at jeg formulerte bedre og bredere spørsmål, som igjen kunne gi utdypende svar. Samtidig merket jeg at den leste teorien påvirket meg i den grad at det ble utfordrende å ikke stille ledende spørsmål under intervjusituasjonen. I tillegg kan min forforståelse ha påvirket behandlingen av innsamlet data. Da var det av betydning at jeg ble oppmerksom på min egen forforståelse, så datamaterialet kunne forstås og tolkes på flere måter (Dalen, 2011). Jeg opplevde at forforståelsen og lest teori utfordret validiteten ved at jeg begynte å lete etter det jeg ønsket å finne i datamaterialet. Ved at jeg var oppmerksom på dette kunne jeg redusere min påvirkningskraft på resultatene. Validitet innebærer også hvordan teorien anvendes i tolkningsprosessen (Dalen, 2011). Som det fremgår i kapittel 3.1. ”Vitenskapsteoretiske tilnærminger”, har denne forskningen en abduktiv tilnærming. Dette betyr at både datamaterialet og utvalgt teori har vært sentralt i tolkningsprosessen. Det har vært av betydning å skille mellom hva som er empiri og hva som er empiri tolket gjennom teori. Derfor har resultatene blitt presentert under hver kategori og senere blitt drøftet i lys av teori. Som tidligere påpekt kan dette skillet tydeliggjøres gjennom kategorioverskriftene og leseren har mulighet til å vurdere hvordan teorien anvendes i tolkningen av datamaterialet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Postholm, 2010). Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) innebærer reliabiliteten i et studie hvorvidt en annen forsker kan finne de samme resultatene dersom undersøkelsen ble utført på nytt. Det kan være utfordrende å oppnå innenfor kvalitativ forskning. Forskeren og metoden kan påvirke informantenes svar ved å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2011). Som Thagaard (2013) påpeker kan det derfor være vanskelig å gjenskape en undersøkelse og få samme resultater. En forsker kan intervju samme informanter flere ganger, men kanskje opptre annerledes i situasjonen og dermed få andre resultater (Thagaard, 2013). I tillegg kan informantene dele andre eller nye erfaringer, som igjen kan gi nye funn. En informant i min undersøkelse fortalte at hun dagen før hadde observert hvordan noen barn utestengte et annet barn fra frileken. Dette kan indikere at nylige erfaringer, samt hva informantene husker i situasjonen, påvirker hva de velger å dele av opplevelser og erfaringer. På en annen side fikk informantene utdelt intervjuguiden på forhånd og de fikk mulighet til å tenke over tidligere erfaringer de ønsket å dele. I lys av dette kan det likevel være vanskelig for en forsker å finne de samme resultatene dersom undersøkelsen ble gjennomført på nytt. Som Thagaard (2013) understreker kan forskeren styrke studiets reliabilitet ved å redegjøre for hvordan

datamaterialet har blitt utviklet underveis i forskningsprosessen. Derfor har jeg forsøkt å beskrive hvordan jeg har analysert og tolket informantenes uttalelser. Gjennom en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessen kan jeg øke muligheten for at en annen forsker vil kunne gjennomføre en tilsvarende undersøkelse og få liknende resultater.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Etikk innebærer en vurdering av hvorvidt handlinger kan ansees som riktige eller gale, utfra prinsipper, regler og retningslinjer. I en forskningssammenheng må forskeren være oppmerksom på hvilke etiske problemstillinger som kan oppstå når forskningen direkte berører andre mennesker. Dette er spesielt gjeldende i forbindelse med datainnsamling (Johannessen et al., 2010). Som Thagaard (2013) påpeker er de etiske problemene knyttet til temasentrerte tilnærminger enklere å håndtere enn innenfor personsentrerte fremstillinger, hvor ivaretagelse av informantenes anonymitet kan bli en utfordring. Denne undersøkelsen har kvalitativ metode som utgangspunkt og innebærer nær kontakt mellom meg som forsker og de pedagogiske lederne som intervjues. På denne måten har jeg fått tilgang på informasjon som kan knyttes til informantene (Thagaard, 2013), som for eksempel utdanningsbakgrunn, arbeidsplass, navn og kontaktinformasjon. Derfor var det nødvendig at jeg ble oppmerksom på hvilke etiske hensyn som måtte ivaretas i prosjektet.

Da denne undersøkelsen fikk direkte eller indirekte tilgang på personopplysninger, ble det nødvendig å søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, u.å.) Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) er frivillig og informert samtykke en av hovedreglene i forbindelse med forskning på mennesker, eller opplysninger og materiale som kan tilknyttes enkeltpersoner. I tillegg har informantene rett til å avbryte sin deltakelse, uavhengig av hvor i prosessen forskeren er. For å ivareta retningslinjene om fritt informert samtykke, ble informantene informert om hva deltakelsen innebærer og at de er innforstått med at det er frivillig å delta (Thagaard, 2013). NESH (2016) påpeker også prinsippet om konfidensialitet. Dette innebærer at de personene som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon om personlig forhold, blir behandlet konfidensielt. I forbindelse med dette ble det nødvendig at jeg anonymiserte informantene i denne oppgaven. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt det er fullstendig anonymisering i slike forskningsopplegg da det ofte vil være andre individer som vet informantenes identitet. Det kan være en styrer, rektor, en kollega eller venn. Siden jeg hadde informanter fra fire ulike

barnehager og samtlige deltakere anonymiseres kan det likevel bli utfordrende å identifisere informantene og deres utsagn. For å forsikre at informantene var innforstått med hvilke rettigheter de hadde som deltakere i forskningen, ble det utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema, hvor de ovennevnte punktene ble ytterligere beskrevet. Dette er lagt som et vedlegg i denne oppgaven.

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i de pedagogiske ledernes forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av andre barn i frileken, samt hvordan de arbeider med dette. Dermed er det spørsmål som retter seg mot informantenes praksis. Taushetsplikten er gjeldende for alle ansatte i barnehagen (Løkken & Søbstad, 2009), noe som kunne oppleves som et dilemma for informanten. For eksempel ønsket kanskje noen av informantene å fortelle om kjennetegn ved barn som ofte utestenges fra frileken, men ble bekymret for at beskrivelsene av barnet kunne være gjenkjennbare. Som Thagaard (2013) påpeker var det derfor av betydning at jeg som forsker viste respekt for de pedagogiske ledernes grenser, slik at de ikke fortalte noe de kunne angre på i etterkant. I forkant av intervjuene informerte jeg også om at alle navn som nevnes underveis vil byttes ut i den ferdige oppgaven. I tillegg fikk informantene informasjon om at personopplysninger, lydopptak og nedtegnelser oppholdes på en passord-beskyttet datamaskin, og vil bli slettet innen utgangen av 2016 (NESH, 2016).

4 Presentasjon og drøfting av funn

Som beskrevet i Kapittel 3.4.2, har en temasentrert tilnærming blitt benyttet når dataen fra intervjuene skulle analyseres. I sammenheng med oppgavens problemstilling vil dette kapittelet beskrive *hvordan de pedagogiske lederne i barnehagen, forstår og opplever utestenging og inkludering av barn i frileken*. Det ble utformet to forskningsspørsmål som danner grunnlag for å besvare problemstillingen:

- *Hvordan definerer den pedagogiske lederen utestenging og inkludering i barnehagen?*
- *På hvilke måter arbeider den pedagogiske lederen med utestenging og inkludering blant barn under frilek?*

I det følgende vil funnene i datamaterialet presenteres og tolkes. Med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguide ble det utformet fire hovedkategorier. Gjennom arbeidet med analysen kom det frem ulike kategorier under hver hovedkategori. Dataene presenteres i tekst, og direkte sitater fremheves i egne avsnitt og kursiv. Dette er for å tydeliggjøre hva som er informantenes direkte uttalelser. Videre tolkes og drøftes datamaterialet i lys av den teoretiske rammen som presenteres i kapittel to. For å skape et klart skille mellom informantenes utsagn og mine egne tolkninger, avsluttes hver hovedkategori med tolkning og drøfting av funnene i underkategoriene.

4.1 Frilek i barnehagen

I dette kapittelet vil informantenes beskrivelser om temaet frilek i barnehagen presenteres. Dette vil innebære hva de legger i begrepet frilek, samt dets betydning og plass i barnehagen. I tillegg vil informantenes beskrivelser av egen rolle i forhold til frileken, legges frem.

4.1.1 Hva er frilek?

Informantene fikk spørsmål om hva de mener frilek innebærer. Anne, Hilde og Unni hevder at frilek er *”lystbetont”* samspill mellom barn. Hilde legger til at frilek er noe som er *”indre motivert”* og sier det handler om at barnet får leke noe som det har lyst til. Unni og Eline forklarer at frilek er på *”barnas premisser”*. Anne forteller at da er det *”barna som styrer leken”*. Det innebærer at barna får velge det aller meste utfra sitt ståsted, men de voksne kan tilrettelegge med rom, materialer eller eventuelle grupper. I likhet med Anne sier Eline at frilek er barnestyrt, men hun forklarer det på denne måten:

Å få vera sjefen i sin egen lek kanskje (...). For meg e jo bare frilek å få leka uten at eg skal styra det. Så frilek for meg e når barn legge til rette, mens me voksne skal væra deltaker.

Tine og Eline problematiserer bruken av begrepet frilek i barnehagen, da "rom", "regler", "rammefaktorer" og hvilke "leker som står fremme" kan påvirke barnets muligheter og valg av lek. Tine beskriver det slik:

Hvis eg ikkje tenke barnehagen, så tenke eg at det e den frie tanken, frie leken som ungane sjøl finner på. (...). Eg tenker jo at frileken e litt begrensa i barnehagen eg da. (...). Eg tenker jo at det e frilek, altså de får velga ka de vil leka med, samtidig så e jo valgene begrensa utfra ka me har å tilby.

4.1.2 Frilekens mål og betydning for barnet

På spørsmål om hva som var det pedagogiske målet med frilek og hvorfor dette var viktig for barnet, ble sosialt samspill og vennskap understreket av Anne, Hilde, Tine og Unni. Videre sier Hilde at hun ikke tror barna hadde trivdes like godt i barnehagen dersom det ikke hadde vært frilek. I tillegg beskriver Anne at frileken kan gi barnet en frihetsfølelse ettersom det får mulighet til å gå inn i en annen verden. Tine forteller at gjennom frilek kan barnet føle seg verdifull og at det er en glede for andre. Dette kan igjen bidra til å bygge selvtillit og selvfølelse. Hun forklarer også at frileken er viktig for at barnet skal oppleve mestring. Hun sier det blant annet på denne måten:

Det e jo dette her med å få oppleva et sosialt godt fellesskap med andre egentlig, glede, lattar, mestring. Og det å føle at en har vennar og få skapa vennskapsbånd. Spesielt det der med mestringen, at man føler man har noke man kan bidra med.

Videre forteller Anne at barnet kan utvikle sin sosiale kompetanse gjennom frileken, for eksempel når det gjelder "selvkontroll", "selvhevdelse", "å lede leken videre", "bli enige" eller "snu leken". I likhet med Unni, mener Anne at det er i frileken barna "lærer mest".

Unni forklarer det på følgende måte:

Frilek er viktig for barnas utvikling. (...). De lærer sosialt samspill og språk. Gjennom lek lærer de best.

Anne understreker frilekens betydning slik:

Du kan ikke hoppe over noen av steinene i grunnmuren, da blir det hull. Du kan ikke bygge et stabilt bygg uten å ha en ordentlig grunnmur, og den grunnmuren er det vi bygger. Det er det som er hovedmålet vårt og det gjøres mest gjennom lek

Anne og Hilde forteller at barn ofte kan bruke frileken til å bearbeide opplevelser. Da får de muligheten til å gjenta det de har ”*hørt, sett og opplevd*”. Er det noe barna har opplevd ellers i hverdagen, kan Hilde se at de trekker disse opplevelsene inn i leken. For eksempel etter et besøk hos tannlegen ”*kan det godt foregå tannlegebesøk i dokkekroken*”. Hun forteller at det handler om ”*en form for inntrykk som skal lekes ut*”. I likhet med Eline bruker Hilde frileken til å se barna. Da kan hun se hvor barnet er og hva de liker. Eline forklarer at hun kan bruke frileken til å se ”*barn som blir utelatt*”, ”*barn som faller fort ut*”, ”*sterke barn*”, ”*barn som ikke har venner*” og ”*barn som ikke skjønner dei sosiale reglene*”. Hun sier at frileken er den beste arenaen til å se hvert enkelt barn og hva det har behov for. Eline forklarer at hun kan gjøre dette gjennom observasjoner. Da kan hun se hvordan barn er i samspill og hvilken relasjon barna har til hverandre. Dette kan ha sammenheng med Tines følgende utsagn:

Hvis frileken skal være god for alle så e me nødt for å være gode observatørar og kjenne te mekanismene i forhold te om han e god for alle. Altså om alle får væra med, om det e en god frilek eller ikkje. Altså ka rollar får de ulike ungane, at det ikkje e noken unga som alltid styrer frileken.

4.1.3 Frilekens plass i barnehagen

Informantene fikk spørsmål om hvor mye tid av barnehagehverdagen som brukes til frilek. Eline forklarer at de har frilek i overganger, mellom aktiviteter og opplegg. Ellers er det frilek før klokken ti og etter klokken tre. I tiden mellom er det organiserte aktiviteter og lek som er ”*voksenstyrt, men barnestyrt innad*”. Da forsøker de alltid å ha en voksen som er med i leken, men at de likevel ønsker at leken skal være på barnas premisser. Eline forteller videre hvordan frilek kan brukes som en periode hvor de voksne kan gjøre andre ansvarsoppgaver og at det er en av grunnene til at de har organisert dagen slik. Hun sier blant annet følgende:

Det e derfor eg har funne ut at me mellom 10 og 15, så e me nødt til å være organisert. Ellers så myste me fort fokuset våres rett og slett. Og da e da fokustid (...). Da e me de viktigaste i verden, da e det oss som skal være sammen.

Anne, Hilde, Tine og Unni forteller at store deler av dagen brukes til frilek, men Anne legger til at det blir nødvendig å ha mer styrt frilek på ettermiddagen etter hvert som personalet begynner å gå hjem. Hilde, Tine og Unni forklarer at i en vanlig hverdag i barnehagen har de frilek store deler av dagen, utenom organiserte aktiviteter som varer omtrent en og en halv time, samt måltider. Unni begrunner omfanget av frilek i barnehagen på følgende måte:

Det er mye frilek og det skal være mye frilek. Det er ikke skole, de lærer ekstremt mye.

I likhet med Unni, understreker både Anne og Hilde at barnehage ikke er skole. Anne forteller at hun opplever press fra samfunnet, myndighetene og foreldrene til å fokusere mer på skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Hun har brukt tid på å få foreldre til å forstå at barna må få mulighet til å utvikle egenskaper som gjør det mulig å samspille og samarbeide med andre mennesker, og at disse egenskapene utvikles i en god lek. Anne forklarer videre at det kan være utfordrende å legge til rette for god lek og la barna styre leken selv. Mange barn og begrenset plass gjør at det ikke er mulig å for eksempel la tre barn være alene inne på et rom. Hun sier blant annet følgende:

Jeg synes kanskje at det er vanskeligere å la barna styre selv, hele tiden, hvem de skal være sammen med. Vi gjør det ganske mye, på grunn av at vi har så mange barn.

Tine forteller at det krever mye av oss voksne når barn har så mye frilek, da vi har ansvar for å passe på at det enkelte barn blir ivaretatt og har det bra. Hun sier blant annet følgende:

Eg synes det e veldig utfordrenda akkurat dette her med lek og frilek. Det e så store delar av dagen, og det kreve vanvittig mykje av oss voksne å få med oss kordan kvart enkelt barn har det og opplever det. (...). Eg kjenne jo veldig på det der når eg ser kordan samfunnet nå har utvikla seg, og kor mangen som oppleve at de har blitt utestengt både i barnehage og på skole opp igjennom år, sant. Så det e klart at en kjenne jobben tynga.

Dette kan samsvare med Elines følgende utsagn:

Frilek e jo alltid skummelt, kanskje tjue prosent av frileken veit du ikkje ka som skjer. (...). Eg kan jo ikkje være der heile tio.

4.1.4 Informantenes rolle i frileken

Informantene ble bedt om å beskrive den rollen de hadde i frileken. Samtlige informanter understreker tilstedeværelse som en viktig del av rollen de har eller ønsker å ha under frileken. Tine forklarer at det er nødvendig at de voksne til tider har ganske tett tilstedeværelse i frileken. Dette gjør at de kan hjelpe barna i gang med ulike aktiviteter og drive leken videre. Hun sier videre at i en gruppe på 24 barn er det flere som trenger "voksenstøtte i frileken". Informantene vektlegger ulike elementer når det gjelder den voksnes rolle i forhold til frileken, men samtlige forteller at de bruker den tiden til å blant annet ha en observerende rolle. Hilde sier at dette kan være utfordrende og beskriver det slik:

Det e veldig viktig det å se og ha bare et øre til leken, og se om det e positiv lek. (...). Enkelte ganger hvis du observerer så blir ungene veldig ops på det og, sant. Sånn at det e ikkje alltid like lett å finne settinger der du bare skal ha et øre med heller.

Hilde forteller at voksenrollen i frilek innebærer å lese frileken og se når det er et samspill som er av betydning å ta vare på. I tillegg må den pedagogiske lederen kunne se når hun må gripe inn for å gi støtte og veiledning, eller når hun skal la en lek og barna få være i fred. Anne legger til at hennes rolle i frileken er å være ”delaktiv”, men at hun kunne vært mer aktiv i frileken da barna synes det er veldig morsomt når hun først er med. Anne forklarer videre at det er barna som skal få styre frileken og at de kanskje forventer at hun skal bestemme hvis hun deltar. Derfor føler hun at det ikke blir helt frilek hvis hun er med selv. Eline forteller at hun er veldig aktiv når barna har frilek og hun forklarer det blant annet slik:

Eg meiner me skal være aktiv, men ikkje lede, me skal være delaktiv, men ikkje styre. (...). Eg deltar, observerer, støtter, men eg prøver ikkje å være den som setter rammene. Eg prøver heller å være ein av barna rett og slett, og hjelpa te hvis dei trengar da.

Samtidig forteller Eline at hun ikke kan være tilstede i leken til enhver tid da andre arbeidsoppgaver og mennesker krever hennes oppmerksomhet. Likevel forklarer hun at dette kan være positivt da barna kan få mulighet til å finne ut hvor sine grenser går. Unni forklarer hvordan hun er ”mentalt tilstede”, men ikke inne i leken. Samtidig poengterer hun at det blir nødvendig å tenke over hvilken barnegruppe som leker sammen da enkelte barn behøver mer hjelp fra voksne enn andre. Videre sier Unni at hun holder seg stort sett på siden av leken og begrunner det blant annet på denne måten:

Jeg som voksen kan ikke erstatte de relasjonene barnet har sammen (...). Jeg synes de har rett til å holde seg med jevnaldrende.

Unni understreker at deres rolle handler blant annet om å inspirere barna til frilek gjennom å sette frem leker og passe på at alle har noen å være med. I tillegg innebærer rollen å hjelpe barna dersom de trenger hjelp til å løse konflikter. For å ha oversikt over barnegruppen og at alle har innpass i leken, forteller Unni at ingen voksne får sitte ved siden av hverandre når det er frilek. Tine er enig med Unni at den voksne må følge med om hvert eneste barn har noen å leke med, men at rollen byr på noen utfordringer. Hun forklarer det slik.

Det e veldig utfordrenda å være voksen i frileken. Du skal være ganske god på å se relasjonar og skapa gode lekesituasjonar. Og det e en utfordring det der med å holde leken i gang.

Flere av informantene poengterer utfordringer knyttet til den voksnes tilstedeværelse i frileken, ettersom det innebærer å være tilstede for flere barn på samme tid og andre

ansvarsoppgaver. Anne, Eline, Hilde og Tine forteller hvordan ansvaret som pedagogisk leder kan ødelegge for den rollen de ønsker å ha i frileken. Andre ansatte, foreldre, organisering, sykdom, mailer og telefoner er noen av de forstyrrende elementene som informantene trekker frem. Anne sier det blant annet slik:

Det er vanskelig for meg å slappe helt av da, fordi at jeg vet at det er så mye annet som jeg burde gjøre eller at jeg burde observert den gutten, jeg burde tatt den testen, jeg burde gjort ditt, jeg burde gjort datt. (...). Det er veldig mange ting som jeg føler tar litt fokuset fra at jeg klarer å være helt tilstede.

Hilde forteller hvordan ansvaret som pedagog enkelte ganger får henne til å ønske at hun hadde en annen rolle i barnehagen:

Av og til kunne eg tenkt meg å vært assistent. For rett og slett gå rundt å bare kjenne mer på leken. Å være mer tilstede. Ikkje måtte ta stilling til så mange ting.

Eline sier hun stadig opplever forstyrrelser når hun er i en god lek og at hennes rolle som pedagog kan hindre henne fra å være på barnas lag. Videre understreker hun at det viktigste er likevel at den voksne er tilstede:

Det viktigaste me kan tilby e tilstedeværelse, pålogga, væra pålogga når me e på jobb og da e me ingen andre plassar. Om det e i frilek, om det e i organiserte lekar, om det e som observatør, støtte, altså uansett kor me e, at me bare e der, dei timene me e på jobb. Sju og en halv time. (...). Det må være krevd av oss, at da e me der.

4.1.5 Drøfting av ”Frilek i barnehagen”

I det foregående har informantene beskrevet sine erfaringer og tanker angående frilek i barnehagen. Flere av informantene trakk frem ordet lystbetont som et kjennetegn på frilek i barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med Lillemyr (2011b), som hevder at lek har et lystbetont preg og er et mål i seg selv. Hilde mener frileken er indre motivert og at barnet leker noe det har lyst til. Det er en frivillig aktivitet som barnet velger om det ønsker å delta i eller ikke (Pape, 2013). Flere av informantene hevder frileken skal være på barnas premisser og styrt av barna. Dette kan ses i tråd med Olsbu (2009) sin oppfattelse av begrepet. Hun mener at frilek er i stor grad fri fra styring fra de voksne, samt en tid hvor barn får velge hva og hvem de har lyst til å leke med. Et funn var at Eline og Tine problematiserte bruken av frileksbegrepet i barnehagen, ettersom det er visse tilbud og regler som barna må følge. I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt frilek som benevnelse er et misvisende begrep å bruke i barnehagen. På den ene siden er Olsbu sin definisjon på frilek, som tar utgangspunkt i at barn

får velge hva og hvem de vil leke med. På den andre siden er flere av informantenes oppfattelse av begrepet, som gir inntrykk av at frilek er en kombinasjon av voksenstyrt og barnestyrt lek. Ordet frilek kan gi assosiasjoner til noe som er fritt og uavhengig av rammer og regler. På grunnlag av dette kan det diskuteres om frileksbegrepet passer i en barnehagekontekst, da flere informanter gir inntrykk av at det er greit å bryte inn og bestemme i frileken. Samtidig kan et positivt aspekt ved begrepet gi signaler om at barnet skal få føle frihet under slik lek.

Frilekens betydning for sosialt samspill og vennskap i barnehagen ble understreket av flere informanter. Hilde mener at barn ikke hadde trivdes like godt i barnehagen dersom det ikke hadde vært frilek. Som Lillemyr (2011b) påpeker er deltakelse i lek og vennskap av avgjørende betydning for at barnet skal oppleve mening med barnehagen. Ifølge Unni og Anne er det gjennom lek at barn lærer best og mest. Flere av informantene hevder frileken er viktig for barns utvikling, blant annet når det gjelder mestring, sosial kompetanse og språk. Med andre ord er samspill i lek av stor betydning for en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Anne hevder at leken gir barnet muligheten til å utvikle egenskaper som gjør det mulig å samspille og samarbeide med andre mennesker. Dette kan tolkes dithen at gjennom lek kan barnet utvikle sin sosiale kompetanse, som igjen er av betydning for å finne sin plass i leken (Pape, 2013). Flere informanter mener barnet kan bruke leken til å bearbeide opplevelser. Som Pape (2013) påpeker kan dette bidra til økt klarhet i henhold til sosiale og emosjonelle problemer, noe som kan gjøre det lettere å håndtere krevende hendelser i det virkelige liv. Tine mener at deltakelse i lek er av stor betydning da barnet kan få erfare at det er en glede for andre. I lys av dette kan deltakelse i lek være viktig for å tilfredsstille en av menneskets grunnleggende behov i Maslows behovspyramide, nemlig sosial tilknytning og tilhørighet (Befring, 2014).

Flere av informantene understreker at barnehage ikke er skole. Anne opplever press fra samfunn og foreldre, som ønsker at barnehagen skal fokusere mer på skoleforberedende aktiviteter og mindre på lek. Dette kan ses i sammenheng med Pape (2013), som hevder at barnehagen kan oppleve et stort press om å fokusere mer på organisert læring. På denne måten kan lek i barnehagen få mindre betydning. Anne understreker at store deler av barnets grunnmur bygges gjennom lek. Ved å hoppe over noen av steinene i grunnmuren blir det hull, og uten en solid grunnmur kan ikke barnet bygge et stabilt bygg. Dette kan understreke verdien av at barn får mulighet og tilgang til lek, da det er av stor betydning for deres videre

utvikling. I lys av dette er det avgjørende at barnehager satser på lek og lekende samspill, til tross for at de kan føle press både utenfra og innenfra (Pape, 2013).

Samtlige informanter understreker tilstedeværelse som en viktig del av deres rolle i frileken, men det kan tolkes dithen at de har ulike oppfattelser av hva dette begrepet innebærer. Unni gir inntrykk av at det handler om å inspirere barna og passe på at alle har noen å være med. Likevel er hun ikke nødvendigvis med i selve leken. Dette kan samsvare med den tredje rollen, tilretteleggeren, i Johnson et al. referert i Ruud (2012) sin oversikt over hvilke roller voksne kan ha i forhold til frilek. Eline gir inntrykk av at tilstedeværelse innebærer at hun deltar selv i leken, men ikke styrer. Det kan ses i sammenheng med den fjerde rollen, deltakeren, som handler om at den voksne blir en likeverdig lekekamerat, men lar barna styre det meste av tiden (Johnson et al., referert i Ruud, 2012). Hilde hevder at voksenrollen i frilek innebærer blant annet å vurdere når det blir nødvendig å gripe inn og veilede. Dette kan samsvare med rollen som lekeveileder, hvor den voksne tar en mer aktiv rolle, men likevel tar hensyn til barnas innspill (Johnson et al., referert i Ruud, 2012). Anne mener at det ikke blir helt frilek hvis hun er med, hvorav Unni hevder hun holder seg ved siden av frileken da hun ikke kan erstatte de relasjonene barna har sammen. Dette kan tolkes dithen at de mener at leken tilhører barna og at den voksnes deltakelse kan være uønsket (Pape, 2013). Samtlige informanter hevder de bruker frileken til å observere barna, som kan samsvare med observatørrollen (Johnson et al., referert i Ruud, 2012). Det understrekes at frileken er den beste arenaen til å se det enkelte barn. Det er nødvendig for å kunne forstå hva det enkelte barnet har behov for (Lund, 2014b).

Flere informanter hevder at ansvaret som pedagog kan ta fokuset fra å være tilstede. Som Pape (2013) påpeker kan barns lek ofte forstyrres av deltakende voksne som har fokus på andre organisatoriske forhold og arbeidsoppgaver. Anne mener lite plass og mange barn gjør det vanskelig å la barna bestemme hvem og hva de skal leke med. Ifølge Ruud (2010) kan det kan være utfordrende for en voksen å få med seg hvordan det enkelte barnet har det. Et funn var at enkelte informanter problematiserte ansvaret med å være tilstede for flere barn samtidig. Det kan tolkes dithen at voksenrollen i frilek innebærer utfordringer når det gjelder å passe på at alle barn blir ivaretatt, da det er umulig å få med seg alt som skjer. Likevel samsvarer informantenes beskrivelser av egen rolle i frileken, med rollene Ruud (2012) anbefaler at voksne har i forhold til barn og lek, nemlig observatøren, tilretteleggeren, deltakeren og lekeveilederen.

4.2 Inkludering og utestenging i barnas frilek

Dette kapittelet vil ta utgangspunkt i informantenes beskrivelser av inkluderings- og utestengingsbegrepet. Videre vil informantenes erfaringer med hvordan barn kan holde andre utenfor frileken presenteres, samt hvilke barn som kan være involvert i disse situasjonene.

4.2.1 Hva er inkludering og utestenging?

Informantene fikk spørsmål om hva de la i begrepene inkludering og utestenging. Samtlige informanter forteller at inkluderingsbegrepet innebærer å være en del av noe, men de formulerer seg forskjellig. Anne sier inkludering handler om at alle føler de er velkomne og del av et fellesskap. Tine og Eline trekker frem at inkludering innebærer at den enkelte får lov å være seg selv og at vi godtar hverandre slik vi er. Eline sier det slik:

For meg e inkludering at eg kan være meg, uansett kossen eg e og at det likevel e godt nok. Da tenke eg e inkludering. Å bli sett, ha ytringsfrihet, til tross for at eg kanskje ikkje e som andre. Inkludering e et rom for alle.

Hilde legger til at begrepet innebærer at barna kan se andre og ikke bare seg selv. Det handler om å ha empati for andre som står utenfor og være åpen for at andre kan få komme inn og være med. Unni er enig med Hilde at inkludering handler om å ta andre med. Videre sier Unni at inkludering er at alle har plass i leken. Samtlige informanter forteller at utestenging handler om å ikke få være med eller bli holdt utenfor et fellesskap. Tine legger til at det er bevisste handlinger fra den eller de som utfører utestengingen. I tillegg er Tine og Hilde enige om at det må skje over lang tid, med den samme personen, for at det kan kalles utestenging. Hilde forklarer det slik:

Utestenging e når det e over lang tid og det e den samme personen som opplever at den ikkje får være med.

4.2.2 Utestengingens ulike former

Informantene fikk spørsmål om hvilke fremgangsmåter barn kan bruke for å holde andre utenfor i frileken. Samtlige trekker frem eksempler på hvordan barn kan utestenge andre ved å bruke språket. Anne forteller at barn ofte kan si stygge ting til hverandre, mens Eline forklarer at barn kan si til andre at de ikke får komme i bursdagen deres, eller at hun ikke får være Elsa fra Frost fordi hun ikke har lyst hår. Tine forteller at barn ofte kan si at det ikke finnes flere roller i leken og på denne måten holde noen andre utenfor. Unni sier at barna ofte

kan utestenge ved å putte regler i leken. Dette kan ses i sammenheng med Hildes eksempel på hvordan et barn brukte følgende regel for å holde en annen utenfor frileken:

"Når det e en sånn dag som tommeltotten, då kan du få være med. Men hvis det e en sånn dag som pekefingeren, langefingeren, ringefingeren og lillefingeren, de dagene får du ikkje være med". Også sier da ungen som står utenfor: "Ja, ka dag e det i dag?". "Nei i dag e det nok en sånn med pekefingeren".

Eline understreker at utestenging ikke alltid trenger å være verbal. Hun poengterer at barn kan bruke kropp og blick til å holde andre utenfor leken. Hun forteller det blant annet slik:

De har en kropp og de kan vise det tydelig at du får ikkje komme her. (...). De får et blick, du ser at det blicket forteller: du skal ikkje komme bort her for du får ikkje være med. (...). De har en sånn måte å sjå på kverandre. (...). Også e det tydelig for barnet og, for det skjønner med ein gang at: "oi, eg e ikkje velkommen her".

Tine forteller at barn kan utestenge noen i frileken ved å late som at de ikke hører og ignorerer andre, men at dette gjelder spesielt for jentene. Videre forklarer hun at enkelte barn stadig må være baby og får ikke gjøre så mye i leken. I tillegg kan noen barn løpe fra andre og gjemme seg. Dette kan samsvare med Annes følgende utsagn:

De kan leke familie, så kan det plutselig bli sånn at de går på jobb også kommer de ikke tilbake. Så har de liksom dumpa den som er hjemme da.

Eline, Tine og Unni er enige om at jenter og gutter har ulike måter å holde andre utenfor. Tine trekker frem at guttene er mer direkte i sine måter å utestenge andre. De kan heller si direkte til et annet barn at de ikke vil leke sammen, mens jentene i større grad gjemmer seg vekk, ignorerer eller sier at det ikke finnes flere roller i leken. Unni forteller at guttene kan være mer fysiske og synlige når det gjelder utestenging, mens jentene er mer skjult. De kan heller putte regler i leken og stadig hindre et barn fra å få den fineste rollen. Som eksempel sier hun at noen hele tiden får være prinsesse, mens andre alltid må være en katt eller et annet dyr. Eline og Anne understreker at de fleste barn kan i perioder holde andre utenfor frileken, men at det er de samme barna som gjentagende er ekskluderende, samt at dette som oftest er de eldste barna i barnehagen. Anne beskriver disse barna som styrende, at de har vanskeligheter med selvregulering og de kan bli fortere sure og irriterte i leken. Eline forteller at det utvilsomt er jentene som i størst grad holder andre utenfor frileken. Hun sier hun ser stor forskjell på måten gutter og jenter reagerer på utestengingen og hvordan de faktisk utestenger. Guttene kan si til hverandre at du får ikke komme i bursdagen min, men til

gjengjeld kan den andre svare ”du får ikkje komme i min heller”. Eline forklarer vidare at jentene er slemmere i måten de utestenger andre og reagerer sterkere på å bli holdt utenfor.

Eline forteller at noen barn kanskje fortjener å bli holdt litt utenfor. Hun begrunner dette med at enkelte barn kan ha en holdning som tar lite hensyn til de andre barna. Hun trekker frem et eksempel hvor det er en lek som allerede er i gang og et barn vil være med. Samtidig nekter barnet å tilpasse seg leken da det kun vil ha en rolle som en av de andre barna har. På denne måten kan barnet stenge seg selv ute av leken. Eline forklarer at utestenging både kan være negativt og positivt, da barn burde få kjenne på følelsen av å ikke få være med. Da sier hun at det også blir lettere å snakke om temaet i plenum. Videre beskriver hun følgende:

Eg prøver av og til å la barn bli stengt litt ute og gå litt inn for at det skal bli litt utestengt og kjenne litt på det. For det e ikkje verdens undergang. Så lenge me voksne e der, og forklarer de ka som har skjedd og grunnen til at de ikkje fikk være med.

Unni forteller hvordan vi ubevisst kan holde noen utenfor fordi de kanskje ikke er som vi er. Tine forklarer at utestengingen ofte er ganske bevisst, men at det er avhengig av alder. Når barn i 2-3 årsalderen utestenger tror hun det handler mer om hvor godt barna kjenner hverandre, enn at det er en bevisst handling. Hun forteller vidare at når det gjelder barn i 4-5 årsalderen er slike handlinger ofte veldig bevisste og det kan handle om ønsket om å ha noe eller noen for seg selv. Tine forteller at selv om barna er små, så er det ingen tvil om at utestenging skjer i barnehagen.

4.2.3 Barn og utestenging - Hvem holdes utenfor i frileken?

Informantene fikk spørsmål om de opplevde at det stadig var de samme barna som ble holdt utenfor i frileken, samt hva som eventuelt kunne kjennetegne disse barna. Anne forklarer at hun har noen barn på sin base som skiller seg ut når det gjelder sosial samhandling med andre. Det ene er en jente på fire år som har vanskeligheter med å få venner. Anne sier det kan handle om at jenta er ”veldig sær på hvem hun vil leke med”, samt avvisende, selvsentrert og kan til tider være frekk. Videre forteller hun følgende:

Hun kan få komplementer, så ser hun på det barnet som gir et komplement, også sier hun bare "gå bort". Da får du jo ikke venner. Da skjønner du jo på en måte at de ikke tar så mye kontakt heller.

Anne, Hilde og Tine forteller at de opplever at barna som holdes utenfor i frileken er dårlige på å leke. Hilde legger til at barn kan ha et ønske om å leke for seg selv og derfor trekker seg

unna i frileken. Anne beskriver hvordan noen barn kan ha vanskeligheter med å skille mellom lek og virkelighet, noe som kan føre til at barnet tar kommentarer fra andre barn personlig. Videre forklarer hun at de har flere barn som på en måte er med i leken, men likevel utenfor da de leker sin egen lek ved siden av. Tine trekker frem språket og den sosiale kompetansen som en mulig faktor til hvorfor noen barn utestenges i frileken. Hun sier det blant annet slik:

Det e ofte dei som ikkje e gode lekare, som kanskje har dårlig språk og som kanskje sliter med den sosiale kompetansen.

Tine forteller dette kan være barn som viser utagerende atferd da de har problemer med de sosiale kodene og lese sosialt samspill. Hun understreker at det også kan være de stille barna som utestenges, da de kan være usikre og for beskjedne til å bidra i samhandling med andre. Dette kan sees i sammenheng med det Unni forteller om at de stille barna nødvendigvis ikke blir holdt utenfor, men på grunn av lav selvhevdelse tørr de ikke å spørre om å få delta i leken. Eline understreker at frilek kan bli en periode hvor det er *”de sterke versus de svake”* og at det alltid er en *”ledartype”* som kan *”kjøre over”* de barna som faller utenfor leken. Videre forteller Eline at hun har flere barn som ikke finner plassen sin i frilek og dermed faller bort. En av barna beskrives som svært stille. Hun forklarer at denne jenta kun snakker med voksne og ikke med andre barn. Det beskrives også en gutt som stadig vekk biter og slår andre. Eline forteller at hun forstår hvorfor disse barna blir holdt utenfor, men understreker at hun ikke mener at det skal være sånn. Videre sier hun følgende:

Det finnes alltid barn som faller utfor i frilek. Det e frilek eg ser den tydelige delen av når barn ikkje får væra med eller barn ikkje føler seg inkludert, eller barn faktisk ikkje har lyst til å væra med.

4.2.4 Drøfting av ”Inkludering og utestenging i barnas frilek”

Gjennom forskjellige formuleringer beskriver samtlige informanter at inkludering innebærer å være en del av noe. Det handler om å føle seg velkommen, være en del av et fellesskap og at den enkelte får lov til å være seg selv. Hilde og Unni legger til at inkludering innebærer empati og at barn må åpne opp for at andre får være med. Som Gjertsen (2013) påpeker omfatter inkludering å utvikle et miljø hvor barn opplever tilhørighet. Maslows behovspyramide kan bidra til å belyse betydningen av inkludering. Et av de mest grunnleggende behovene for menneskets utvikling er sosial tilknytning og kjærlighet (Befring, 2014). Dette kan understreke at barn har et behov for å føle seg inkludert i et fellesskap. Samtlige informanter beskriver utestenging som å ikke få være med eller bli holdt

utenfor et fellesskap. Dette kan ses i tråd med Lund (2014a) sin definisjon på indirekte mobbing. Tine mener at det må være bevisste handlinger fra den eller de som utfører utstengingen. Hilde er også enig med Tine når hun hevder at det er utestenging hvis det skjer over lang tid, og det er den samme som holdes utenfor. Dette kan samsvare med Olweus og Solberg (1997) sin definisjon på mobbing, som innebærer at det må skje gjentatte ganger og over en viss tid for at det skal kalles mobbing.

Informantene beskriver ulike fremgangsmåter for hvordan barn kan utestenge noen i frileken. Samtlige hevder barn kan bruke språket til å holde noen utenfor. For eksempel ved å si styggeting, si at det ikke finnes flere roller eller finne på ulike regler i leken. Dette kan samsvare med Ruud (2012) sin påstand om at barn kan være tydelige og gi direkte beskjed til barnet som de ikke ønsker å ha med. I tillegg kan de finne forklaringer til hvorfor barnet ikke får være med i leken (Ruud, 2010). Tine og Unni mener at barn kan utestenge andre i frileken gjennom å stadig hindre et barn fra å få den fineste rollen. For eksempel må det samme barnet være baby eller et dyr som ikke får gjøre så mye i leken. Dette kan ses i sammenheng med Öhman referert i Greve (2015) sin påstand om at noen barn stadig kan tildeles roller med lavere status. Eline understreker at barn kan bruke kropp og blick til å holde noen utenfor i frileken. Likeledes hevder Tine at barn kan utestenge andre ved å gjemme seg eller ignorere. Ifølge Olofsson (1992) kan dette skje ved at barn går inn i den indre verden og ikke lar seg forstyrre. I lys av dette er det ikke alle fremgangsmåter som er like synlige når barn ønsker å holde noen andre utenfor leken. På en annen side kan det diskuteres hvorvidt det er situasjoner hvor barn glemmer at det finnes en virkelig verden utenfor leken. Med andre ord handler ikke utestengingen om barnet som lekekamerat, men at de som leker gripes av leken.

Flere av informantene er enige om at gutter og jenter bruker ulike fremgangsmåter når det gjelder å utestenge andre barn i frileken. Guttene beskrives som mer direkte, synlige og fysiske i sine måter å holde andre utenfor. Hvorav jentene benytter seg av mer skjulte metoder, som for eksempel gjemme seg, ignorere, finne på regler eller stadig gi et barn en rolle med lavere status. Ifølge Eline er det jentene som i større grad utestenger andre i frileken. Dette kan ses i sammenheng med Olweus og Solberg (1997), som hevder at gutter benytter seg mer av direkte mobbing, hvorav jenter i større grad bruker indirekte mobbing. Dette kan tolkes dithen at det er sammenheng mellom kjønn og fremgangsmåte når det gjelder utestenging. Det kan være positivt at den pedagogiske lederen er oppmerksom på dette, da det kan bidra til å avdekke utestenging. På en annen side kan denne kunnskapen

bidra til en generaliserende praksis. For eksempel hvis det forventes direkte utestenging fra guttene, kan den indirekte utestengingen få utspille seg uproblematisk blant guttene. De kan også gjemme seg vekk og ignorere andre barn i frileken, mens jenter kan bruke mer direkte metoder. I lys av dette er det av betydning at kunnskapen vi har om kjønn og typiske fremgangsmåter, ikke utelukker avdekking av andre former for utestenging.

Et funn var at Tine opplever at utestengingen er ganske bevisst når barna er 4-5 år, og det kan handle om et ønske om å ha noe eller noen for seg selv. Som Larsson (2001) påpeker kan det oppstå et behov for å beskytte seg selv fra å bli ekskludert fra fellesskapet. Som resultat av dette kan barnet holde andre utenfor leken. I lys av dette trenger ikke utestengingen å handle om et barn som lekekamerat, men et ønske om å sikre sin egen tilhørighet til gruppen. Et annet funn var at informantene kunne beskrive kjennetegn ved barna som ofte ble utestengt i frileken. Det understrekes at disse barna er dårlige på å leke og skiller seg fra de andre når det gjelder sosial samhandling. Dette kan ha sammenheng med den kognitive delen og ferdighetsdelen av sosial kompetanse (Barsøe, 2010). Ifølge Anne kan noen barn ha vanskeligheter med å skille mellom lek og virkelighet. For at et barn skal kunne delta i sosial fantasilek, må det kunne utveksle signaler om at det er lek (Ruud, 2010). I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt barn som utestenges evner å gå inn i fantasiens verden og leke med andre barn. Anne mener også at det finnes barn som tilsynelatende kan leke parallelt med andre barn. Dette kan skyldes manglende sosiale ferdigheter (Kloep & Hendry, 2003). Som Larsson (2001) påpeker har mennesket ofte et behov for å finne årsaken til at noe skjer, og det kan diskuteres hvorvidt voksne kan lete etter feil og mangler ved den som blir utestengt. Samtidig kan den pedagogiske lederen oppdage behov hos barn som utestenges. Dette gjør at den voksne kan tilrettelegge for at barnet skal få ta del i sosial samhandling. Informantene stiller spørsmål til om barn står utenfor leken av egen vilje. Dette kan ha sammenheng med motivasjonsdelen av sosial kompetanse (Barsøe, 2010). På en annen side kan det handle om at barnet må forstå situasjonen for å kunne delta. Barna som utestenges i frileken beskrives også som stille eller at de viser en utagerende atferd. Informantenes utsagn kan indikere at andre ikke ønsker disse barna som lekekamerater, da de viser en atferd som utfordrer samspillet. Tetzchner (2012) hevder at barn som stadig avvises av jevnaldrende kan være i særlig risiko for å utvikle eksternaliserende og internaliserende vansker. På en annen side kan det diskuteres hvorvidt utestenging fra fellesskapet er med på å opprettholde barnas vansker.

Eline understreker at frileken er perioden hvor hun tydelig ser at barn ikke får være med i leken. Det finnes noen barn som er ledere og andre som faller utenfor, og det blir ofte ”*de sterke versus de svake*”. Som Foreldreutvalget for barnehager (2012) påpeker, kan den sterkestes rett lett bli rådende hvis barn overlates mye til seg selv i barnehagehverdagen. Unni hevder at de stille barna kan holde seg selv utenfor leken på grunn av lav selvhevdelse og frykt for å spørre jevnaldrende om å få delta i leken. Det kan også ha sammenheng med at barnet har for sterk selvkontroll (Barsøe, 2010). Informantenes beskrivelser kan indikere at de er svært bekymret for de stille barna i barnehagen. Som Lösel og Beelmann referert i Ogden (2012) påpeker, kan barn med utagerende atferd få mulighet til å delta i sosial samhandling da andre føyer seg etter barnets krav. Barn med en innadvendt atferd kan derimot velge å trekke seg ut av fellesskapet. Samtidig kan andre barn oppleve det frustrerende å leke med noen som er stille og ikke kommer med egne forslag (Oudmayer, 2014). I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt det er riktig at barn skal leke sammen med noen de ikke ønsker å være med. På en annen side kan det bli utfordrende for et barn som er stille, å få erfaringer med å hevde seg selv og slippe kontrollen, hvis det ikke får delta i samhandling med jevnaldrende. Et annet funn var at Eline forsøker noen ganger å aktivt stenge barn utenfor i frileken. Hun understreker betydningen av at hun er tilstede i slike situasjoner, så barnet kan få en forklaring på hvorfor det ikke kan delta i leken på det tidspunktet. Det kan diskuteres hvorvidt det er negativt at alle barn får erfare å stå utenfor fellesskapet. Et barn som aldri får avslag i lek, kan miste verdifull erfaring og læring når det gjelder hvordan få tilgang til en allerede eksisterende gruppe. Det er av betydning at barn får erfare hvilke mestringsstrategier som ikke fungerer i samspill med andre. Hvis ikke kan det gi problemer senere i livet og i annen sosial samhandling. Med trygge rammer og voksne tilstede, kan barnehagen bidra til at barn får mulighet til å eksperimentere med, samt lære seg strategier, som er nødvendige for å få innpass i en allerede etablert gruppe.

4.3 Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek

Dette kapittelet vil ta utgangspunkt i beskrivelser om hva de pedagogiske lederne gjør når barn holder andre utenfor frileken, og om det alltid er rett å inkludere barn i andres frilek. Fordeler og ulemper ved voksen deltakelse i frileken fremheves, og avslutningsvis vil det presenteres hva informantene forventer av barn når det gjelder å inkludere andre i sin frilek.

4.3.1 Når barn holder andre utenfor frileken

Informantene fikk spørsmål om hvordan de håndterer en situasjon hvor barn utestenger andre i frileken. Anne understreker at det er avhengig av situasjonen. Hvis barnet som holdes utenfor, selv kommer og sier ifra, kan dette bety at det kanskje har deltatt i leken tidligere eller spurt om å få være med. Da sier Anne at det er en mer bevisst ekskludering fra de som leker. Hun forteller at det sannsynligvis har vært en konflikt ved slike tilfeller og det blir nødvendig å høre hva som har skjedd. Hun sier at barn som går for seg selv, kan stå utenfor leken av eget ønske eller at barnet ikke vet hvordan det skal få innpass i leken. Tine forklarer at hun tar barnet på alvor og bekrefter følelsen hvis det kommer og sier at det ikke får være med i leken. Deretter oppsøker de situasjonen og finner en løsning. Hun sier videre at det pleier å gå fint da det ofte kan være fantasien som stopper barna fra å finne en rolle til den som står utenfor. Hilde forteller at et barn som kommer og sier ifra til en voksen at det ikke får være med i leken har et reelt behov, men at det ikke er sikkert at barnet som går alene har det samme. Hun forklarer at barnet som går for seg selv kanskje har gitt opp eller ikke er interessert i å delta i samhandling med andre. Unni understreker at barna er trygge nok til å komme bort til henne og si fra når de ikke får være med i leken. Hun forteller også at de har stort fokus på de stille barna som til tider kan gå rundt alene, og passer på at de har noen å leke med i frileken. Hilde og Tine understreker nødvendigheten av å gripe inn dersom de observerer at det stadig er det samme barnet som leker alene i frileken. Tine trekker frem et eksempel om en fem år gammel, fremmedspråklig gutt som nylig har begynt i barnehagen:

Den aktiviteten som var tryggast for han ute, det var å sitte på dissa og gjennga. For det krevde det jo ingenting av han og han hadde noke å gjøre på. Det e jo lett for at de kan velge en sånn aktivitet, for å slippe den der nederlagsfølelsen med å ikkje få være med.

Eline forklarer at de "svake" barna som ofte holdes utenfor leken har lettere for å gå for seg selv, og av erfaring vet hun at de ikke kommer til henne for å si fra når noe oppleves som urettferdig. Videre understreker hun at "ledartypene" har nok selvtillit til å komme til henne og fortelle at de blir holdt utenfor. Hun beskriver det blant annet slik:

Dei barna som det skjer kvar dag med (...), eg veit av erfaring at dei kommer ikkje til meg. Dei svake. Men de sterke kommer jo til meg. For de har jo ytringsfriheten, dei kjenner jo på den at de har rett til å si stopp. Så da veit eg at dei e sterke nok til å komme bort til meg og seie at: "Hallais, det va urettferdig".

Samtlige informanter forteller at de kan selv leke med et barn som står utenfor hvis andre barn ikke ønsker å leke med det. Anne, Hilde og Unni forklarer at de kan bli med i leken for å få barnet inn i leken. Unni poengterer at hun kan hjelpe barna med å utvide leken og skape flere roller, mens Hilde sier det slik:

E det noken som står utenfor en lek, da e det viktig å kunne litt om det å coache i leken (...), være motivator, komme med forslag. Tørre å leke sjøl som voksen for å få med en som står utenfor.

Tine og Unni forteller at de kan ta med seg barnet som står utenfor og finne på en morsom lek. Tine poengterer at det handler om å øke statusen til barnet som alltid blir utestengt ved å for eksempel finne ting som barnet liker og er god på. Unni sier at hun har noen ”hemmelige bokser” og leker som barna er veldig interessert i, men som de ikke har tilgang til uten voksen tillatelse. Hun forteller videre at i situasjoner hvor et barn blir utestengt fra leken kan hun ta med seg dette barnet, og kanskje et barn med ”høyere status”, for å finne en ”hemmelig boks” og leke sammen med de. Unni understreker at det handler om å gjøre barnet som utestenges mer attraktivt for de andre. Eline poengterer at hun som oftest tar med seg barnet som faller utenfor og gjør noe annet, fremfor å prøve og få barnet inkludert i en lek som allerede er etablert. Videre beskriver hun følgende:

Det e lettare å ta med seg dei barna som faller ut og få dei lederane til å komme bort. (...). Eg e en ganske bevisst voksen som veit at når eg setter igang en aktivitet, som e litt gøy, så veit eg at hu som e ledar og vil på ett eller annet tidspunkt komme til meg. Så da tar eg me meg da barnet, som eg ser at ikkje har det bra, med på noko gøy, så vil ledaren på et eller anna tidspunkt komma og da har eg forent de. Så eg prøve ikkje å forena det stille barnet med en ledar. Eg prøve å få den ledartypen, da barnet, til å komme til oss.

Når et barn sier noe for å holde en annen utenfor, forteller Eline at hun kan forsøke å snu kommentaren tilbake på det barnet som har sagt det. Et eksempel hun trekker frem er når barn sier at andre ikke får komme i bursdagen deres. Da kan hun svare at det er litt dumt av de å si sånt, for hvis de stadig går rundt og sier slikt, så får de tilslutt ingen presanger. Hun forklarer at det ikke kan være så sårt og derfor prøver hun å snu kommentaren tilbake til det barnet som har sagt det. Unni understreker at når det skjer utestenging er det vi voksne som ikke har oppdaget problemet i tide og vi har ansvar for å stoppe slik atferd. Videre sier hun følgende:

Jeg har et stort ansvar når det er snakk om barna og gå inn hvis jeg for eksempel ser noen utestenger. (...). Ingen barn skal gå alene i vår barnehage. Det er vi nøye med.

4.3.2 Be barn inkludere andre i frileken eller ikke?

Informantene fikk spørsmål om hva de tenker om å be barn inkludere andre i sin frilek. Anne, Hilde, Tine og Unni forteller at det er avhengig av situasjonen og barna som er tilstede når det gjelder å be barn om å leke med noen de ikke ønsker. Anne legger til at det er viktig å prøve å se hva som ligger bak barnas handlinger og hvorfor de ikke vil leke med et barn. Hilde sier det slik:

Det e ikkje en egen oppskrift at du skal alltid inkludere. Du må se settingene rundt den som blir utstengt. Altså e dette noke som skjer en dag? E dette noke som skjer hele tiden? E dette noke som skjer hele tiden med en person? (...). Då e det jo mobbing og då må jo du gå inn å ta en tiltaksplan i forhold til mobbing.

Eline forteller at hun er svært imot å be barn inkludere noen i sin frilek. Hun sier blant annet følgende:

Det e ingen som tvinger meg å være med mennesker eg ikkje passer sammen med (...). Det kan jo eg bestemme sjøl, så koffer skal eg bestemme kem barn skal leka med? (...). Eg meine jo at det ødelegge relasjonen deires. Da eg e jo med å gjødsle usikkerheten til det barnet som allerede e usikker, også e eg med å gjødsle ledartypen, som kan herse enda meir på en måte. (...). Eg ber aldri de inkludere og lager aldri nummer ut av det. Eg deltar sjølv og tar med meg det andre barnet, men synliggjør ikkje situasjonen.

Tine sier at du kan ikke gå gjennom livet og velge hvem du ønsker å være med og ikke være med. Hun legger til at når vi er en del av et fellesskap så kreves det at både barn og voksne inkluderer andre. Tine forteller videre at hun tenker over hvilke barn hun krever det av, da noen tåler det bedre enn andre. Unni forklarer at hun forventer at barna inkluderer og tar vare på hverandre. Videre understreker hun betydningen av at barn har empati og kan sette seg inn i andres rolle. Anne, Hilde, Tine og Unni beskriver at de kan prøve å finne på noe annet for barnet som står utenfor for å skjerme de andre barnas lek. Anne, Hilde og Tine legger til at det er nødvendig å se om utestengingen er gjentakende og om er det samme barnet som står utenfor. Anne sier det slik:

Hvis de har en relativt god grunn til at det ikke går, så kan det hende at jeg prøver å finne noe annet å gjøre for denne personen. (...). For jeg synes det er viktig å ikke ødelegge den leken de andre har også, men det er klart hvis det er det samme barnet som blir ekskludert hver gang av de samme, så er det jo noe helt annet.

Hilde forklarer at hun kan be barn om å inkludere noen andre i leken for at det barnet som står utenfor skal få en god opplevelse:

Du ber jo på en måte ikkje de til å være bestevenner med de, sant. Du ber de om å være god med kverandre og god vil si at då får den andre en god opplevelse med å få lov til å være med i leken, og det må vi kunne unne kverandre.

Anne, Eline, Hilde og Unni understreker at barna kan inkludere andre i leken sin fordi den voksne har bedt de gjøre det. Anne og Hilde legger til at disse barna kan bli fornærmet eller misfornøyde, si kommentarer eller ekskludere mer en annen gang. Eline forteller at grunnen til at hun ikke ber barn inkludere andre i sin frilek, er hovedsakelig av hensyn til det barnet som er utestengt. Hun sier den verste følelsen er å tenke på det synet barna har på det ene barnet som kommer inn i leken. Hilde, Tine og Eline understreker at det er viktig at alle barn føler seg inkludert i fellesskapet, men at det likevel ikke er alle barn som er bra for hverandre. Eline forteller videre at hun ikke ønsker at "de stille barna" skal være med "ledaren" hele dagen og begrunner det slik:

Eg tenker med mestringsfølelse, hvis du alltid skal være med ei som e litt høgare enn deg, litt større ytringsfrihet, som meine sjøl at ho har større ytringsfrihet. Hvis du aldri skal bestemma. Det vil det jo gjer noko med deg.

Anne, Hilde og Tine forteller at leken kan gå begge veier når de ber noen barn inkludere andre i leken sin. De forklarer at den nye lekekameraten kan tilføre leken noe nytt eller den kan bli ødelagt. Eline understreker at leken hadde vært over hvis hun skulle be barna om å inkludere et barn som står utenfor. Tine poengterer at hvis hun ber barn inkludere andre i frileken skal det være på deres premisser, og de lar ofte barna få bestemme om det passer å ha andre med eller ikke. Anne forteller at det er viktig at barn ikke tvinges til å inkludere andre i leken sin. I likhet med Hilde og Tine, sier Anne at det kan være vanskelig å vite når en voksen skal "tvinge på noe eller ikke". Hilde legger til at det er utfordrende fordi det enkelte år er noen barn som ikke finner seg noen andre å leke med. Tine understreker at hun har ansvar for at alle barn på sin avdeling har det bra og sier det slik:

Det e en veldig utfordring, men eg tenkar at så lenge de e her og de e her på min avdeling, så har eg faktisk ansvar for at alle skal ivaretas og alle har det bra. (...). Han eller hu skal ikkje gå ut herifra og ha dårlig mestringsopplevelse i forhold til det å være i sosialt samspill med andre. Det e faktisk den viktigaste oppgaven eg har her tenke eg. (...). At en skal føle at en har en verdi i fellesskapet.

Anne poengterer viktigheten av å se og høre på barnet, samt ta dets følelser på alvor. Hun forteller at barnet kan lære at deres følelser ikke betyr noe dersom voksne stadig skal "overkjøre det de mener". På spørsmålet om hva hun tror barna føler når en voksen stadig ber de inkludere noen de ikke ønsker å være sammen med i frileken, svarer hun:

Da tror jeg at de vil føle at de andre barna er viktigere enn seg selv og det er en veldig farlig følelse å ta med seg videre.

Hilde forteller at det kan sette dype spor hos barnet som stadig opplever å ikke få være med i leken. Unni forklarer hvordan hun tror dette barnet tenker:

Jeg tror barnet tenker: "Jeg er null, ingen vil ha meg". Det er ondt å tenke på.

4.3.3 Delta selv i frileken eller ikke

Informantene ble stilt spørsmål om voksen deltakelse i frilek er negativt eller positivt. Anne forteller at det hender hun deltar i frileken, men at det da er enkelte barn som blir mer opptatt av henne enn leken. Unni sier at det kan begrense leken ved at hun deltar, men at det i noen tilfeller blir nødvendig å hjelpe barnet i sosiale sammenhenger. Hun sier det blant annet slik:

Det er barn som kanskje ikke klarer seg og da behøver jeg å hjelpe barnet. (...). Hvis de leker, men det er et barn som ingen vil leke med. Så kan jeg kanskje gå og leie den, og si - nå kan vi være med også. Så kan jeg gå inn i leken sammen med det barnet som kanskje ingen vil leke med.

Hilde understreker at det er avhengig av situasjonen hvorvidt hun deltar i frileken eller ikke. Hun forteller at en voksen som blir med i lek kan fort styre den i en bestemt retning, samt ha vanskeligheter med å ta alle barnas signaler. Videre sier Hilde at hun har oppdaget at det er flere barn som ikke kan leke. De har ikke kodene for å komme inn i leken eller drive den videre. Hun sier at i slike tilfeller kan det være en fordel at den voksne går inn i leken og veileder barna. Videre understreker hun et positivt aspekt ved voksnes deltakelse i lek:

Det e i den leken du får bygge best relasjonar med ungene og det e då du får mest kontakt med de. Du får gode opplevelsar sammen med de.

Eline og Tine forteller at det er positivt med voksen deltakelse i frileken, men understreker at de ikke skal bestemme i denne leken. Tine legger til at ved å være tilstede i frileken kan hun korrigere atferd på en positiv måte. Videre beskriver hun følgende:

Hvis at dei som stadig vekk utestenge, hvis dei merke at egentlig så bryr me oss ikkje om dette her, så vil det jo bare gjenta seg. Så eg tror det e et veldig sterkt virkemiddel, å vise at me voksne ser og me e tilstede og følge med. At me ønske faktisk at me e greie med kverandre og inkludere kverandre, og at alle skal ha det bra.

Eline understreker at hun lettere kan løse situasjoner og oppdage barn som står utenfor ved å selv delta i leken. Hun sier det blant annet slik:

Eg kan jo ikkje stå utforbi, da forstår eg dei ikkje. Eg må være inni deires boble. Eg må jo sjå det fra lederens ståsted og koffor vil ikkje du være med han. Eg må sjå det fra alles plasser, og da føle eg at eg klarer det bedre visst eg e der og tar og oppfatter situasjonen. (...). Man vet jo aldri ka som faktisk foregår hvis me ikkje e der. Ka e ein seksåring i stand til å sei til en annen fireåring, ka innflytelse har da på sjølbilde (...), forgrunnen til at barnet ikkje får være med (...). Frilek skal ikkje være en fristund for voksne, der me skal slappe av. Det skal være konsekvent ei viktig fokustid.

4.3.4 Kan vi forvente at barn skal inkludere andre i frileken?

Informantene fikk spørsmål om de forventer at barn kan og skal inkludere andre de ikke ønsker å være sammen med i leken sin. Tine forklarer at det er noen som er gode til å dra med seg andre i leken på en positiv måte. Hun sier at når det gjelder å hjelpe barn som ikke er "gode lekere", er dette et stort ansvar å gi små barn. Videre understreker hun at barn ikke skjønner alt og derfor er aktive voksne av stor betydning:

Det e så viktig med aktive voksne, for eg tror at det e mye de ikkje skjønne sant. Det e mye de ikkje vet. Eg hører stadig vekk: "jammen, det va ikkje meiningen".

Hilde forteller at vi kan undervurdere hva barna kan:

Ungar e utrolig bevisst. Eg tror at vi ofte undervurderer egentlig ka de får med seg, ka de kan og ka de kan klare. Og eg tror det at setter vi litt krav og e her og no med de, og får satt litt ord på ting rundt de, så tror eg vi kan forvente ganske mye.

Anne og Eline sier at de ikke forventer at barn kan skal inkludere alle i sin frilek. Videre understreker de at de tror barnet kan forstå følelsen av å bli holdt utenfor hvis det har opplevd det selv. Eline forklarer det blant annet på denne måten:

Det e jo ikkje sånn at me e født med en lapp som står ka inkludering e. Me e ikkje født med egenskapen. (...). Eg meine at eg kan forvente av en seksåring at de skal skjønne begrepet og at de skal være bevisste på det. Men eg meine jo og at når de glemmer det litt innimellom så e det helt fair, fair enough. (...). Det viktigaste e at de tenker to gangar før de gjer da og de kan kjenne sjøl når de har gjort noe gale (...). De lærer nye ting, heile, heile dagen. Det e urettferdig hvis eg ska kreva at de skal skjønne alt (...). Me kan ikkje skjønna disse tingen, hvis me ikkje har opplevd da. (...). Det e litt som med sult. Du kan ikkje veta ka sult e, hvis du ikkje har kjent på å være sulten. (...) Hvis du ikkje har blitt utestengt før sjølv så vet du ikkje kossen det føles.

4.3.5 Drøfting av "Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek"

Informantenes beskrivelser indikerer at det er forskjell på om barnet som utestenges, sier ifra til en voksen eller går for seg selv. Ifølge Anne har barnet som sier ifra sannsynligvis blitt

utsatt for bevisst ekskludering fra de som leker. Barnet som går alene kan derimot stå utenfor leken av eget ønske eller grunnet manglende kunnskap om hvordan få innpass i leken. På en annen side hevder Eline at barna som ofte utestenges, ikke sier ifra når noe oppleves som urettferdig og går mye for seg selv i frileken. Hun mener at de barna som forteller en voksen at de blir holdt utenfor, er de som har nok selvtillit til å gjøre det. Som Oudmayer (2014) påpeker er det noen barn som ikke klarer å formidle at de vil være med i leken. Samtidig kan det være barn som ikke ønsker å delta, men synes det er godt å få være i nærheten av jevnaldrende og observere det som skjer. Informantenes ulike beskrivelser av barn som ikke deltar i leken, kan indikere at det er vanskelig for den pedagogiske lederen å vurdere hvilke behov det enkelte barnet har, i den aktuelle situasjonen. Dermed kan det være av betydning å observere barna i frileken, for å se om det finnes mønstre i valg av aktivitet. På denne måten kan den voksne få innsikt i om barnet velger aktivitet utfra eget ønske, eller om det er for å slippe følelsen av nederlag når en ikke får delta i andres lek.

Informantenes beskrivelser kan indikere at de fokuserer på at barna som stadig er alene i frileken, får hjelp til å delta i lek. Samtlige understreker at de kan leke med barnet som utestenges. Ifølge Anne, Hilde og Unni kan de bli med i en etablert lek og finne flere roller. Eline, Unni og Tine poengterer at de kan ta med seg barnet som står utenfor og finne på en annen morsom lek. Ved å leke med barnet som utestenges, mener Eline at de andre barna kan bli interessert og også ønske å delta. Informantenes beskrivelser kan tolkes dithen at det innebærer å gjøre det utestengte barnet mer attraktivt for de andre. Unni understreker at hun kan ta med seg barnet som står utenfor og et annet barn med ”*høyere status*”, for å finne på en spennende lek. På en annen side ønsker ikke Eline at ”*de stille barna*”, som ofte faller utenfor i frileken, skal være mye med ”*ledaren*”. Hun begrunner det med at det kan påvirke mestringsfølelsen til barnet som stadig utestenges. Det kan tolkes dithen at Eline problematiserer hvorvidt det er positivt for barnet som står utenfor, å stadig leke med et barn med høyere status. På den ene siden kan det bidra til å øke statusen til det barnet som stadig utestenges. På en annen side kan dette barnet oppleve å bli kontrollert i leken og aldri få erfaringer med å bestemme. I lys av dette kan den pedagogiske lederens tilstedeværelse i frileken bli av stor betydning.

Eline er svært imot å be barn inkludere noen i sin frilek, da det er en periode hvor barn selv skal få bestemme hvem de vil være med. Hennes vegring mot å be barn inkludere et utestengt barn, er hovedsakelig av hensyn til det barnet som står utenfor leken. Beskrivelsene indikerer

at hun er bekymret for hvordan de andre barna vil imøtekomme og behandle dette barnet i leken. Hilde mener på sin side at hun kan be barn inkludere andre, for at den som utestenges skal få en god opplevelse med å få lov til å være med i leken. Dette kan antyde at informantene har ulike oppfattelser hvorvidt det er positivt for et utestengt barn å bli inkludert i en allerede etablert lekegruppe. Anne, Hilde, Tine og Unni sine beskrivelser antyder at det er avhengig av kontekst og barn, når det gjelder hvorvidt de ber barn inkludere andre i sin frilek. Samtidig kan Anne, Hilde og Tine sine uttalelser indikere at det er problematisk å vite når det er riktig å be barn inkludere noen de ikke vil leke med. Som Barsøe (2010) påpeker kan ikke voksne tvinge barn til å leke sammen. Samtidig mener Øksnes referert i Sundsdal (2015) at det er forståelig at voksne kan forsøke å få barnet som er utestengt til å bli en del av den etablerte lekeverden. Tine mener den nye lekekameraten kan tilføre leken noe nytt, men det kan også føre til at leken bryter sammen. For å skjerme barnas lek, understreker samtlige informanter at de kan prøve å finne på noe annet for barnet som står utenfor. Som Ruud (2010) påpeker lar ikke barn seg så lett inkludere til samhandling med noen de ikke ønsker å være sammen med. På en annen side mener Tine at hun har et ansvar når det gjelder å gi barn positive mestningsopplevelser i sosialt samspill med andre. I forbindelse med dette kan det oppstå utfordringer når det gjelder inkludering av enkelte barn, som stadig er uønsket som lekekamerater.

Anne mener at barn kan lære at deres følelser ikke betyr noe, hvis hun stadig skal ”*overkjøre det de mener*”. Dette kan tolkes dithen at hun er kritisk til å bestemme over barna og hvem de skal være sammen med i frileken. Barn kan oppleve at det utestengte barnets behov er viktigere enn sine egne. På en annen side beskriver Unni hvordan hun tenker et barn føler, hvis det stadig opplever at det ikke får være med i leken: ”*Jeg er null, ingen vil ha meg*”. Informantenes beskrivelser kan gjenspeile kompleksiteten i dilemmaet den voksne må forholde seg til når det forekommer utestenging i frileken. Flere barns følelser skal tas hensyn til på samme tid, både barna som allerede er i lek, samt det barnet som ønsker å bli inkludert. Som Oudmayer (2014) påpeker skal den voksne ta barnets følelser på alvor. I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt den pedagogiske lederen tar hensyn til alle barnas følelser, dersom barn i frilek blir bedt om å inkludere noen de ikke vil være sammen med. I denne sammenheng er det av stor betydning at den pedagogiske lederen har en relasjon til barna, slik at hun kan forstå deres følelser og behov.

Informantenes beskrivelser kan indikere at det er uenigheter hvorvidt det er positivt eller negativt at den pedagogiske lederen deltar i frileken. Det poengteres at det kan begrense frileken, ved at barna blir mer opptatt av den voksne eller at leken blir styrt i en bestemt retning. Samtidig understreker Hilde, at gjennom å delta i frileken kan hun oppdage barn som har utfordringer med å leke. Da kan hun også lettere veilede de barna som trenger hjelp i sosiale sammenhenger. Som Pape (2013) påpeker kan en voksen som deltar i frileken oppdage barn som ikke hører til i leken. Tine understreker at deltakelse i frileken gir henne mulighet til å korrigere atferd på en positiv måte. Hennes beskrivelser kan tolkes dithen at hvis voksne ikke stopper utestenging når det skjer, vil det gjenta seg. Ved at de voksne i barnehagen er tydelige på hva de vil ha mer av og hva de ikke aksepterer, kan barn få tidlige erfaringer med hvilken atferd som kan gi positive ringvirkninger (Lund, 2014a). Eline mener at hun må delta i leken, for å kunne forstå barnas følelser og behov. Hun poengterer at voksne ikke kan vite hva som har skjedd hvis en ikke er tilstede i leken. Pape (2013) hevder at voksne som ikke deltar, vil ha vanskeligheter med å forstå rammene for leken og hjelpe barna å løse konflikter som oppstår. Dette kan ses i sammenheng med Eline sin påstand om at hun må delta i leken for å kunne forstå hvorfor et barn ikke er ønsket i leken. Informantene presenterer mulige utfall av voksen deltakelse i frileken. Det kan tolkes dithen at det ikke finnes en fasit på om det er riktig at den pedagogiske lederen deltar i frileken eller ikke. Samtidig kan beskrivelsene antyde at voksen deltakelse i frilek, i større grad anses som berikende fremfor begrensende.

Hilde hevder at det er i lek den voksne kan bygge best relasjon til barna. Gjennom deltakelse i lek kan den voksne oppleve at det oppstår et sterkt forhold mellom en selv og barna (Pape, 2013). En pedagogisk leder som har god relasjon til et barn stiller forventninger til det. Da er det også sannsynlig at barnet innfrir disse forventningene (Nordahl et al., 2005).

Informantenes beskrivelser indikerer at de er uenige når det gjelder hvorvidt de kan forvente at barn skal inkludere andre i frileken. Hilde hevder at voksne kan undervurdere hva barn kan klare. Hun mener at vi kan forvente ganske mye av barn hvis vi setter litt krav til de. Ifølge Eriksons teori vil barnet i tre til seksårsalderen opprette balansen mellom å ta hensyn til ens egne og andres behov (Kloep & Hendry, 2003). Kognitiv psykologi antar at et barn i 5-årsalderen evner å sette seg inn i en annen persons perspektiv og forstå deres behov (Stern, 2007). I lys av dette kan det forventes at de eldste barna i barnehagen forstår hvordan andre føler seg hvis de ikke får delta i lek. På en annen side påpeker Anne og Eline at barnet utvikler sosiale ferdigheter i samspill med andre. På denne måten kan det ikke forventes at

barnet forstår ekskludering, om følelsen av utestenging aldri har vært tilstede. Dette kan ses i sammenheng med sosialkonstruktivistisk utviklingsteori, som tar utgangspunkt i at barnet er avhengig av andre for å anvende og utvikle den kognitive kunnskapen (Tetzchner, 2012). I lys av dette kan andre mennesker og miljøet rundt barnet, bidra til utvikle barnets kognitive kunnskap og sosiale kompetanse.

Videre hevder Eline at vi ikke er født med evnen til å inkludere. Dette kan ses i tråd med Barsøe (2010), som mener at sosiale ferdigheter ikke er medfødt, de må læres. Det kan diskuteres hvorvidt utviklingen av de ulike sosiale ferdighetene kan føre til et dilemma for barnet. Som Lund (2014a) påpeker må samarbeid øves på og læres med andre mennesker. Samtidig skal barnet utvikle selvhevdelsesferdigheten, som innebærer å hevde seg overfor andre. Utviklingen av disse ferdighetene kan stille motstridende krav til barnet. På den ene siden skal barnet lære å samarbeide med andre barn på tross av egne ønsker og ulikheter. På en annen side skal barnet lære å hevde sin mening og si fra når noe oppleves som urettferdig. Barnet kan dermed oppleve et dilemma i forbindelse med å ivareta egne behov og ønsker, samt tilfredsstille omgivelsene. I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt vi kan forvente at barn skal inkludere noen de ikke ønsker i sin frilek, da det kan stride imot deres egne behov. Samtidig kan samarbeid med andre bidra til at barnet får øve på å mestre balansen mellom selvhevdelse og se andres behov. Barnet kan lære at andre tenker og føler annerledes enn seg selv, og på denne måten utvikle evnen til empati.

4.4 Fremme inkludering og motvirke utestenging

Dette kapittelet vil presentere informantenes beskrivelser angående hva de gjør for å fremme inkludering og motvirke utestenging i frileken.

4.4.1 Forskjellige barn, forskjellige behov

Anne, Eline og Tine forteller at de prøver og møte barnet der det er. At små barn er like forskjellige som voksne understrekes av Anne, Tine og Unni. Anne forteller hvordan enkelte barn kan ha masse selvtillit og leke alene en liten stund, mens andre kan være redde for å gå bort til noen og si hei. Unni forklarer at de har fokus på å heve de ”*stille*” barna gjennom hverdagen ved å for eksempel ”*dempe de som tar stor plass*”. Tine beskriver at noen barn har høyere status enn andre og at det kan både være positivt og negativt. Hun forteller hvordan

disse barna kan veilede andre i leken, men at det samtidig kan hindre noen barn fra å få hevde seg i gruppen. Videre sier hun at alle barn må behandles forskjellig:

Det e alltid rettferdig å være urettferdig. Fordi at alle barn e forskjellige og du kan ikkje behandle ein einaste unge likt.

Unni sier at hvis barnet har utfordringer for eksempel språklig eller sosialt, så arbeider de sammen med Pedagogisk-psykologisk tjeneste, logoped, samt Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, og utarbeider tiltak. Anne understreker at enkelte barn har behov for å forstå at andre kan ha forskjellige behov enn en selv. Unni legger til at de arbeider med å utvikle barnas empati. Anne forteller videre hvordan empati kan utvikles:

Grensesetting og rutiner, og ikke hele tiden få velge er også veldig viktig i forhold til det å utvikle empati, og sikkert evnen til å inkludere da. Fordi at du må se utover deg selv og konsekvenser og sånn, og det er jo noe som tar tid å lære.

Tine forteller om en gruppe på fire jenter der to av de styrte mye av tiden, mens en av jentene falt veldig utenfor i frileken. Hun beskriver denne jenta som svakere språklig og at hun til tider kunne trekke seg litt vekk. Tine forklarer at hun opplever at barn kan velge seg venner og at dette ofte er påvirket av hvem de er med på fritiden. I gruppen på fire hadde tre av jentene foreldre som var flinke til å ta initiativ til lek på fritiden. Videre forteller Tine at jenta som ble holdt utenfor leken hadde en mor som ikke var like god på å opprettholde vennskapsbåndene utenfor barnehagen. Hun poengterer at ønsket ble å møte jenta der hun var og se hvilke behov hun hadde. Tine understreker at det ikke ble riktig å be dette barnet om å finne seg andre venner. Hun begrunnet det med at jenta ønsket å være med de tre andre, i tillegg til at hun skulle gå på skole med de til neste år. Derfor ble det nødvendig å veilede mor når det gjaldt å ta mer initiativ til sosial samhandling utenfor barnehagen. Unni poengterer at felles for alle barn er at de trenger en venn. Hun sier det blant annet slik:

Barnet uten venner er i faresonen.

Tine forteller videre om jenta som blir beskrevet i avsnittet over. Hun forklarer hvor viktig det var å være tydelig overfor jenta og forklare at det ikke var greit at de andre tre jentene behandlet henne på den måten de gjorde. I tillegg var de oppmerksomme på fremheve henne i fellesskapet, samt gi jenta masse ros og støtte. Dette gjorde de for at hun skulle få mer tro på seg selv og finne sin plass i fellesskapet. Tine og Hilde trekker frem betydningen av at barn får oppleve positiv oppmerksomhet. Deres barnehage har arbeidet med ”De Utrolige Årene”

og jobbet mye med å se det positive hos hvert enkelt barn. Hilde legger til at voksne kan styre mye gjennom å rose eller gi positiv oppmerksomhet. Videre poengterer Tine og Hilde at det varierer fra dag til dag hvorvidt fokuset blir på å se positiv eller negativ atferd hos barna.

Hilde sier det slik:

Når du e bevisst og har de brillene på, så kan det være ganske lett å oppdage det positive mer enn det negative. Men det e mange faktorer som gjør at du enkelte dagar, da ser du kun det negative, og da kan det være tungt igjen.

Hilde forteller videre hvordan det viktigste er å ha en god relasjon til hvert enkelt barn. Da kan hun vurdere hvordan hun ønsker å løse en situasjon, utfra hvordan hun kjenner barna som er involvert. Hilde forklarer at hun kan utvikle en god relasjon til det enkelte barn gjennom humor, opplevelser, kos, omsorg og møte det der det er.

4.4.2 Samling og samtaler med barna

Samtlige informanter forteller hvordan samlinger kan brukes som en setting til å snakke med barna. Eline understreker at hun er opptatt av å bruke tiden utenom frileken til å bevisstgjøre barna på inkludering. Hun sier at å snakke med barna om inkludering for eksempel i en samling eller på tur, kan gjøre at de blir mer inkluderende i frileken, da de er oppmerksomme på det fra før. Videre beskriver hun følgende:

Me snakker mykje om det i samling, lesar bøker om vennskap, fellesskap, inkludering, konflikter. Me oppmuntrer kvarandre til å snakke fint om kvarandre, om å tenke at alle skal få være med. Det er noko eg nevner minst 1 gang kvar dag.

Tine og Anne understreker at barna kan finne gode løsninger når de snakker med dem for eksempel i en samling. Anne legger til at det ikke er alltid barna klarer å finne disse løsningene når utfordrende situasjoner oppstår og sier det slik:

Jeg har hatt litt samlinger med de største barna som kan alt. De vet hvordan man skal løse konflikter i teorien, de vet hvordan man skal inkludere. De vet svaret på alle disse problemsstillingene som vi kan komme med da, men så husker de det ikke i kampens hete.

Anne forteller videre at det kan være utfordrende for barn å snakke om et problem når det oppstår, men også vanskelig å snakke om det etterpå. Hun forklarer følgende:

Altså det som er vanskelig med barn er at de er så i nuet, så egentlig må du ta det der og da, men de er så opprømte at de har ikke kognitiv kapasitet til å snakke om det da.

Så du må gjøre det senere og da blir det så abstrakt, som de ikke har evne til å tenke enda.

Anne, Hilde, Tine og Unni forteller at de kan bruke seg selv eller dukker til å spille ut en situasjon hvis det for eksempel har vært konflikter eller utestenging i frileken. De understreker at barna ikke vet at rollespillet gjelder dem. Deretter kan de snakke med barna om hvordan den enkelte i rollespillet kan ha følt seg i situasjonen. Unni poengterer at det er viktig å arbeide med barnas empati fra de er små og at dette er en måte å gjøre det på.

Hilde og Tine forklarer at de er opptatt av å snakke med barna om vennskap. Hilde sier at å arbeide og snakke om vennskap utenfor frileken, kan føre til at barna kan åpne opp for andre i leken og inkludere. Tine forteller et eksempel om jenta som ble presentert i kapittel 4.4.1. ”Forskjellige barn, forskjellige behov”, som ofte ble holdt utenfor av tre andre jenter i frileken. Hun sier at fremfor å stadig korrigere jentenes atferd, arbeidet de heller mye med vennskap på avdelingen. Tine forteller at hun snakket masse med barna om at de trenger ikke å ha bestevenner, men hvor positivt det er å ha mange venner som de kan leke med. Hun beskriver videre at hun var opptatt av å gjøre barn oppmerksomme på at vi alle er forskjellige og at det er positivt. I tillegg har de arbeidet mye med å få barna til å forstå at alle har noe de er gode på og noe de ikke kan så godt, men at alle skal akseptere dette og hjelpe hverandre, samt gi andre ros og støtte. Unni forteller at hun kan ha møter med barn som har vært i konflikt. I tillegg gjennomfører hun barnemøter på høsten for å intervju barna om vennskap og deres rolle i leken. Da kan hun fylle ut sosiogram, samt stille spørsmål om blant annet hvem barnet leker med og hvem som bestemmer i leken. Hun understreker at i enkelte tilfeller kan det bli nødvendig å observere i tillegg. Unni utdyper det slik:

På høsten pleier vi å gjøre sånn at vi intervjuer barna om vennskap og også om du får lov å bestemme i leken. (...). Det kan være også noen som sier at: ”Nei, jeg får aldri bestemme i leken”. Men det kan også være at disse ungene som sier sånn, er de som bestemmer mest. Så ved siden av intervjuene har vi observasjoner også.

Eline forteller at vi kan ta det for gitt at barn skal skjønne hva som er riktig og galt. Hun poengterer betydningen av å snakke om seg selv og sine erfaringer når det oppstår situasjoner hvor barn for eksempel holder andre utenfor. Hun forklarer det blant annet på denne måten:

Eg pleie alltid å snakke om meg som liten (...). Eg snakker ikkje alltid om da som har skjedd med meg, men eg snakke om da som kunne ha skjedd med meg når eg va liten. (...). Du forventer så mykje at barn skal skjønne (...) hvis du bruker dine egne erfaringer og setter deg på deires nivå, så skjønner de det mykje bedre.

Anne, Eline og Tine understreker at de arbeider mye med følelser. Tine sier at de i forbindelse med prosjektet "De Utrolige Årene" har jobbet mye med at barna skal kunne sette seg inn i andres situasjon og sette ord på følelser. Hun forteller at barn kan bli mer empatiske mennesker ved å kjenne til følelsene og sette ord på de. Videre sier Tine at hun snakker mye sammen med barna om hvordan ulike situasjoner kan føles og oppleves. Hun trekker frem betydningen av å undre seg sammen med barna, om hvordan det føles å for eksempel ikke ha noen venner eller bli holdt utenfor leken. Da kan hun trekke frem disse samtalene i her -og nå situasjoner, hvis hun ser at noen barn står utenfor fellesskapet. Eline understreker at hun opplever det som positivt å aktivt arbeide med følelser. Hun sier at hun er opptatt av å gjøre barna oppmerksomme på hvordan de ulike følelsene kjennes i kroppen, da barna lettere kan forstå hva de kjenner når ulike situasjoner oppstår. Videre beskriver Eline hvordan de fokuserer mer på følelsen enn selve handlingen:

Hvis me har mykje utestenging så snakke eg veldig lite om utestenging, eg snakke heller om følelsen.

Anne, Tine og Unni forteller at de har stort fokus på sosial kompetanse, da det er viktig for den videre sosiale utviklingen. Tine tilføyer at de har en stor oppgave å bidra i utviklingen av barnas selvhevdelse og selvtillit. Anne og Unni forklarer at de ofte har "sosial kompetanse-samlinger". Anne legger til at de også skal prøve og trene på sosiale ferdigheter i andre settinger, som for eksempel øve på samarbeid i spill. Hun sier videre at hun håper barna kan ta med seg disse ferdighetene inn i leken. Unni understreker betydningen av at barna får oppleve konflikter i frileken, da de kan få muligheten til å lære sosiale ferdigheter:

Barna skal ha konflikter, men vi voksne skal være tilstede og hjelpe barnet å løse disse konfliktene. Jeg blir bekymret hvis barn ikke har konflikter. (...). Barna er ikke født med sosiale ferdigheter, de lærer selvhevdelse og kontroll og sånn. Så vi skal lære barna å være sammen med andre barn, lære disse sosiale ferdigheter i situasjonen, lekesituasjonen eller gjennom at vi har samlinger.

4.4.3 Inkluderings tiltak og foreldresamarbeid

Informantene fikk spørsmål om de hadde noen erfaringer med inkluderings tiltak. Samtlige forklarer at de kan fremme inkludering og oppmuntre barn til samspill ved å ha organiserte aktiviteter og lekegrupper. Anne og Tine understreker at det da er de voksne som bestemmer hvilke barn som skal være sammen. Hilde utdyper det slik:

Det e viktig å ha litt gruppetider der du på en måte kan gå inn å styre det mer. Altså at du kan koble litt mer de som e gode lekere med de som ikkje e fullt så gode lekere. Det e gjerne ikkje de som finner kvarandre når du slipper opp til frilek, men i gruppetid så har du mulighet til å spleise litt.

Tine forteller at de har hatt et "utopisk mål" om at alle barna skal kunne leke sammen. Hun sier at de ønsket å gi barna felles opplevelser og erfaringer gjennom å arbeide med "Hakkebakkeskogen" som tema. Videre beskriver hun at det resulterte i masse god lek og at det fungerte svært inkluderende. Tine utdyper det slik:

Det var et tema som på en måte gjorde at me fikk masse god leik på avdelingen faktisk. (...). Da lærte de det så godt og det tok de med seg inn i leken og da såg me at det var noke som alle visste. Alle hadde et begrep om ka det gjekk i.

Hun forklarer at det var spesielt en fremmedspråklig gutt som "blomstra", men føyer til at han ikke er like mye med i leken lenger. Tine sier det slik:

Eg ser at han har stagnert litt nå igjen i leik, sant. For då hadde han noke å henge det på og nå e det veldig igjen dette her med Batman, Spiderman og pistol.

Anne beskriver hvordan de ønsket å satse på vennskap gjennom å ha "Karsten og Petra tema". Hun forteller at de blant annet leste alle bøkene, tegnet og gjenfortalte, men at resultatet ikke ble som de hadde ønsket. Hun utdyper det slik:

Vi oppdaget etterhvert at disse bøkene ikke egentlig er så veldig pedagogiske. De bruker begreper og ord som vi kanskje egentlig ikke vil at de skal bli disponert for så tidlig, spesielt bestevenner. (...). Det i seg selv er ekskluderende. Fordi at det er et begrep som kanskje krever en større kognitiv evne til å forstå enn det de har, og det at vi så at barna byttet bestevenner (...), det gikk ikke an å være bestevenner med mer enn en av gangen. Så vi har jo jobbet mye med etterhvert at (...) man kan være gode venner med mange, at man kan være venner selv om man ikke leker sammen hele tiden.

Hilde forteller at de i forbindelse med prosjektet "De Utrolige Årene" har innført utviklingsplaner. Hun sier det slik:

Det e sånne planer som vi kan bevisstgjøre hele avdelingen på ting som vi skal jobbe med og då kan det for eksempel være en unge som ikkje blir inkludert. Der kan vi ha hovedfokuset og der vi alle vet ka vi skal gjøre, ka virkemiddel vi skal bruke, ka relasjoner og altså i det hele tatt, ka vi skal konsentrere oss om då. Og når vi då alle vet, e ops på at det e en plan på det, så kan vi oppnå en del.

Tine og Unni understreker betydningen av å ha tett samarbeid med foreldrene når det er noen barn som holder andre utenfor. Unni sier det slik:

Hvis jeg ser systematisk utelukkning eller noen verbal mobbing eller sånne saker, så tar jeg også foreldrene ganske tidlig i samarbeid. (...). Så får du resultat.

Unni beskriver videre at enkelte barn kan mangle motivasjon når det gjelder å inkludere andre, mens noen kan ha ”feile holdninger”. Videre understreker hun betydningen av å samarbeide med foreldrene så de kan sette relativt like grenser for barnet. Hun forteller at hvis foreldrene arbeider annerledes enn barnehagen med dette, er det ikke sikkert at de får et like godt resultat. Tine forklarer videre at hun har sagt til foreldrene at de må tenke over hvilke barn de inviterer og ikke inviterer med hjem. I likhet med Eline sier Tine at når det gjelder å dele ut bursdagsinvitasjoner i barnehagen, har de en regel om at enten avdelingen, alle av samme kjønn eller aldersgruppe som bursdagsbarnet, må bes. Unni forteller at de har samarbeidet med foreldrene og hatt ”mini-miljøgrupper”. Det innebærer at de setter barna i grupper, ofte de som ikke leker så mye sammen, så inviterer foreldrene barnegruppen med hjem. Hun sier også at de har hatt ”fadderbarn ordninger” på høsten, hvor de største barna var faddere til de minste barna på avdelingen. Unni forteller at de store barna var flinke til å ta med fadderbarna sine i leken. Eline forklarer at hun ikke arbeider aktivt med inkluderingsstiltak. Hun sier at det viktigste er at de vet om barna som faller utenfor, samt arbeider for at de skal oppleve mestringfølelse og følelsen av å være en del av et fellesskap.

4.4.4 Drøfting av ”Fremme inkludering og motvirke utestenging”

At alle barn er forskjellige understrekes av flere informanter. Enkelte barn kan ha høyere status enn andre og mye selvtillit. På den ene siden er det positivt, da de kan veilede andre i leken. På en annen side kan det hindre andre fra å ta mer plass i samspillet. Barsøe (2010) mener at barn er avhengig av en viss selvkontroll for å fungere i sosial samhandling. Det innebærer at barnet kan tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre mennesker (Lund, 2014a). Ifølge Unni kan hun fokusere på å heve de ”stille” barna ved å ”dempe de som tar stor plass”. Det kan tolkes at de ”stille” barna har for sterk selvkontroll, noe som kan gjøre det vanskelig å ta mer plass i samspillet og slippe kontrollen. Samtidig kan ”de som tar stor plass” ha for svak selvkontroll og det kan være vanskelig å kontrollere seg når det er noe de vil si eller gjøre. Tine har arbeidet mye med å gjøre barna oppmerksomme på at alle er forskjellige og har derfor ulike behov. Hun mener at det alltid er rettferdig å være urettferdig i arbeid med barn. Det kan være noen som har behov for å lære seg å ta mer hensyn til andre barn i barnegruppen. Samtidig kan det være barn som har behov for å hevde seg og ta mer

plass. Den pedagogiske lederens utfordring blir å ivareta det enkelte barnets behov, uten at det blir på bekostning av andre barns behov.

Unni mener at alle barn trenger en venn. Samtidig kan det være barn ikke har like velutviklet evne til å samhandle med andre mennesker i barnehagen (Pape, 2013). I lys av dette kan det bli vanskelig for enkelte barn å etablere og utvikle vennskap. Dette kan ha sammenheng med barnets empati (Lund, 2014a). Samtlige informanter bruker lekegrupper som et hjelpemiddel for å fremme inkludering, samt legge til rette for at barn kan utvikle vennskap. Da kan de i større grad bestemme hvem som skal være sammen, og barn kan finne venner i noen de vanligvis ikke er med i frileken. Tine og Hilde bruker tiden utenom frileken til å snakke med barna om vennskap. Dette kan igjen bidra til at barnet inkluderer andre i frileken. Unni sine beskrivelser indikerer at hun vil legge til rette for vennskap gjennom å kartlegge barnas relasjon til hverandre. Dette gjør hun gjennom observasjoner, samt møter med barna hvor hun spør de om vennskap og deres rolle i leken. Som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpeker, skal barnehagen legge til rette for at barn kan danne vennskap og gode relasjoner, da dette er en forutsetning for god læring, samt opplevelse av glede og mestring. Foreldreutvalget for barnehager (2012) hevder vennskap er det aller viktigste virkemiddelet mot mobbing, og ifølge Unni er barnet uten venner i faresonen. På en annen side problematiserer Greve (2015) vennebegrepet i barnehagen. Da barn ikke kan tvinges til å bli venner, kan det risikeres at noen barn ikke finner venner i barnehagen. Hvis barnehagen betrakter vennskap som en forutsetning for å trives og være lykkelig, kan fallhøyden bli stor for de barna som ikke oppnår dette. Til tross for at det kan være barn som ikke finner venner i barnehagen, er det av betydning at den pedagogiske lederen arbeider for at det enkelte barnet opplever å bli verdsatt og inkludert i et fellesskap.

Ifølge Anne og Tine kan de fremme inkludering og oppfordre til vennskap, ved å arbeide med tema i barnehagen. Som Tine påpeker kan dette gi barn felles opplevelser og erfaringer, som de igjen kan ta med seg inn i leken. Hun beskriver en fremmedspråklig gutt som deltok mer i lek under temaperioden. Dette kan begrunnes med at han hadde begreper om lekens innhold. På en annen side har gutten stagnert mer i lek etter at temaarbeidet ble avsluttet. Dette kan indikere at kunnskap om leketemaet er nødvendig for å kunne delta i leken. Anne ønsket å satse på vennskap gjennom å ha ”*Karsten og Petra tema*”. Hun opplevde derimot at bøkene oppfordret barna til å være bestevenner. Dette fungerte ekskluderende da barna bare kunne ha en bestevenn om gangen. Informantenes erfaringer kan indikere at temaarbeid i

barnehagen gir ulike resultater. Til tross for at målet er å inspirere barnas lek og fungere inkluderende, viser Annes erfaringer at resultatet kan bli noe annet enn det som var hensikten.

Tine fokuserer på å tydeliggjøre overfor barn som utestenges, at det ikke er riktig at andre barn holder dem utenfor leken. Tine og Hilde understreker verdien av å fremheve et barn som utestenges i fellesskapet, gjennom ros, anerkjennelse og støtte. Dette kan ha sammenheng med det tredje utviklingsbehovet i Maslows behovspyramide, som omhandler behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Befring, 2014). Som Pape (2013) påpeker kan barn som ikke får delta i lek, gi seg selv skylden for utestengingen. Disse barna trenger rikelig med anerkjennelse og få oppleve at de har en betydning for andre mennesker. Dette kan føre til at barnet får mer tro på seg selv, som kan knyttes til Albert Banduras begrep om self-efficacy-belief (Befring, 2012). På en annen side kan det være utfordrende for et barn å tro på egen mestring, hvis det stadig opplever nederlag i lek. Samtidig kan den pedagogiske lederen styrke barnets tro på egen mestring, ved å legge til rette for at sosial samhandling med andre blir forståelig, håndterbart og meningsfullt for barnet (Ruud, 2010). På denne måten kan barnet finne sin plass i fellesskapet og oppleve følelsen av inkludering.

Samtlige informanter bruker samling som en setting der de fremmer inkludering og motvirker utestenging. Ifølge Anne, Hilde, Tine og Unni kan de spille ut en situasjon fra frileken der det har vært utestenging, som blir utgangspunktet for en diskusjon med barna. Som Anne påpeker kan barna ofte svaret på dilemmaene som diskuteres og hva som er riktig å gjøre i slike situasjoner. Videre problematiserer hun barnets kognitive evne til å ta i bruk disse strategiene i leken. Eline skiller seg fra de andre informantene ved at hennes samtaler med barn, ofte tar utgangspunkt i egne erfaringer fra barndommen. Det å synliggjøre at alle har vært barn kan skape trygghet. Dette kan gi barnet en forståelse av at utfordringene det møter, er noe alle kan erfare. I lys av dette kan avstanden mellom den pedagogiske lederen og barnet bli mindre og på denne måten kan barnet føle seg forstått.

Informantenes beskrivelser kan tolkes dithen at de arbeider med sosial kompetanse for å motvirke utestenging og fremme inkludering. På denne måten kan de bruke sosial kompetanse som et forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen. Som Kristensen (2014) påpeker kan dette stille motstridende krav til den pedagogiske lederen. På den ene siden fordrer arbeidet med sosial kompetanse, et positivt syn på barna og ressursene de har.

Samtidig krever utestenging at den pedagogiske lederen i større grad må ha et negativt syn på barna og deres handlinger. Anne, Tine og Unni understreker at de har stort fokus på sosial kompetanse, da det er viktig for den videre sosiale utviklingen. Den sosiale kompetansen har innvirkning på barnets følelse av å være akseptert av andre (Ogden, 2012). Informantene understreker betydningen av å arbeide med følelser. Når det er mye utestenging i barnegruppen snakker Eline heller om følelsen enn handlingen. Gjennom at barn blir oppmerksomme på hvordan ulike følelser kjennes i kroppen, kan de lettere forstå hva de kjenner når ulike situasjoner oppstår. Som Larsson (2001) påpeker må vi ha kontakt med våre egne følelser for å kunne forstå andres. Gjennom å delta i lek kan barnet lære at andre tenker og føler annerledes enn seg selv. Samtidig er forståelse for andres følelser av betydning for å lykkes i samspill (Ruud, 2010). I lys av dette kan et barn som står utenfor fellesskapet, miste muligheten til viktig læring når det gjelder å forstå egne og andres følelser. Samtidig kan barnet tilegne seg slik kunnskap gjennom å løse konflikter (Ruud, 2010). Ifølge Unni skal barn oppleve konflikter i frileken, da de kan få muligheten til å lære sosiale ferdigheter. Gjennom å løse konflikter kan barnet få erfare at andre kan oppfatte situasjonen annerledes enn seg selv og utvikle evnen til empati (Kunnskapsdepartementet, 2011; Ogden, 2012). Som Anne påpeker er denne evnen avgjørende for å kunne inkludere andre i frileken.

Tines beskrivelser indikerer at barn kan knytte vennskapsbånd med utgangspunkt i hvem de er med på fritiden. Enkelte foreldre kan ha vanskeligheter med å opprettholde barns vennskap utenfor barnehagen. I slike tilfeller kan den pedagogiske lederen veilede foreldre om hvordan ta initiativ til sosial samhandling på fritiden. Betydningen av foreldresamarbeid fremheves av Tine og Unni. Når det er noen barn som holder andre utenfor i frileken, er det av betydning at foreldre og barnehage setter relativt like grenser for barnet. I lys av dette kan barnehagen og foreldrene arbeide sammen, for å finne ut hvilke behov barnet har. Eline og Tine har en regel om at foreldre må be avdelingen, eller alle av samme kjønn eller aldersgruppe, når bursdagsinvitasjoner deles ut i barnehagen. Det kan likevel være barn som ikke er ønsket i bursdager og foreldre gir ut invitasjoner på andre måter i stedet. Som Oudmayer (2014) påpeker vil ikke det stoppe barn fra snakke om bursdagen sin i barnehagen, og det er sannsynlig at den eller de få som ikke er bedt, får vite om det. Dette kan bli viktig å gjøre foreldre oppmerksom på, da slike situasjoner kan bidra til å opprettholde et uheldig mønster hvor stadig de samme barna holdes utenfor fellesskapet.

5 Avslutning

Denne undersøkelsens formål har vært å få innblikk i: *Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?*

Dette er blitt gjort gjennom semistrukturerte intervjuer med fem pedagogiske ledere. Deres beskrivelser har blitt tolket og knyttet opp mot teori om mobbing, Maslows behovspyramide, lek, sosial kompetanse, vennskap, mestring, relasjon og foreldresamarbeid. Videre vil undersøkelsens sentrale funn presenteres. Oppgaven avsluttes med refleksjoner og implikasjoner for videre forskning.

5.1 Sentrale funn

I lys av undersøkelsens resultater er mobbing, gjennom utestenging som handling, et fenomen som finnes i barnehagen. En av informantene mener utestenging kan være positivt, da barn burde få kjenne på følelsen av å ikke være med. Likevel kan informantens uttalelser indikere at det er svært alvorlig hvis det stadig er det samme barnet som opplever å stå utenfor fellesskapet. Barn som ofte utestenges i frileken beskrives som dårlige lekere, at de kan vise en utagerende atferd eller er stille. Utestenging skjer ofte i frileken og informantens erfaringer tilsier at det kan være utfordrende å være voksen i denne sammenhengen. Samtidig som barn skal få rom til å løse egne konflikter og være sammen uten voksne, har den pedagogiske lederen ansvar for at alle barn har det bra og blir ivaretatt. Det poengteres at utestenging er tydelig i frileken, men det er ikke alle fremgangsmåter som er like synlige. Flere av informantens erfaringer tilsier at jenter og gutter har ulike måter å utestenge andre i frileken. Guttenes fremgangsmåter beskrives som mer synlige og direkte, hvorav jentene benytter seg av mer skjulte metoder. Ignorering, gjemme seg vekk og putte regler i leken, er noen av fremgangsmåtene som presenteres. En av informantene mener at utestengingen er ganske bevisst når barn er 4-5 år, da barnet kan ønske å ha noen for seg selv.

Informantens beskrivelser tilsier at de har ulike oppfatninger av et barn som går for seg selv i frileken. Det kan stå utenfor leken av eget ønske eller grunnet manglende kunnskap om hvordan få innpass i leken. En av informantene hevder derimot at de barna som ofte utestenges, er de som ikke sier ifra når noe oppleves som urettferdig og går mye for seg selv i frileken. Informantens ulike beskrivelser av barn som ikke deltar i leken, kan indikere at det er utfordrende for den pedagogiske lederen å vurdere hvilke behov det enkelte barnet har, i

den aktuelle situasjonen. Samtlige påpeker likevel at de kan leke med barnet som er utestengt i frileken. Enten det innebærer å delta i en etablert lek eller finne på noe annet sammen med barnet. De kan også finne på noe annet for barnet som er utestengt, for å skjerme de andre barnas lek. Informantenes beskrivelser tilsier at det er uenigheter angående hvorvidt det er riktig å be barn inkludere noen de ikke ønsker å være sammen med i sin frilek. De fleste informantene hevder det er avhengig av barn og situasjon. En skiller seg ut ved å være imot det, da hun er bekymret for hvordan de andre vil behandle det barnet som kommer inn i leken. En annen informant kan be barn inkludere andre, for at den som utestenges skal få en god opplevelse. Med andre ord er det uenigheter om det er positivt eller negativt for et utestengt barn å bli inkludert i en allerede etablert lekegruppe. Det blir et dobbeltsidig dilemma hvor den voksne må vurdere hvorvidt det å be barn leke sammen, både vil gagne den som utestenges, samt de barna som allerede er i lek. Beskrivelsene kan understreke betydningen av å kjenne til samhandlingsmønstre på avdelingen og ha en relasjon til det enkelte barn. Da kan den pedagogiske lederen ha innsikt i hvilke barn som leker godt sammen, samt hvilke barn som har behov for å skilles.

Informantenes erfaringer tilsier at det er uenigheter angående hvorvidt de forventer at barn skal inkludere andre. Det påpekes at voksne kan forvente ganske mye av barn hvis det settes noen krav. På en annen side hevdes det at voksne ikke kan forvente at barn skal forstå ekskludering, hvis følelsen av utestenging aldri har vært tilstede. Informantenes beskrivelser kan gjenspeile kompleksiteten i dilemmaet den voksne må forholde seg til når det forekommer utestenging i frileken. Flere barns følelser skal tas hensyn til på samme tid, både barna som allerede er i lek, samt det barnet som ønsker å bli inkludert. Det finnes ingen fasit på om det er riktig at den pedagogiske lederen deltar i frileken eller ikke. Likevel kan beskrivelsene antyde at voksen deltakelse i frilek, i større grad anses som berikende fremfor begrensende. På denne måten kan den pedagogiske lederen stoppe utestengingen og redusere sannsynligheten for at det skjer igjen.

Informantenes beskrivelser kan indikere at de forsøker å motvirke utestenging, gjennom å fremme inkludering. Deres erfaringer tilsier at mye av inkluderingsarbeidet foregår utenfor frileken. Samtlige understreker betydningen av å snakke med barn om vennskap og følelser, enten det er i samlinger eller andre settinger. Når det er mye utestenging i barnegruppen kan den pedagogiske lederen heller snakke om følelsen enn handlingen. Flere informanter understreker betydningen av å arbeide med barnets sosiale kompetanse, samt fremheve de

som ofte utestenges fra fellesskapet. Foreldresamarbeid trekkes også frem som et viktig hjelpemiddel i arbeidet med å fremme inkludering og motvirke utestenging. Det understrekes at det viktigste er at barnehagen vet om barna som utestenges i frileken, og arbeider for at de skal oppleve mestringsfølelse og følelsen av å være en del av et fellesskap.

5.2 Refleksjoner og implikasjoner for videre forskning

Hvis vi ikke snakker om mobbing i barnehagen, så blir den også vanskeligere å oppdage. Det er ikke sikkert at det vi definerer som mobbing når vi snakker om eldre barn, vil gjelde for barn i barnehagealder. Det kan innebære at vi må se på barns handlinger med ”nye øyne”. Hva mener jenta når hun sier: ”Du kan være hunden. Nå skulle mammaen og pappaen på jobb”? Hva mener gutten når han snur ryggen mot det barnet som vil være med i leken? Hva betyr blikkene de sender til hverandre? Det innebærer at vi må ha øyne og ører åpne. Være oppmerksom, fokusert og tilstede. Mobbing, gjennom utestenging som handling, kan skje i det stille. Samtidig kan mobbing i barnehagen synliggjøres ved at vi snakker om det. Det kan være noe som alltid har vært mørklagt, og ved at vi kaster lys over det, blir det synlig.

Gjennom denne undersøkelsen har jeg fått en dypere forståelse for hvordan pedagogiske ledere i barnehagen forstår og opplever utestenging og inkludering i frileken. Jeg har også fått innblikk i utfordringene en kan møte, gjennom å være pedagogisk leder i barnehagen. Flere barns behov ivaretas på samme tid og informantene problematiserte ansvaret med å være tilstede for flere barn samtidig. Da dette ikke er mulig, kan det være noen barn som stadig utsettes for negative handlinger fra jevnaldrende. For at forskning om mobbing i barnehagen skal være nyttig for praksis, kan det være nødvendig at feltet drives fremover av både teori og empiri. Det er behov for teorier som sier oss noe om hvordan mobbing blant barnehagebarn forekommer og utarter seg. Disse teoriene skulle ideelt forklart hvordan den pedagogiske lederen og andre voksne i barnehagen kan forebygge og håndtere mobbing i barnehagen. For at vi skal ha en praktisk anvendelse av kunnskap om hvordan mobbing i barnehagen ser ut, er det viktig at vi får kjennskap til hvordan barn mobber andre. Det kan være positivt å få mer kunnskap om hvilke fremgangsmåter barn bruker for å holde andre utenfor. Samtidig kan det være av stor betydning å få innsikt i om mobbing i barnehagen kan ha andre former, samt hva som kan kjennetegne de barna som ofte er involvert i mobbingen. Det er de voksnes ansvar at barn skal trives i barnehagen. I lys av dette er det nødvendig at vi søker etter kunnskap som kan bidra til at barn får en bedre barnehagehverdag.

Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bratterud, Å, Sandseter, E. B. H, & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Vol. 21. *Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge*. Hentet fra <http://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær - Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bærum Kommune. (2016). *Plan for å sikre barna et godt psykososiale miljø. Handlingsplan mot mobbing i Bærumsbarnehagen.*: Lastet ned fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kvalitet-i-barnehagene/plan-for-a-sikre-barna-et-godt-psykososialt-miljo.pdf>.
- Christoffersen, D. D. (2014). Hva har dere gjort med henne? I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. (s. 92-113). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Foreldreutvalget for barnehager. (2012). *Mobbing i barnehagen [brosjyre]*. Oslo: Foreldreutvalget for barnehager.
- Gjertsen, P. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap* (s. 41-60). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hansen, O. L. (2015). Følelsen af venskab. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helgesen, M. B. (2014). Hvordan kan mobbing forstås? I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. (s. 19-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kloep, M., & Hendry, L.B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kristensen, M. Ø. (2014). Kampen om mobbebegrepet. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen* (s. 32-51). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS Forlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *LEK - OPPLEVELSE - LÆRING i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lund, I. (2014a). *"De er jo bare barn" Om barnehagebarn og mobbing*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Lund, I. (2014b). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. (s. 114-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, A. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. Forskningsrapport 2015. Lastet ned fra [http://www.forebygging.no/Global/mobbing i barnehagen rapport.pdf](http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf)
- Lund, I., & Godtfredsen, M. (2012). Mobbing i barnehagen - fleip eller fakta? *Barnehagefolk*, 2012(1), 88-91.

- Løkken, G., & Søbstad, F. (2009). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
<http://search.proquest.com/docview/212250067?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Meld. St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>.
- Moen, E. . (2014). *Slik stopper vi mobbing - en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Vol. 6. *NOVA Rapport* Hentet fra http://www.nova.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- NSD. (u.å.). *Må prosjektet meldes?* Lastet ned fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Olofsson, B. K. (1992). *Skal vi lege?* København: Forlaget Børn & Unge.
- Olofsson, B. K. (1997). *De små mesterne*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olsbu, A. R. . (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen Fagbokforlaget.
- Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Oudmayer, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror. En håndbok om forebygging og håndtering av mobbing*. Oslo: Humanist forlag.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 612-625). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandgrind, S. W. (2016, 18.04.). Dette er regjeringens nye tiltak mot mobbing. Lastet ned fra <http://barnehage.no/politikk/2016/04/dette-er-regjeringens-nye-tiltak-mot-mobbing/>
- Solli, A. (2015). Mobbing i barnehagen kan bekjempes. *Første steg: Tidsskrift for førskolelærere.*, 2015(1), 4-7.

- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Sundsdal, E. (2015). Barns vennskap med andre. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap*. (s. 19-40). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sundsdal, Einar, & Øksnes, Maria. (2015, 09. april). Til forsvar for barns spontane lek. <http://utdanningsforskning.no/artikler/til-forsvar-for-barns-spontane-lek/>
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Veiledere/veilederBM.pdf?epslanguage=no>.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16 Vol. Rapport 2016*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf
- Wibe-Lund, T. (2015). *Hopp da, så blir vi kvitt deg! En bok om mobbing*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard).
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolking og hermeneutikk. I *Kompendium: SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Akademika forlag i samarbeid med Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2016

Vår ref: 46228 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46228</i>	<i>Når barn sier nei og går sin vei. Når voksne sier jo, blir leken god?</i>
	<i>Dilemmaet mellom utestenging og inkludering av andre barn i frileken.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
<i>Student</i>	<i>Sofie Moss Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrs.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46228

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette eventuelle digitale lydopptak

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling:

”Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?”

Informasjon:

- Om prosjektet/masteroppgaven
- Informere om hva dine opplysninger skal brukes til, forklare anonymitet, taushetsplikt, frivillighet og retten til å trekke seg.
- Informasjon om opptak og sørge for samtykke (underskrift).
- Spørsmål?
- Understreke at jeg ikke er ute etter en fasit, men ønsker å undersøke hvordan du opplever utestenging og inkludering av barn i frileken.
- Starte opptaket

Hvem er du?

- Alder
- Arbeidserfaring:
 - Hvor lenge har du arbeidet ved denne barnehagen?
 - Tidligere arbeidsplasser?
- Hva er din utdanningsbakgrunn:
 - Hva lærte du om hvordan du kan oppmuntre barn til samspill med andre?
 - Hva lærte du om hvordan du kan oppmuntre barn til å inkludere andre i sin frilek?
 - Hva lærte du om utestenging blant barn i barnehagen?

Kontekst - frilek

- Hva mener du er frilek?
 - Hva kjennetegner frilek i barnehagen?
- Hva er ditt pedagogiske mål med frilek i barnehagen?
 - Hvilken betydning har frileken for barnet?
 - Hvordan kan frilek ha positive konsekvenser for kvaliteten i det pedagogiske innholdet? (for eksempel planer, de pedagogiske målene, delmål, osv.)
 - Hvordan kan frilek ha negative konsekvenser for kvaliteten i det pedagogiske innholdet? (for eksempel planer, de pedagogiske målene, delmål, osv.)
- Hvor mye tid av barnehagedagen brukes til frilek?
 - Hvor ofte? For eksempel i forhold til organiserte og tilrettelagte aktiviteter.
 - Hvor lenge av gangen?
 - Hvor foregår frileken, ute/inne?
 - Hvordan planlegger du frileken?
- Hva er din rolle (oppgave) i frileken?
 - Hvilken rolle (oppgave) har de andre ansatte i frileken?
- Hva tenker du om voksnes deltagelse i frileken?
 - Hvor aktiv synes du den voksne skal være i barnas frilek?
 - Hvordan kan det berike frileken ved at voksne deltar?
 - Hvordan kan det begrense frileken ved at voksne deltar?
 - Hvordan kan det påvirke frileken ved at voksne ikke deltar?
 - Hvordan opplever du at organisatoriske forhold og oppgaver påvirker din mulighet til å delta i frileken?
- Hvilke positive erfaringer har du med frileken i barnehagen?
- Hvilke negative erfaringer har du med frileken i barnehagen?

Inkludering og utestenging

- Hva legger du i begrepet inkludering?
 - Hva tenker du kjennetegner god inkludering?
 - Hva skal til for å få til god inkludering under frilek i barnehagen?
 - Hvordan arbeider du for å fremme inkludering i frileken?
 - Hvordan oppmuntrer du barna til samspill og lek?

- Hva kan du gjøre annerledes for å fremme inkludering i frileken?
 - Hvilke erfaringer har du med inkluderingstiltak i praksis?
- Hva legger du i begrepet utestenging?
 - På hvilke måter kan barn holde andre barn utenfor frileken? (For eksempel hva gjør de, hva sier de, hva skjer, prøv å beskriv hendelsesforløp, osv.)
 - Hvilke erfaringer har du med at barn holder andre barn utenfor frileken?
(For eksempel hvor ofte, er det de samme barna hver gang, i hvilke situasjoner, osv.)

Utestenging eller inkludering i frilek

- Hvordan opplever du ansvaret med å ivareta barns frie lek og enkelte barns behov for inkludering?
 - Hva tenker du om utsagnet: ”Det er alltid riktig å inkludere alle barn”?
 - Hva tenker du om utsagnet ”Barn skal alltid få bestemme hvem de vil leke med i frileken”?
- Hva gjør du når et barn blir holdt utenfor frileken?
 - Hvordan kan du løse situasjonen på en annen måte?
 - Hvordan opplever du en slik situasjon?
- Hvordan opplever du barns kompetanse og evne til å inkludere andre barn i sin frilek?
 - Hvilke forutsetninger har barnehagebarn til å forstå konsekvensene av sine handlinger i frilek?
- Hva tenker du om å be barn inkludere andre barn, som de ikke ønsker å leke med, i sin frilek?
 - Har du tanker om hvorfor du gjør/ikke gjør dette?
 - Prøv å sett deg inn i barnets situasjon:
 - Hvordan tror du barnet, som har blitt holdt utenfor frileken, føler seg når han/hun ikke får være med på leken?
 - Hvordan tror du barnet føler seg når det blir bedt om å leke med noen han/hun i utgangspunktet ikke ville være med?
 - Hvordan tror du barnet føler seg når det blir inkludert i leken etter at du har bedt om det?

- Hvilke dilemmaer kan oppstå dersom du ber barn inkludere andre barn, som de ikke ønsker å leke med, i sin frilek?
 - o Hvis du ber barn inkludere andre barn i sin frilek, hvordan tror du det kan påvirke forholdet de har til hverandre?
 - o Hva kan skje med leken dersom du ber barn inkludere andre barn i sin frilek?

Avslutning

- Oppklaring:
 - o Har jeg forstått deg rett?
 - o Er det noe du ønsker å legge til?
 - o Hvordan har det vært for deg å snakke om dette?
- Avslutte opptak.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Mobbing i barnehagen”

Den pedagogiske lederens forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av barn i frileken.

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering og utestenging av andre barn i frileken. Gjennom økt fokus på utestenging og mobbing i barnehagen, kan voksne bidra til tidlig intervensjon, noe som igjen kan føre til at færre mobber eller blir mobbet. Med min oppgave ønsker jeg å bidra til mer kunnskap omkring temaet mobbing i barnehagen og utvikle min forståelse for fenomenet. Kan det for eksempel finnes flere former for utestenging? Hvordan opplever den pedagogiske lederen inkludering og utestenging av andre barn i frileken?

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 4-5 pedagogiske ledere som arbeider med barn mellom 4 og 6 år. Jeg ønsker deg som informant da jeg er interessert i din personlige opplevelse av inkludering og utestenging i barnas frilek. Jeg leter ikke etter en fasit eller et riktig svar, men ønsker en forståelse for hvordan du opplever fenomenet i praksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som datainnsamlingsmetode ønsker jeg å benytte intervju. Jeg vil bruke lydopptak og ta notater mens vi snakker sammen. Hvis det er ønskelig kan du få høre gjennom lydopptaket og bekrefte at du er fornøyd med det som er sagt. Vi vil sammen bli enige om tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time. Spørsmålene vil blant annet omhandle barnas frilek, om utestenging kan ha ulike former og om inkludering og utestenging i frileken.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Opptak oppbevares på data som beskyttes av brukernavn og passord. Den enkelte informant vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01. juni 2016. Alle opplysninger vil bli anonymisert og opptakene vil slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og uavhengig av hvor jeg er i prosessen har du mulighet til å trekke deg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil all innsamlet data om deg bli slettet.

Hvis det er noe du lurer på kan du sende en e-post til sofie.moss.hansen@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Kari Gamst ved å sende en e-post til kari@gamst.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Sofie Moss Hansen
Fossumhavene 12
1359 Eiksmarka

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å delta som informant:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)