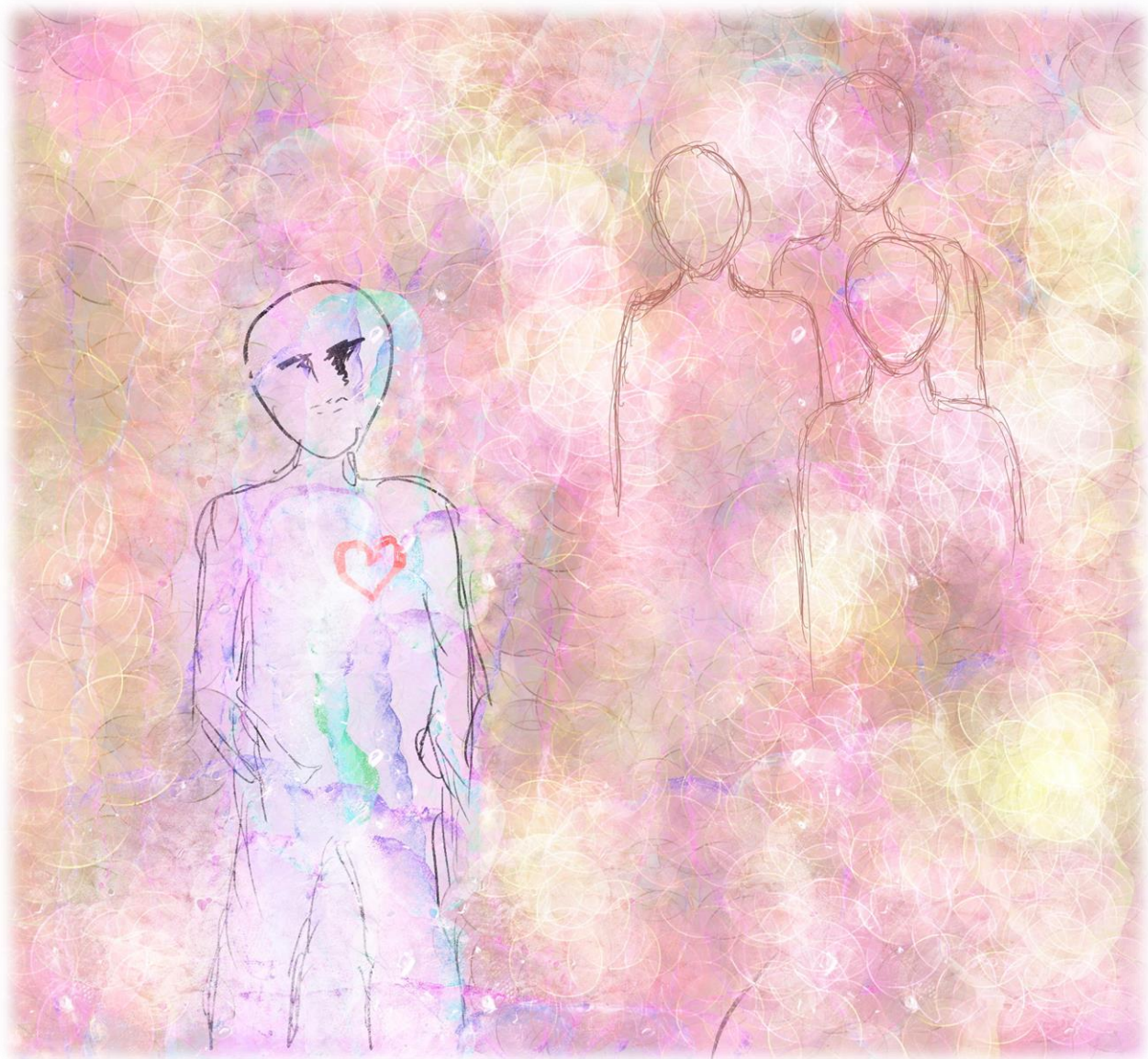


Maria Løchen-Westerlund (9625) og Ingrid Helgesen (9599)

«... som det mennesket du egentlig er.»

Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?



Illustrasjon: Ingrid Helgesen

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven ønsker vi å belyse temaet enkeltbarnets tilhørighet i fellesskapet. Vi har, gjennom tidligere praksis i barnehagefeltet, erfart utfordringer knyttet til temaet, og ønsket derfor å undersøke pedagogiske leders opplevelse av enkeltbarnets tilhørighet i toddlerfellesskapet. Vi har valgt å rette søkelyset mot de yngste barna i barnehagen, barna i alderen 0-3 år, og formulerte problemstillingen; «*Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?*»

Vi har gjennomført våre undersøkelser gjennom kvalitative forskningsintervjuer, i to fokusgrupper. Hver av fokusgruppene bestod av to pedagogiske ledere, tilknyttet småbarnsavdeling. Undersøkelsene viser at *pedagogisk leders menneskesyn, pedagogisk leders arbeid og pedagogisk leders opplevelse av strukturelle og organisatoriske rammer* kan påvirke arbeidet med toddlerens tilhørighet og uerstattelighet.

Samtlige av informantene i undersøkelsen forteller at de ser tilhørighet som grunnleggende for barns «well-being» og «well-becoming». Informantenes utsagn, samt teorien, har vist oss at arbeidet pedagogisk leder gjør for barns tilhørighet og uerstattelighet knyttes til helt grunnleggende behov, og har direkte påvirkning på deres opplevelse av livskvalitet, her og nå, og i fremtiden.

Forord

Denne bacheloroppgaven har medført en lang og tidvis krevende prosess. Mest av alt sitter vi igjen med en opplevelse av ny motivasjon og giv for barnehagefeltet. Vi har brukt utallige timer, og sene kvelder på å lese teori og transkribere lydopptak. Det har vært en stor glede og motivasjon å ha hverandre i dette arbeidet. Vi har fylt tiden med mye latter og kritiske forhandlinger. Vi er utrolig stolte av oppgaven vi nå sitter igjen med, og gleder oss til å utforske temaet videre.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder, Hilde Therese Løvig-Larsen, for konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom denne forskningsprosessen. Ditt engasjement og din genuine interesse i prosessen har vært til stor inspirasjon og motivasjon. Takk for at du gjennom våre år ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge har gitt oss opplevelsen av å være uerstattelige og å høre til. Takk for at du alltid har tro på oss, og at du forventer mye av oss.

Vi vil også takke og vise vår takknemlighet til våre tålmodige og rause ektemenn, Stian og Per, og barna våre, Teodor & Maren, og Ludvig, Johannes & Vetle. Dere er alle superhelter, som har passet hus og hjem, mens vi har jobbet lange dager, og sene kvelder.

Våre fire informanter har vært helt avgjørende for denne forskningsprosessen. Vi takker dere alle for at dere i en svært krevende tid, preget av covid-19 og unntakstilstand i barnehagene, stilte opp til både ett og to intervjuer. Takk for at dere har delt deres opplevelser og med det bidrar til å tilføre ny kunnskap om denne tematikken i barnehagefeltet.

Drammen, 13.05.21

Ingrid Helgesen & Maria Løchen-Westerlund

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	6
1.1	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	7
1.2	AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING	7
1.2.1	<i>Avgrensning</i>	7
1.2.2	<i>Begrepsavklaring</i>	7
1.3	OPPGAVERS OPPBYGNING	8
2	PRESENTASJON AV TEORI	9
2.1	RAPPORTER, STYRINGSDOKUMENTER OG NYERE FORSKNING	9
2.2	TODDLERFELLESKAPET	10
2.3	UERSTATTELIGHET	11
2.4	MEDVIRKNING OG HANDLINGSROM	11
2.5	«WELL-BEING»	12
2.6	TILHØRIGHET	13
2.7	DET FELLES TREDJE	14
2.8	PRAKTISK YRKESTEORI	14
3	METODE	15
3.1	KVALITATIV METODE	15
3.1.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	15
3.1.2	<i>Fokusgruppeintervju</i>	16
3.2	UTVALG	17
3.2.1	<i>Hvordan fikk vi tak i informantene?</i>	17
3.3	INTERVJUGUIDE	18
3.4	FORSKNINGSETIKK	18
3.5	ETISKE HENSYN	19
3.6	METODEKRITIKK	19
4	ANALYSEREDEGJØRELSE	21
5	DOKUMENTANALYSE AV RAMMEPLANEN	22
6	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	23
6.1	PEDAGOGISK LEDERS MENNESKESYN	23
6.1.1	<i>Toddlerfellesskapet</i>	23

6.1.2	<i>Uerstattelighet i toddlerfellesskapet</i>	24
6.1.3	<i>Tilhørighet i toddlerfellesskapet</i>	25
6.1.4	<i>«Well-being» og «well-becoming»</i>	26
6.1.5	<i>Medvirkning og handlingsrom</i>	26
6.1.6	<i>Oppsummering av pedagogisk leders menneskesyn</i>	27
6.2	PEDAGOGISK LEDERS ARBEID MED ...	27
6.2.1	<i>... å gjøre barn oppmerksomme på hverandre</i>	28
6.2.2	<i>... tilstedeværelse</i>	29
6.2.3	<i>... interessefellesskap</i>	30
6.2.4	<i>... barns ulike væremåter</i>	31
6.2.5	<i>... samlingsstund</i>	32
6.2.6	<i>Oppsummering av pedagogisk leders arbeid</i>	32
6.3	PEDAGOGISK LEDERS OPPLEVELSE AV STRUKTURELLE OG ORGANISATORISKE RAMMER	33
6.3.1	<i>Tid, bemanning og gruppestørrelse</i>	33
7	AVSLUTNING	35
8	LITTERATURLISTE	38
9	VEDLEGG I	41
10	VEDLEGG II	42

1 Innledning

*Det er når
verdens fineste menneske
nettopp viser seg
å bare være et menneske
at hun om mulig
blir enda finere*

(Trygve Skaug, 2013)

Vi ser diktet som beskrivende for menneskets uerstattelighet. Det å bli anerkjent for den man er, og gjennom dette få erfaring med å høre til, er et grunnleggende behov, og noe et hvert individ søker.

Vi har valgt temaet *enkeltbarnets tilhørighet i fellesskapet* på bakgrunn av erfaringer vi har gjort oss gjennom utdanningsløpet. Vi har gjentatte ganger opplevd at personalet i barnehagen forteller at det er en krevende oppgave å sørge for tilhørighet for hvert enkelt barn, og at de hele tiden må veie hensyn til individet opp mot fellesskapet. Vi ble særlig inspirert til å forske, og gå i dybden på dette temaet, etter vi sammen avla praksis i vårt første studieår ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Vestfold. Denne praksisperioden bevisstgjorde oss noen utfordringer knyttet til arbeidet med individet som en del av et større fellesskap. På avdelingen erfarte vi at et barn ble krysset inn som «kommet» i barnehagen, ved et uhell. Dette skjedde i sammenheng med at far fulgte lillesøster til avdelingen, men glemte å gi beskjed om at storebror var hjemme denne dagen. Først ved samlingsstund, ved telling av barnegruppa, oppdaget de at det manglet et barn, sammenlignet med krysselisten. Vi opplevde det som ubehagelig lang tid før personalet kunne sette fingeren på hvilket barn som manglet.

I etterkant reflekterte vi over det vi hadde observert. Vi satt igjen med en sterk opplevelse av ubehag over at ingen, hverken vi eller personalet, hadde savnet eller lagt merke til at gutten, som vi trodde var til stede, ikke var det likevel. Ingen av barna hadde spurt etter, eller henvendt seg om denne gutten, selv om søsteren hadde blitt levert på vanlig vis. Dette vekket eksistensielle spørsmål som «Hvilken betydning har individet i fellesskapet?» og «Hvem ser meg når jeg er her, og savner meg når jeg ikke er her?» Vi støtter oss til blant annet til den svenske velferdsforskeren Erik Allardt (1975) og Ben-Arieh og Frønes (2014) i at tilhørighet

til fellesskapet er en viktig faktor for barns «well-being», og dermed en kvalitetsindikator i barnehagen.

I Norge gikk 84,4% av alle barn mellom 1 og 2 år i barnehage i 2019 (Statistisk sentralbyrå, 2020). I lys av disse tallene ønsker vi å rette søkelyset i denne oppgaven mot de yngste barna i barnehagen, barna i alderen 0 - 3 år. Os et al. (2019, s. 31-38) viser i sin artikkel til pedagogiske lederes vurdering av hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under 3 år. De finner fem gjennomgående temaer; personaltetthet, kompetanse, fysisk miljø, tid og mindre grupper. Vi tar utgangspunkt i funnet som viser at pedagogiske ledere mener kompetanse i barnehagen er en bidragsyter for kvaliteten. I denne oppgaven vil vi forsøke å belyse hvordan pedagogisk leder selv mener å kunne bidra til barns tilhørighet i fellesskap, og benytte sin kompetanse, med de ressursene som stilles til rådighet.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i det som beskrives innledningsvis har vi valgt problemstillingen «*Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?*»

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

1.2.1 Avgrensning

I undersøkelsen av vår problemstilling ser vi flere temaer som relevante. Eksempelvis ser vi forskningsprosjektet «Politics of Belonging» (2021, s. 1-17), barnehagens organiseringsformer, barns eget perspektiv på opplevelsen av tilhørighet, samt mangfold knyttet til kultur, som aktuelle og viktige temaer i arbeidet med tilhørighet for de yngste barna. Med bakgrunn i oppgavens ordbegrensning og hva vi ser mest relevant for vår problemstilling har vi ikke gitt disse vesentlig plass i oppgaven.

1.2.2 Begrepsavklaring

I denne oppgaven har vi valgt å bruke pedagogisk leder, da rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver [rammeplanen] sier «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet.»

(Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 16). Den pedagogiske lederen er dermed gitt ansvaret for at hele personalgruppen handler i tråd med samfunnsmandatet.

Vi benytter det engelske begrepet toddler om de yngste barna i barnehagen, 0-3 åringene. Begrepet toddler og toddlerkultur presenteres av Løkken (2004, s. 13-161; 2013, s. 31-48) som beskrivende for de yngste barnas væremåte og samhandling. Vi opplever begrepet som forankret i barnehagefeltet, og som godt beskrivende for kulturen blant de yngste barna. Vi vil påpeke at det har vært kritiske stemmer til toddlerbegrepet, men har likevel valgt å bruke begrepet i oppgaven (Greve, 2009, s. 22-23).

Flere steder bruker vi begreper som avgjørende plass, høy eller lav status, tydelig eller utydelig rolle, samt lederskikkelser. Ordene er forsøk på å beskrive barns opplevelse av å være uerstattelige deltakere, med tilhørighet i fellesskapet.

Videre bruker vi det engelske begrepet «well-being». Begrepet knytter vi til livskvalitet og støtter oss til Dahle et al. (2016, s. 45, 50-51) og Eide et al. (2019, s. 2-3) i at begrepet også rommer mer enn dette, og dermed er vanskelig å oversette.

1.3 Oppgavens oppbygning

Vi har delt oppgaven inn i åtte kapitler; innledning, metode, teori, analyseredegjørelse, dokumentanalyse av rammeplanen, presentasjon og drøfting av funn, implikasjoner og avslutning. I innledningen redegjør vi for valg av tema og presenterer problemstillingen før vi viser til avgrensninger og begrepsavklaringer. I kapittel to, presenterer vi aktuell teori vi har støttet oss til i undersøkelsen av vår problemstilling. I metodekapittelet presenterer, og begrunner vi vårt valg av metode, og refleksjoner rundt metodeprosessen. Videre gjør vi rede for analyseprosessen og presenterer en kort dokumentanalyse av rammeplanen. I kapittel seks presenterer og drøfter vi funn opp mot teorikapittelet. Drøftningskapittelet er tredelt; *Pedagogisk leders menneskesyn*, *Pedagogisk leders arbeid med ...* og *Pedagogisk leders opplevelse av strukturelle og organisatoriske rammer*. Disse legger grunnlag for besvarelse av oppgavens problemstilling. I avslutningen oppsummerer vi hovedfunn og besvarer problemstillingen.

2 Presentasjon av teori

I dette kapittelet redegjør vi for relevant teori som utforskning av problemstillingen:

«*Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?*» Vi har delt teorikapittelet inn i begreper vi ser

betydningsfulle, samt undersøkt en relevant stortingsmelding, styringsdokumenter og nyere forskning. Nøkkelbegreper vi ser relevante for problemstillingen er; *toddlerfellesskapet*, *uerstattelighet*, *medvirkning* og *handlingsrom*, «*well-being*» og *tilhørighet*. Disse representerer historiske og gjeldende perspektiver på tilhørighet og samhandling for de yngste barna i barnehagen. Videre er *det felles tredje*, og *praktisk yrkest teori* nøkkelbegreper vi ser relevante for pedagogisk leders yrkesutøvelse knyttet til tematikken.

2.1 Rapporter, styringsdokumenter og nyere forskning

Med bakgrunn i problemstillingen ser vi det som hensiktsmessig å undersøke hva styringsdokumenter, rapporter og nyere forskning sier om arbeidet med individ og fellesskap. Vi velger å rette blikket mot rammeplanen (KD, 2017), barnehageloven (2005), barnekonvensjonen (2003), Melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020), samt pågående og nylig publisert forskning om temaet.

Rammeplanen sidestiller tilhørighet som verdi, med omsorg, trygghet, anerkjennelse og medvirkning (KD, 2017, s. 7). Barnehageloven (2005, §1, §2) nevner ikke tilhørighet, men viser til fellesskap to ganger. Det står at barnehagen skal «bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap», videre fremheves kulturelt fellesskap som en arena for glede og mestring. Tilhørighet som begrep nevnes ikke i barnekonvensjonen (2003, s. 5-59), og inkludering nevnes ikke som en del av barns sosiale liv.

Tett på (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11) peker på alle barns oppleves av å ha en naturlig plass i fellesskapet og dermed føle seg trygge og betydningsfulle. Den viser til blant annet satsingen mot en mer inkluderende barnehage. Gjennomgående for stortingsmeldingen, er at inkluderingsbegrepet presiseres å være et arbeid for å sikre trygghet og tilhørighet, for barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Politics of belonging er et forskningsprosjekt for flere europeiske land om hvordan tilhørighet skapes, og hvordan dette påvirker tilhørighet i barnehagen og på skolen. I Norge er prosjektet rettet utelukkende mot barnehagen og ledes blant annet av professor i pedagogikk Eva Johansson ved Universitetet i Stavanger. Johansson (ifølge Sandgrind, 2020) forteller at det å føle seg trygg er et eksistensielt behov og sier det er dette livet i stor grad dreier seg om. Det norske bidraget til forskningsprosjektet er nylig publisert (Bergan et al., 2021, s. 1-17), men vi har ikke gått videre inn på studien i denne oppgaven. Førstelektor i pedagogikk Kristin Fugelsnes (ifølge Sandgrind, 2020) ved Universitetet i Stavanger forteller at et viktig funn er at de ansatte i barnehagen har stor innvirkning på barns plass i fellesskapet, og at det er mye de voksne kan gjøre for å fremme barns opplevelse av tilhørighet.

Sissel Boldermo (ifølge Sandgrind, 2021) ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet med tilknytning til BARNkunne – senter for barnehageforskning, skriver for tiden sin doktorgrad om hvordan meningskaping av tilhørighet, bidrar til barns utdanning for bærekraftig utvikling. Avhandlingen er under arbeid og ikke enda publisert. Hun har uttalt seg om prosjektet til barnehage.no i intervju med Sandgrind (2021). Boldermo forteller at måten de yngste barna forhandler om tilhørighet på, er sterkt preget av barnehagens kultur, og personalets organisering av hverdagen. Hun trekker frem at en av barnehagene i forskningsprosjektet lot to-åringene selv få velge hvor de skulle sitte ved måltidet. Personalet hadde en høy grad av bevissthet i arbeidet, og la til rette for barns lek og samhandling under måltidet. Dette la grunnlaget for barns sensitivitet og omtanke for hverandre, og ga rom for at barna kunne inkludere og hjelpe hverandre.

2.2 Toddlerfellesskapet

Anne Greve (2009, s. 17-21) viser hvordan tidligere forskning antydte at de yngste barna ikke kunne inngå i meningsfulle og dype relasjoner, at de ikke hadde glede av hverandre og at de først ble sosiale vesener i 3-4 års alder. Hun påpeker at det først i senere tid er forsket på de yngste barna med en livsverdensfenomenologisk tilnærming som søker å finne den subjektive opplevelsen av relasjon, fellesskap og vennskap som fenomen. Løkken (2004, s. 21-161; 2013, s. 31-48) viser hvordan de yngste barna utvikler en *toddlerkultur* og vektlegger betydningen av fellesskap mellom jevnaldrende. Hun peker på hvordan den non-verbale kommunikasjonen og hit-og-dit bevegelser er særegent for toddlerkulturen. Det er en kompleks pedagogisk oppgave og være bevisst og ydmyk i sin forståelse av barns hensikter

og meninger. Løkken (2004, s. 158) trekker frem hvordan voksne kan være støttende i barns sosiale samspill, og hvordan barnehagepersonalet kan bidra til å gjøre barna oppmerksomme på hverandre.

Barn utforsking av verden i fellesskap kan gi erfaringer med, og kunnskap om, eksempelvis samarbeid, konflikthåndtering, følelser, både gode og vonde, og samhold og omsorg. Barn som er sammen jevnlig vil kunne utvikle vennsksrelasjoner, barnehagen er derfor en viktig arena for relasjonsbygging (Williams, 2019, s.7). Bae (ifølge Lillemyr & Søbstad, 2013, s. 246-247) trekker fram anerkjennende kommunikasjon, altså likeverd og gjensidighet i samspillet, som viktig for relasjonsbygging. Barn som opplever at de blir sett og hørt, og erfarer genuin interesse for sine uttrykk, vil søke samspill med andre i betydelig grad.

2.3 Uerstattelighet

Biesta (2014, s. 41-44, 172) presenterer eneståenhet som annerledeshet eller uerstattelighet. Eneståenhet som annerledeshet omhandler det som skiller mennesker fra hverandre, våre egenskaper. I kraft av dette er vi enestående som annerledes enn den andre, dette som en sammenligning. Eneståenhet som uerstattelighet handler om situasjoner der andre påkaller eller appellerer til meg, ikke på grunn av min annerledeshet, men min eksistens og tilstedeværelse her og nå. Han sier at denne tolkningen reiser spørsmål som “Når har det noe å si at jeg er den jeg er?” fremfor spørsmål som “hva er det som gjør meg enestående?” (Biesta, 2014, s. 172). Han sier at det er i møtet med den andre, der den andre søker subjektet i meg, og ikke den sosiale rollen min, at jeg er uerstattelig. Dahle et al. (2016) beskriver det slik «Det å ikke bare være en brikke som kan skiftes ut, men å være et menneske som betyr noe med sin tilstedeværelse, kan [...] slik vi ser det, være en viktig forutsetning for livskvalitet.» (s. 49).

2.4 Medvirkning og handlingsrom

Barns rett til å bli hørt er forankret i barnekonvensjonens (2003) artikkel 12. Medvirkning er av barnehageloven (2005) fremhevet som barns jevnlige “[...] mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.” (§3). Det handler dermed om tilrettelegging for reell mulighet til å medvirke. Rammeplanen utdyper at “Alle barn skal erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen [...] [og at] Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer [...]” (KD, 2017, s. 27). Rammeplanen utdyper dermed

barnehagelovens fremheving av det å muliggjøre medvirkning, og trekker det til individets erfaring av å bli hørt. Barns ulike uttrykksformer trekkes frem som måter å medvirke på. Rammeplanen peker spesielt på de yngste barna, og at disse gir uttrykk for sine synspunkter også gjennom andre uttrykk enn verbalspråket (KD, 2017, s. 27).

Bae (2012, s. 20) nevner lekende uttrykksformer som en form for motstand. Hun sier at det er et eksempel på at medvirkning ikke kan reduseres til demokratirutiner eller møteformer, på lik linje med voksnes måte å gi uttrykk for sitt syn. De yngste barnas måte å benytte handlingsrommet på kan være preget av lek, non-verbale og verbale uttrykk. Eide og Winger (2018, s. 32, 34) sier at de yngste barna er prisgitt personalets evne og vilje til sensitivitet og lyttende nærvær. De påpeker at medvirkning i stor grad handler om gjensidighet, og å ta ansvar for andres rett til å medvirke, og deres trivsel. Retten til å medvirke kan derfor sees i sammenheng med hvordan det tilrettelegges for medvirkning, og hvordan fellesskapet gir rom til individet. Handlingsrommet gis av fellesskapet, samtidig definerer og tar individet rommet til å handle. Vi ser begrepet handlingsrom i sammenheng med Allardts (ifølge Dahle et al., 2016, s. 54) perspektiv om det *å være*, som omhandler individets opplevelse av å være en uerstattelig, viktig deltaker i fellesskapet. Et fullverdig handlingsrom gitt av fellesskapet og anerkjent av individet, innebærer en gjensidig anerkjennelse av uerstattelighet. Bergem (2018, s. 30, 33) sier at personalet må prioritere barns interesser, fremfor for eksempel regler som kan sees som mindre viktige i konteksten. En slik prioritering bidrar til et trygt emosjonelt klima, og handler om å verdsette barns initiativ som en meningsfylt aktivitet i barns sosiale prosjekter.

2.5 «Well-being»

Allardt (1975, s. 23-35) beskriver hvordan menneskelige behov kan deles inn i tre overordnede kategorier, *å ha*, *å elske* og *å være*. *Å ha*, viser til de fysiske og materielle grunnbehovene. *Å elske*, viser til vårt behov for symmetriske relasjoner, med omtanke og kjærlighet mellom individer. *Å være*, viser til individets behov for selvrealisering, det beskrives som en relasjon mellom individet og fellesskapet. Dahle et al. (2016, s. 53-55), har bygget sin analyse av livskvalitet for de yngste barna, på Allardts (1975, s. 23 - 33) kategorisering av behov. I sin analyse bruker de begrepet tilhørighet, fremfor *å være*. De relaterer det til medvirkning, subjektskaping, selvrealisering og uerstattelighet. De påpeker at individ og fellesskap er sterkt knyttet sammen, og at tilhørighet omhandler subjektstatus og en

gjensidighet i å se hverandre som uerstattelige, betydningsfulle og kompetente i fellesskapet. Dahle et al. (2016, s. 47-48) og Eide et al. (2019, s. 2-3) sier at det *å være* er en del av barns «well-being», de ser det i sammenheng med livskvalitet og trivsel, men påpeker at «well-being» også er mer enn det. Ben-Arieh og Frønes (2014, s. 460-474) ser at barns «well-being» er sammensatt av de kognitive, sosiale og relasjonelle dimensjonene. De påpeker at barns livskvalitet her og nå står i relasjon til barns livskvalitet og muligheter i fremtiden, barns «well-becoming». Estola et. al. (2014, s. 931-939) sier at barns opplevelse av «well-being» dreier seg om barns individuelle behov og uttrykk, og hvordan de blir møtt på dette. De trekker også frem viktigheten av barns innflytelse i eget liv.

Seland et al. (2015, s. 70-79) oppdaget gjennom sin studie av 1-3 åringene i barnehagen, hvordan de yngste barna uttrykte tilfredshet og subjektiv «well-being», blant annet i kontekster hvor barna var i sosiale samspill med andre barn og voksne. De trekker frem hvordan voksne som legger til rette for og støtter oppunder sensitivitet og samspill med andre, har viktige roller i arbeidet med de yngste barnas «well-being». Bergem (2019, s. 187-191) og Os et al. (2019, s. 34) trekker frem opplevelsen av samspillet. Det påpekes at trygghet, tilhørighet og fellesskap må muliggjøres, og at det må legges til rette for handlingsrom og utfoldelse.

2.6 Tilhørighet

Barns opplevelse og erfaring med å få medvirke, bli ivaretatt, være betydningsfulle og føle fellesskap handler ifølge Dahle et al. (2016, s. 46-49) om barns livskvalitet. De knytter individets opplevelse av livskvalitet til tilhørighet. Rammeplanen sier at det er personalets ansvar å sørge for barns opplevelse av trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen. Barns opplevelse av tilhørighet settes i sammenheng med deres trivsel, eller deres opplevelse av livskvalitet (KD, 2017, s. 20).

Som vist relaterer Dahle et al. (2016, s. 53-55) Allardts (1975, s. 33-35) perspektiver om *å være* til medvirkning, subjektskaping, selvrealisering og uerstattelighet. De knytter det til begrepet tilhørighet. De påpeker at individ og fellesskap er sterkt knyttet sammen, og at tilhørighet innebærer interessefellesskap, å oppleve seg selv og andre som subjekter, og å kjenne seg inkludert. Allardt (ifølge Dahle et al., 2016, s. 52) påpeker at de tre kategoriene *å ha*, *å elske* og *å være* må sees i sammenheng, men at ett behov ikke kan dekkes ved å tilføre

ressurser til et annet behov. Det vil for eksempel ikke nødvendigvis føre til økt livskvalitet å tilføre materielle ressurser, dersom det er slik at individet har et behov for økt omsorg. Eide et al. (2019, s. 2-5) viser til hvordan det relasjonelle fellesskapet spiller en stor rolle i barns deltakelse i barnehagen. Koivula og Hännikäinen (ifølge Eide et al., 2019, s. 4-5) sier at det er avgjørende at små barn i barnehagen får rom og mulighet til å gjøre seg erfaringer, og dele disse med andre. Handlingsrommet kan lede til en fellesskapsfølelse og følelse av tilhørighet. Seland et al. (2015, s. 71-79) sier at personalet må støtte oppunder sensitivitet og samspill, og tilrettelegge for intersubjektivitet for å styrke barns autonomi gjennom opplevelsen av tilhørighet og tilfredshet, i møte med barn og voksne. Barna gis et handlingsrom gjennom egne interesser når den voksne synliggjør disse for fellesskapet (Bergem, 2019, s. 187-191; Os et al., 2019, s. 34). Løkken og Martinsen (2018) viser til at det i barns kommunikasjon ofte handler om å gjøre det samme som den andre. De presenterer likhet, og å gjøre lik, som strategier for inkludering i fellesskapet. De trekker frem viktigheten av tilstedeværende og kompetente voksne, og peker på utfordringer man kan støte på i arbeidet med individ og tilhørighet: «Når noen defineres som å høre til, kan det innebære at noen defineres som ikke å høre til.» (s. 135).

2.7 Det felles tredje

Østrem (2007, s. 285-286) viser til Skjervheims teori om en treleddet relasjon der de involverte sammen retter oppmerksomheten mot noe utenfor dem selv. Hun sier at et arbeidet med det felles tredje kan skape potensial for en likeverdig og anerkjennende relasjon og betegner det som en læringsarena. Samtidig stiller hun spørsmål ved om disse arenaene kanskje er nødvendige for å ivareta barnet som subjekt.

2.8 Praktisk yrkesteori

Løvlies (ifølge Lauvås & Handal, 2014, s. 21-38) praksistrekant viser hvordan våre holdninger, verdier og teoretiske- eller praksisbaserte begrunnelser påvirker våre handlinger. Lauvås og Handal (2014, s. 28-30) kaller det for en praktisk yrkesteori, eller PYT, og sier at den består av verdibaserte begrunnelser, erfaringer og kunnskap. De trekker frem taus kunnskap, og sier at denne utvikles gjennom praktisk erfaring og artikulering. De deler PYT inn i tre nivåer, handlinger (P1), erfaringer (P2) og etisk rettferdiggjøring (P3). Forfatterne

sier at vi på P3 foretar vurderinger om riktig og galt, mens vi på P2 vurderer hva som er hensiktsmessig med bakgrunn i egen erfaring og kunnskap. Dette påvirker hvordan vi handler på P1. Carson og Birkeland (2017, s. 87 - 89) støtter seg til Handal og Lauvås, de påpeker at PYT er individuelt og at hvert menneske sitter med ulike erfaringer, verdier og kunnskapsbaser, som er i kontinuerlig endring og at PYT er tilsvarende dynamisk. Pedagogiske ledere innehar ulike erfaringer, kunnskapsbaser og verdier, som påvirker deres handlingsmåter i barnehagen.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for valgt metode, kvalitativt forskningsintervju i fokusgrupper. Vi redegjør for utvalg, hvordan vi har kontaktet informantene og innledet prosessen, deretter forskningsetikk, etiske hensyn og avslutningsvis metodekritikk.

3.1 Kvalitativ metode

Dalland (2020) sier at metoden er verktøyet vi benytter for innsamling av aktuell empiri for besvarelse av forskningsspørsmål. De kvalitative forskningsmetodene har til hensikt å få frem «... mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle.» (s. 52).

3.1.1 Kvalitativt intervju

I arbeidet med denne oppgavens problemstilling har vi valgt å benytte oss av metoden kvalitativt intervju. Dalland (2020, s. 68) trekker frem at et kvalitativt intervju har som hensikt å samle personer i samtale om noe som opptar dem. Målet for intervjuet vil være at intervjueren får et innblikk i informantens oppfattelser av sin verden, fra informantens perspektiv. Dette var i tråd med vår søken etter pedagogisk leders virkelighetsoppfatning om temaet. Vi valgte å gjennomføre intervjuene sammen, hvor den ene av oss hadde hovedansvaret for å følge opp intervjuguiden og gangen i intervjuet, mens den andre hadde en observerende rolle, og var ansvarlig for notering og det å stille oppfølgingsspørsmål. I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene satt informantene i samme rom, med en skjerm, og vi gjorde det samme. Som tilrettelegging for samspill mellom informantene, og unngå avbrytelser knyttet til tekniske utfordringer. Postholm (2010, s. 69) viser til det planlagte, formelle intervjuet og viser det Fontana og Frey kaller strukturert intervju. I et strukturert

intervju stilles de samme spørsmålene til alle informantene og disse spørsmålene er formulert i forkant av intervjuet.

Vi la opp vår intervjuguide med slike strukturerte rammer og spørsmålene var utformet i forkant av intervjuet. Informantene fikk også tilsendt intervjuguiden til forberedelse. Dalland (2020, s. 81) viser videre til hvordan det kvalitative intervjuet har som formål å gå i dybden av en problemstilling. Han presiserer at antallet informanter ikke bør være for stort. Det vil kunne være utfordrende å bearbeide og analysere store mengder innsamlet empiri, og hensikten med intervjuet, nettopp det å gå i dybden, vil kunne forsvinne.

3.1.2 Fokusgruppeintervju

Vi valgte å gjennomføre forskningsintervjuene som fokusgrupperintervjuer. Tjora (2017, s. 123) trekker frem hvordan et fokusgruppeintervju kan virke mindre truende for informantene som deltar, og at det vil kunne gi rom for diskusjon og refleksjon mellom deltakerne. Vi har gjennom tidligere forskningsarbeid erfart at fokusgruppeintervju som metode kan bidra til en god dynamikk mellom intervjuer og informant, og informantene seg imellom. I et fokusgruppeintervju kan informantene spille på, og støtte seg til, hverandre. Vi har erfart at denne metoden kan bidra til opplevelse av trygghet og tillit. Vi bevisstgjør oss likevel de utfordringer som Carson (2007, s. 221-224) belyser ved fokusgruppeintervjuet. Hun trekker frem at usikkerhet i gruppekonteksten kan medføre at noen deltakere ikke tar ordet, og at dominerende deltakere i gruppa kan styre retningen for samtalen. Det kan være utfordrende å få frem egne synspunkter om disse skulle være i strid med flertallets oppfatning. Videre trekker hun frem hvordan dynamikken og interaksjonen mellom informantene kan bidra til at intervjueren får mindre kontroll over intervjusituasjonen, og man kan ende opp med mye empiri som ikke er relevant for tema eller problemstilling.

Tjora (2017, s. 124-126) tydeliggjør at et lite fokusgruppeintervju bør ha 1-2 timer varighet og inkludere minst 3-4 deltakere. Han påpeker at fokusgruppeintervjuer kan gjennomføres på kortere tid, men at dette fordrer at tema er avgrenset og at man mestrer å etablere tillit i intervjusituasjonen. I denne prosessen valgte vi å intervjuer to fokusgruppeintervjuer, med to pedagogiske ledere, fra to ulike barnehager. I hvert av fokusgruppeintervjuene hadde de pedagogiske lederne etablerte relasjoner gjennom arbeid på samme avdeling. Vi mener vårt utvalg med homogene fokusgrupper, der deltakerne allerede har en etablert relasjon, vil kunne bidra til etablering av tillit, vi har med bakgrunn i dette valgt å gjennomføre intervjuene på

30-40 minutter. Videre har vi valgt å ha kun to informanter i hvert av de to fokusgruppeintervjuene, med bakgrunn i de allerede etablerte relasjonene og noen digitale utfordringer vi redegjør for i siste del av metodekapittelet.

3.2 Utvalg

Med bakgrunn i vår problemstilling ønsket vi å undersøke hva pedagogiske ledere, ved småbarnsavdeling, selv tenker om egen og avdelingens praksis, ettersom de sitter med et ansvar for det pedagogiske arbeidet ved avdelingen. Vi ønsket å belyse pedagogisk leders opplevelse og erfaring rundt arbeidet med barns individualitet og tilhørighet i fellesskapet, sett i lys av deres profesjonskompetanse og overordnede ansvar.

3.2.1 Hvordan fikk vi tak i informantene?

Vi tok kontakt med to barnehager, den ene organisert og drevet som en basebarnehage, den andre som en avdelingsbarnehage. Vi valgte bevisst å henvende oss til barnehager med ulike organiseringsformer, men empirien vi sitter igjen med har gjort dette skillet mindre relevant i besvarelsen av vår problemstilling. Vi har derfor valgt å ikke legge vekt på de ulike organiseringsformene videre i denne oppgaven. Vi har også valgt å samle empirien under ett og ser innsamlet data som ett helhetlig bilde. Vi vil ikke skille uttalelsene fra de ulike informantene, men vil i noen grad skille mellom fokusgruppene.

Arbeidet vårt med å innhente informanter til prosjektet startet med at vi kontaktet ulike barnehager, via telefonhenvendelse til styrer. Vi etterspurte to pedagogiske ledere til intervju, og opplevde styrerne som svært imøtekommende og positive til å bidra til oppgaven. I en av barnehagene gikk styrer direkte inn på avdeling og henvendte seg til de pedagogiske lederne. Vi fikk tilbakemelding om at tematikken var svært interessant og aktuell, og de pedagogiske lederne ønsket sterkt å rydde plass i en ellers travel barnehagehverdag. Den andre barnehagen vi kontaktet ga også rask tilbakemelding og vi fikk også her positiv respons angående deltakelse.

Et par uker inn i analyseprosessen kjente vi at vi gjerne skulle ha utdypet noe empiri fra den ene fokusgruppen. Veileder bekreftet at et dybdeintervju ville la seg gjennomføre innenfor rammene av en bacheloroppgave, og vi tok igjen kontakt med informantene via e-post. Vi fikk rask tilbakemelding fra informantene som stod i en krevende tid med rødt nivå, knyttet til

Covid-19, i egen barnehage. De ønsket gjerne å stille til intervju, men hadde ikke mulighet begge to da rødt nivå i barnehagen ikke tillot at begge forlot avdelingen samtidig. De foreslo møtetid og at en av dem stilte som representant for dem begge. Et par dager i forkant av dybdeintervjuet sendte vi ut en ny intervjuguide og det transkriberte materialet fra første intervju. I dybdeintervjuet satt informanten på egen skjerm, inne på avdelingen, og intervjuet var preget av noen avbrytelser hos informanten, og hun ga uttrykk for at hun var under noe tidspress. Vi som intervjuere satt også på hver vår skjerm i dette intervjuet, det kan ha påvirket mulighet til oppfølgingsspørsmål eller avklaringer. Ettersom informanten hadde fått mulighet til forberedelse, samt at vi hadde kjennskap til hverandre fra tidligere intervju, opplevde vi informanten som trygg i intervjusituasjonen.

3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide. Vi valgte en strukturert form på denne guiden og presenterte konkrete, tydelige spørsmål som skulle virke rettleidende for intervjuer under intervjuet. Intervjuguiden og de formulerte spørsmålene skal også fungere som en støtte til informantene under intervjuet, og under eventuelle forberedelser.

3.4 Forskningsetikk

Tjora (2017, s. 46) viser til de etiske utfordringene knyttet til forskningsmetoder. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må ligge til grunn i all forskning. Mangelen på dette vil kunne påvirke relasjonen mellom informant og intervjuer i negativ forstand. Vår problemstilling innebærer å be informanten dele av sine opplevelser knyttet til egen praksis. Temaet er eksistensielt og knyttet til informantens virkelighetsoppfatning. Dermed blir det viktig å anerkjenne at vi kan ha ulik forståelse eller oppfatning. Tjora (2017, s. 48) sier at relasjonen mellom intervjuer og informant vil være asymmetrisk, og intervjuer må bevisstgjøre seg sin rolle og etiske prinsipper. Intervjuer definerer temaet, ivaretar materialet, og analyserer empirien. Det ligger en makt hos forskeren, som må utvise en takt i arbeidet. Tjora (2017, s. 175) sier at de etiske dimensjonene i en intervjusituasjon først og fremst innebærer at informanten ikke skal komme til skade eller føle ubehag. Ettersom temaet er personlig, og knyttet til informantens opplevelse, kan informanten komme til skade for å dele mer enn hun er komfortabel med. I forkant av intervjuet sendte vi informantene

intervjuguiden, slik at de fikk mulighet til å forberede seg, og få en formening om hva de var komfortable med å dele i intervjuet.

3.5 Etiske hensyn

For å ivareta materialet på en sikker måte har vi etter anbefaling fra USN benyttet UiO nettskjema for lydopptak underveis, og lagring i etterkant av intervjuet. Informantene ble forespurt om opptak via diktafon i NSD samtykkeskjema, og i begynnelsen av intervjuene. Lydopptakene ble så transkribert og gjort til gjenstand for analyse. I det transkriberte materialet har vi anonymisert informantenes og barnehagenes navn, og andre gjenkjennbare elementer. Vi velger å bruke det personlige pronomenet “hun” i omtalen av informantene, vi vil påpeke at dette ikke nødvendigvis er beskrivende for informantenes kjønn, men et skriveteknisk grep. Vi har valgt å utelukke deler av materialet der vi opplever at informantene i for stor grad uttaler seg om enkeltbarn. I forkant av intervjuene signerte samtlige av informantene NSD samtykkeskjema.

3.6 Metodekritikk

Vi befinner oss i utfordrende tider preget av Covid-19, og intervjuene måtte av smittevern hensyn gjennomføres digitalt. De digitale verktøy brukt i disse intervjuene er ikke programmer som vi med sikkerhet kan si at er sikre forum, når det gjelder datasikkerhet. Vi brukte programmet Zoom, da dette er et program vi kjenner godt til, og som Universitetet i Sørøst-Norge benytter og har gitt studentene sikker tilgang til. Vi benyttet Teams i det ene intervjuet etter ønske fra informantene, da de var kjent med dette programmet. I en intervjusituasjon vil vi aldri med sikkerhet kunne si om informanten er pålitelig. Dalland (2020, s. 63) sier at intervjuer og informant kan misforstå hverandre og at dette kan være en mulig feilkilde. Det vil kunne oppstå situasjoner hvor informanten eksempelvis misforstår spørsmålet med bakgrunn i sin førforståelse. Intervjueren kan igjen misforstå svaret, og meningsinnholdet kan forsvinne i transkriberingsprosessen, dersom man ikke er nøyaktig. Informantenes svar og utsagn vil kun gi uttrykk for deres subjektive opplevelse, og speiler ikke nødvendigvis resten av personalets oppfattelse.

Den digitale formen kan være utfordrende både rent teknisk, men også med tanke på samspillet og dynamikken i intervjuet. Ved gjennomføring av intervjuene erfarte vi at det var

utfordrende å tolke motpartens kroppsspråk og ansiktsuttrykk, da bildekvaliteten var dårlig og bildeutsnittet slik at vi kun så informantenes ansikt. Lyden var også tidvis hakkete og kan ha bidratt til mistolkning eller misforståelser underveis i intervjuet, og i arbeidet med analysen i etterkant. Intervju gjennom en digital plattform vil kunne være hemmende for opplevelsen av trygghet og tillit i intervjusituasjonen. Gjennom skjermen kan dynamikken bli noe unaturlig og kan bære preg av at deltakerne i intervjuet ikke befinner seg i samme fysiske miljø.

Dalland (2020, s. 84) sier at både informant og intervjuer har en førforståelse, og at denne vil kunne prege samtalen dem imellom. Vi må være bevisst både vår og informantenes førforståelse i dette intervjuet. I forkant av intervjuene hadde vi jobbet med utforming av intervjuguidene, og lest oss opp på aktuell teori. Vi har også erfaringer fra barnehagepraksis, og kanskje hadde vi en noe forutinntatt holdning til at barnehagene ikke var tilstrekkelig bevisste på denne tematikken. Gjennom hele prosessen med denne oppgaven har vi forsøkt å bevisstgjøre oss vår førforståelse. Vi har kontinuerlig påminnet hverandre vår rolle som forskere og stilt spørsmål om det er vår forforståelse som styrer våre tolkninger. Dalland (2020, s. 85) sier videre at det kan være hensiktsmessig å snakke om de forventningene informanten og intervjuere har. Dette gjorde vi ikke direkte, intervjuguidens to innledende spørsmål var formulert med hensikt å nettopp få frem informantenes førforståelse.

Innledningsvis i intervjuguiden spør vi informantene: «Opplever dere at alle barn har en avgjørende plass i fellesskapet?» I ettertid ser vi denne formulering er noe uheldig, da begrepet *avgjørende plass* kan feiltolkes og sees i sammenheng med barns likeverd. Likevel ser vi at informantene har fått rom til å utdype og begrunne sine svar godt, og vi ser empirien knyttet til spørsmålet som en viktig del av vårt innsamlede materiale.

Utdrag fra det transkriberte materialet i oppgaven er bearbeidet, og muntlige ord er i stor grad fjernet for å få frem essensen i det informantene forteller. Det innebærer at vi har fortolket utsagnene, og fortolkningen kan ha endret intensjonen. Vi har forsøkt å ivareta materialet på best mulig vis for å få frem informantenes intensjon.

Vi har valgt å ta ett nærmere blikk på relevante begreper i rammeplanen. Dette kan sees som en liten dokumentanalyse. Vi har valgt å ikke redegjøre for dokumentanalyse som metode da vi kun benyttet materialet til å få et mer helhetlig bilde knyttet til tematikkens plass i samfunnsmandatet.

4 Analyseredegjørelse

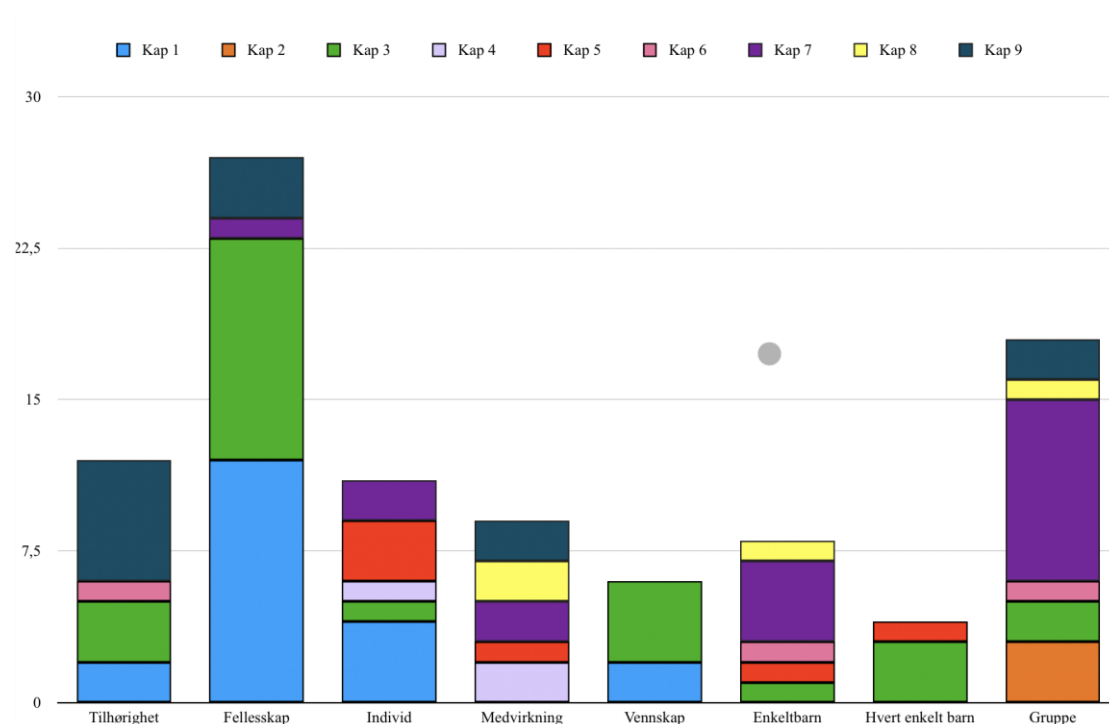
Etter intervjuene transkriberte vi lydopptakene, og begynte å analysere materialet. Vi gikk inn med intensjon om en åpen holdning til empirien for å finne mulige analysekategorier.

Samtidig med analyse har vi utvidet teorikapittelet. Vi har forsøkt å analysere empirien med bakgrunn i teorigrunnlaget, samtidig med et ønske om å se hva empirien kan tilføre av nye perspektiver. Praktisk yrkest teori og det felles tredje er begreper som har kommet inn i oppgaven på bakgrunn av funn i empirien. Etter å ha lest igjennom materialet flere ganger forsøkte vi å dele opp i flere kategorier, og fant til slutt tre analysekategorier; *Pedagogisk leders menneskesyn, pedagogisk leders arbeid og pedagogisk leders opplevelse av organisering og strukturelle rammer*. Videre foretok vi en kvantitativ dokumentanalyse av rammeplanen, for å synliggjøre tematikkens plass i samfunnsmandatet, og benyttet funnene til å utarbeide en modell.

5 Dokumentanalyse av rammeplanen

Vi har foretatt en analyse av nøkkelbegrepene, eller tilsvarende begreper, i rammeplanen som styringsdokument, for å synliggjøre tematikkens plass i de føringer mandatet gir for pedagogisk praksis i barnehagen, se figur 1.

Figur 1



Dokumentanalyse av rammeplanen

Et funn er at begrepene fellesskap, vennskap og gruppe, som i stor grad viser til barnegruppa som helhet, har en tydeligere posisjon enn begreper som viser til individet (KD, 2017, s. 7 - 57)

6 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet viser vi til våre funn og drøfter disse opp mot teori, presentert i kapittel to. Dette knyttes til oppgavens problemstilling “*Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?*”

Vi har valgt å dele kapitlet inn etter våre tre analysekategorier. Innledningsvis drøfter vi *pedagogisk leders menneskesyn*, for å presentere informantenes førforståelse og bevissthet i arbeidet med tilhørighet og uerstattelighet i toddlerfellesskapet. Deretter drøfter vi *pedagogisk leders arbeid*. Videre drøfter vi *pedagogisk leders opplevelse av strukturelle og organisatoriske rammer*, for å undersøke hvilke faktorer informantene mener er hemmende eller fremmende i arbeidet. Avslutningsvis oppsummerer vi våre hovedfunn knyttet til mulighetene pedagogisk leder ser med bakgrunn i menneskesyn og ressurser til rådighet.

6.1 Pedagogisk leders menneskesyn

I denne delen av drøftningskapitlet vil vi drøfte våre funn knyttet til *pedagogisk leders menneskesyn*, og se det i sammenheng med problemstillingen, og teori fra kapittel to. Vi mener funnene knyttet til denne analysekategorien kan synliggjøre pedagogisk lederes menneskesyn(P3), og erfaringer og kunnskap(P2), i henhold til Løvliens (ifølge Lauvås & Handal, 2014, s. 21-38) praksistrekant. Dette kan belyse informantenes førforståelse og vil ha innvirkning på deres handlinger(P1) knyttet til delkapitlet *pedagogisk leders arbeid med ...*

6.1.1 Toddlerfellesskapet

Toddlerkulturen er av stor betydning for fellesskapet mellom de yngste barna og viser til hvordan denne kulturen kjennetegnes som non-verbal kommunikasjon og hit-og-dit bevegelser (Løkken, 2013, s. 31-48). En av våre informanter trekker frem eksempler som viser toddlerkultur i full blomst ved sin småbarnsavdeling, og forteller at fellesskapsfølelsen skaper engasjement hos toddlerne. Hun forteller om måltidsituasjoner hvor barn henger seg på hverandres uttrykk, og eksempelvis svinger på hodet eller klapper i bordet. Her presiserer hun viktigheten av at personalet i disse situasjonene anerkjenner at barna er i gang med noe felles, og at disse øyeblikkene styrker engasjementet og fellesskapsfølelsen i barnegruppa. Hun sier at dette er barnas språk, måte å bli kjent, samhandle og sosialisere seg på. Vi tolker ut fra informantens utsagn at hennes menneskesyn speiler en respekt for toddlerkulturen og at hun

ser disse barna som kompetente og deltakende aktører i arbeidet med toddlerfellesskapet ved avdelingen. Boldermo (ifølge Sandgrind, 2021) sier at det å tilrettelegge for barns samhandling gir mulighet til å utøve omsorg og inkludere hverandre.

På spørsmål om hvordan det oppleves å høre til i et fellesskap trekker to av informantene inn voksen-barn relasjonen og en-til-en situasjoner. De uttrykker at det handler om å bli sett som et individ. Ettersom de ikke nevner eller utelukker jevnaldningsrelasjoner i denne sammenhengen, kan det være et uttrykk for et syn på den voksne som sentral i barns opplevelse av fellesskapet. Dette synes å være en motsetning til forståelsen av at barn selv konstruerer fellesskapet. Det kan tolkes som at de ser den voksne som tilrettelegger av fellesskapet gjennom en-til-en relasjoner. De sier eksempelvis også at det å vente på tur knyttet til rutinesituasjoner, som stell og måltid, bidrar til at alle barn blir sett av en voksen i løpet av dagen.

Å vente på tur og å dele, det bidrar jo til at en føler seg sett, at det blir din tur en gang. Og vi ser liksom ditt behov også, i fellesskapet.

Når informantene fremhever at de ser hvert barns behov i disse situasjonene kan det tyde på et individorientert fokus. To av informantene snakker videre om hvordan barns ulikheter og personligheter definerer og sikrer deres avgjørende plass i fellesskapet. I motsetning til dette legger de andre to informantene frem barns ulikhet som en utfordring. Informantene har ulik oppfattelse av hva som bidrar til en avgjørende plass, for hvert enkelt barn. Der to av informantene ser ulikhet som hemmende, sier de to andre at ulikhet fremmer deltakelse i fellesskapet. Løkken og Martinsen (2018, s. 135) ser ut til å mene at barn bruker likheter som fremgangsmåte for inkludering i fellesskapet. Likheter, sett som sammenligning, kan dermed være fremmende for barns konstruksjon av fellesskapet, men i henhold til Biesta (2014, s. 41-44, 172) er det ikke av betydning for opplevelsen av uerstattelighet.

6.1.2 Uerstattelighet i toddlerfellesskapet

Eneståenhet som uerstattelighet er ikke med bakgrunn i hvordan en sosial rolle gjør individet unikt, men oppstår i situasjoner der subjektets tilstedeværelse har en avgjørende betydning i møtet med den andre (Biesta, 2014, s. 41-44; Dahle et al., 2016, s. 49). Som vist kan vi si at de yngste barna i barnehagen har en toddlerkultur (Løkken, 2004, s. 21-161; Løkken, 2013, s. 31-48). Når informanten forteller om felles øyeblikk der barna klapper i bordet eller svinger

på hodet trekker hun frem at det begynner med ett barn, og at resten av barnegruppa, en etter en, slenger seg på. Det er i disse øyeblikkene vi kan tenke oss til at barna søker hverandre som uerstattelige. Situasjonene er spontane, og det ett barn gjør, ser ut til å appellere til en annen. Barna svarer hverandre gjennom kroppslige uttrykk, og informanten forteller at hun opplever det som et felles engasjement i barnegruppa. Den pedagogiske lederen, som en tredjeperson i dette øyeblikket, kan ikke definere barnas opplevelse. Uerstatteligheten er en abstrakt og eksistensiell opplevelse hos barna. Vi kan ikke se at det skjer, det må være opp til den enkelte å definere betydningen. Informanten gir uttrykk for at barna selv skaper og opprettholder samspillet, hun sier det er viktig at de voksne ikke avbryter samhandlingen. Informanten viser en anerkjennelse av barns møter med hverandre, og deres mulighet for opplevelse av uerstattelighet.

6.1.3 Tilhørighet i toddlerfellesskapet

Tilhørighet i toddlerfellesskapet handler om subjektstatus, interessefellesskap og å kjenne seg inkludert. Dette kan lede til trivsel og en opplevelse av økt livskvalitet (Dahle et al., 2016, s. 55). Flere av informantene sier at det å høre til i fellesskapet innebærer anerkjennelse, og å bli sett for den man er. De mener at mangelen på dette kan føre til at miljøet oppleves utrygt. En av informantene presiserer konsekvensene det kan få for individet, om en ikke erfarer anerkjennelse og trygghet.

Du kommer til å holde så mye inne i deg. Holde igjen, som det mennesket du egentlig er.

Vi tolker dette utsagnet fra informanten som et uttrykk for at mangelen på tilhørighet svekker opplevelsen av subjektstatus. Hun sier individet vil holde igjen. Dette forstår vi som at individet ikke vil kunne være en fullverdig deltaker i fellesskapet. En annen informant trekker frem hvordan barn selv etablerer tilhørighet i fellesskapet. Hun sier barna evner å ta tak i hverandres uttrykk, og dermed inkludere hverandre og samles om noe felles. Dette trekker vi til interessefellesskap som et ledd i tilhørighet (Dahle et al., 2016, s. 55). Videre trekker hun tilhørighet til livsmestring, i denne sammenheng sett som en del av livskvalitet.

Det å føle seg sett i en gruppe, det tenker jeg er like viktig som mat, drikke og søvn.

Her sidestiller informanten behovet for tilhørighet med basale behov. Allardt (ifølge Dahle et al., 2016, s. 52) påpeker at det *å ha, å elske og å være* må sees i sammenheng, alle behovene er viktige for økt livskvalitet. Han sier ett behov ikke nødvendigvis kan møtes ved å tilføre ressurser til et annet behov. Behovet for tilhørighet, eller *å være*, er dermed like viktig for individet som behovet for *å ha*, her nevnt som mat, drikke og søvn. Eller som en av informantene uttaler det:

Det er grunnmuren, pleier jeg å si. Har du ikke tilhørighet, er du ikke trygg.

6.1.4 «Well-being» og «well-becoming»

Allardts (1975, s. 23-33) tre velferdsdimensjoner viser til grunnleggende behov for «well-being». Ben-Arieh og Frønes (2014, s. 460-474) sier at barns «well-being» og barns «well-becoming» må sees i sammenheng og deres livskvalitet her og nå, påvirker deres trivsel videre i livet. Flere av informantene i de ulike intervjuene snakker om viktigheten av trygghet og tilhørighet, og vi trekker dette til «well-being». De viser til trygghet og tilhørighet som helt grunnleggende for barns «well-being» her-og-nå, men begrunner arbeidet med et fremtidsperspektiv.

Det er helt essensielt for videre utvikling og læring at man føler seg sett som individ for det første, og i sammenheng med andre.

Her trekkes barns tilhørighet inn som en begrunnelse for barns utvikling, og informantene tar med dette et fremtidsperspektiv. Det kan virke som informantene forsvarer og begrunner arbeidet sitt med barns «well-becoming».

6.1.5 Medvirkning og handlingsrom

Barns lovfestede rett til medvirkning og innflytelse gjennom ulike uttrykksformer (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 12; Barnehageloven, 2005, §3; KD, 2017, s.27) kan sees i sammenheng med begrepet handlingsrom og opplevelsen av uerstattelighet (Biesta, 2014, s. 41-44, 172; Allardt, 1975, s. 33-35; Dahle et al. 2016, s. 54). Vi ser det slik at fellesskapet og individet må gi og ta handlingsrommet, og gjensidig anerkjenne uerstatteligheten, for å kunne muliggjøre medvirkning og innflytelse. I alle intervjuene nevnes barns ulikheter og deres sosiale roller trekkes frem som førende for deres plass i fellesskapet. Informantene bruker ord

som «ledertyper» og «lederskikkelser.» To av informantene trekker frem at de er tilhengere av frilek, og på spørsmål om hvordan frileken kan bidra til å fremme hvert enkelt barn sier en av informantene at de må finne ut hva barna trives med.

Vi må finne ut hva barna trives med, det er jo ofte disse lederskikkelsene som kommer.

Her nevner informanten «lederskikkelsene» når hun forteller om medvirkning i frileken. Vi tolker at «lederskikkelsene» er de som oftest benytter seg av handlingsrommet, og gir uttrykk for sitt syn og sine interesser. Videre forteller hun om hvordan personalet jobber for å støtte barn i å medvirke og ta handlingsrommet.

... vi følger jo barna, for det meste. Vi leker jo på deres premisser. Kanskje spesielt de barna som ikke tar så mye plass, hvis vi plukker opp en ting som de synes er veldig gøy. Så klarer vi på en måte å løfte frem det barnet samtidig.

Informanten forteller her hvordan de arbeider for å løfte frem de uttrykkene som kommer fra barna som ikke har den tydelige sosiale rollen i fellesskapet. Det kan tolkes som et bidrag for at fellesskapet skal gi individet en subjektstatus og et handlingsrom.

6.1.6 Oppsummering av pedagogisk leders menneskesyn

Hovedfunn knyttet til dette delkapittelet viser at informantene har ulik oppfatning av rollen den voksne har i det å etablere toddlerfellesskap. Samtlige informanter sier på ulike måter at tilhørighet er et grunnleggende behov, sett som barns «well-being», men begrunner det samtidig ut fra «well-becoming». Alle informantene synes å ha en bevissthet knyttet til barns sosiale roller og deres ulikheter, selv om de ser ulikt på om det hemmer eller fremmer uerstattelighet og tilhørighet for toddlerne.

6.2 Pedagogisk leders arbeid med ...

I dette delkapittelet vil vi vise til våre funn knyttet til *pedagogisk leders arbeid* med de yngste barnas tilhørighet og uerstattelighet i toddlerfellesskapet. Funnene drøfter vi opp mot relevant teori, hentet fra oppgavens kapittel to.

6.2.1 ... å gjøre barn oppmerksomme på hverandre

Løkken (2004, s. 158) peker på den voksnes rolle i å gjøre barn oppmerksomme på hverandre. Som vi tidligere har trukket frem om toddlerfellesskapet, ser informantene situasjoner der barnegruppa samles om noe felles. En av informantene løfter frem et ønske om å verne leken og fellesskapet. Hun sier at dette er barnas samhandling og at de er i gang med noe felles. Hun viser til hvordan toddlers lekende samspill, i eksempelvis måltidsituasjoner, kan være høytlytt og at barn uttrykker dette ved for eksempel å holde seg for ørene. Hun er tydelig på at hun ikke ønsker å hysje på barna, men ønsker heller å gjøre barnegruppa oppmerksomme på dette barnets uttrykk. Hun trekker frem at hun gjerne henvender seg ut til barnegruppa og sier «Ser dere det? At han sitter med fingrene inn i ørene? Nå ble det litt høy lyd her.»

Når informanten på denne måten synliggjør enkeltbarns opplevelser for fellesskapet, kan det tolkes som å bistå barn i å uttrykke sine behov, og gi fellesskapet en mulighet til å møte den enkelte på dette. Estola et al. (2014, s. 931-939) påpeker at opplevelse av innflytelse i eget liv er kjernen i barns opplevelse av «well-being». Dette støttes av Seland et al. (2015, s. 70-79) som påpeker den voksnes rolle i å støtte barn i sensitivitet og samspill. Bergem (2019, s. 187-191) og Os et al. (2019, s. 34) påpeker at den voksne må tilrettelegge for at barn kan uttrykke seg, dette kan medføre tilhørighet for den enkelte. Informanten retter i eksempelet hele barnegruppas oppmerksomhet mot ett barns uttrykk for å ikke trives. Hun legger til rette for at barnegruppa kan utøve sensitivitet i samspillet og justere aktiviteten i møte med den andre. Dette bidrar til en innflytelse og et handlingsrom der den enkelte kan få mulighet til å møte andres behov på eget initiativ. Enkeltbarnet får også mulighet til å bli møtt på sin opplevelse, av barnegruppa, med støtte fra den voksne. Den voksne bidrar her til å sette ord på barns uttrykk.

Handlingsmåte i eksempelet over medfører at det lekende samspillet tar slutt. Dette kan være en konsekvens, men vi ser at dette kan ha positiv innvirkning på barns «well-being» og «well-becoming». Dette støttes av Williams (2019, s. 7) som peker på hvordan barn utforsker verden i fellesskap og at det er i fellesskapet en får erfaringer med og kunnskap om blant annet samarbeid, konflikthåndtering, samhold og omsorg. Informanten forteller som nevnt hvordan man i et fellesskap har behov for å føle seg sett og anerkjent, men også viktigheten av å anerkjenne og se andre.

Det å lære barn å inkludere hverandre er en viktig verdi.

Informanten gir her et uttrykk for fellesskapets ansvar for å inkludere hvert enkelt barn, og at dette i seg selv er verdifullt. Gjennom non-verbale og verbale uttrykk gir barna signaler om det som er viktig for deres «well-being». Dette fordrer hva Eide og Winger (2018, s. 32, 34) kaller evne og vilje til sensitivitet og lyttende nærvær. En oppmerksom voksen med et grunnsyn som speiler inkludering som verdi, vil kunne støtte barn både i å inkludere og bli inkludert.

6.2.2 ... tilstedeværelse

En av informantene trekker frem mangelen på voksnes tilstedeværelse som hemmende for tilhørighet i frileken. Hun sier at barn trenger at voksne ser dem og responderer på deres uttrykk. Dette kan innebære hva Bae (ifølge Lillemyr & Søbstad, 2013, s. 246-247) kaller anerkjennende kommunikasjon. Informanten omtaler det som å bli speilet, og påpeker at dette kan være intenst og krevende for personalet, og at det også handler om en mental tilstedeværelse.

Det beordrer at vi følger barna og at vi ikke tenker at i frileken, da setter vi voksne oss ned og prater sammen.

To av de andre informantene påpeker også tilstedeværelsens betydning for de yngste barna. De påpeker at de på en småbarnsavdeling i større grad er fysisk sammen med barna, til sammenligning med en storbarnsavdeling. Vi tolker informantenes utsagn som et uttrykk for deres syn på småbarnspedagogikken spesielt, og at dette hovedsakelig handler om tilgjengelige voksne for de yngste barna. De sier at de holder seg i nærheten når barna leker, de prater med dem og observerer samspillet. Videre sier de at det handler om at barna skal kunne oppsøke dem, og tilstedeværelsen informantene trekker frem er dermed todelt. På den ene siden handler det om en fysisk tilgjengelighet, på den andre siden handler det om en mental tilstedeværelse for relasjonell samhandling.

Samtlige informanter forteller om betydningen av å dele barnegruppa. En informant forteller at hun mener det er helt avgjørende for at personalet skal kunne få med seg «... det neste som skjer.» Selv om personaltettheten øker, opplever hun at det blir vanskelig å ha et overblikk. Når hun snakker om det neste som skjer kan dette spille tilbake på observasjon som metode, og det å ha et helhetlig blikk på situasjonen. Å dele barnegruppa kan med dette tolkes som en måte å tilrettelegge for den voksnes mentale tilstedeværelse. Informantene fremhever hvor

krevende det kan være å se og å respondere på barns uttrykk, og at det er vanskelig å ha et overordnet blikk i en større barnegruppe. Det overordnede blikket kan handle om det å se, lytte og respondere. Ettersom informantene også trekker inn viktigheten av å kunne observere i frileken, kan det tyde på at informantene opplever det hensiktsmessig å dele gruppa for å kunne observere fellesskapet og samspillet mellom barn. Bae (ifølge Lillemyr og Søbstad, 2013, s. 246-247) sier at barn som opplever å bli sett og hørt, og møtt med oppriktig interesse, søker et samspill med andre i større grad. Tilstedeværelse som en anerkjennende voksen er dermed viktig for barns «well-being» og «well-becoming».

6.2.3 ... interessefellesskap

To av informantene forteller hvordan de griper tak i barns interesser og uttrykk, og spiller videre på barnas impulser. De trekker frem at de i særlig grad tar tak i de stille barnas uttrykk, som et ledd i arbeidet med barns uerstattelighet. På spørsmål om hvordan disse handlingene påvirker fellesskapet svarte informantene:

Vi ser ofte at det stille og sjenerte barnet blomstrer. Det får mye mer positiv oppmerksomhet.

Dette utsagnet fra informanten kan antyde at voksne som tar tak i barns initiativ, kan bidra til økt interesse, og positiv oppmerksomhet, fra barnegruppa. I dybdeintervju med denne informanten utdyper hun betydningen av å skape interessefellesskap, som en inspirasjon til frileken. Hun sier at de spesielt spiller videre på interesser fra de barna som «... ikke har så høy status i barnegruppa fra før», og løfter frem denne interessen for fellesskapet. Hun påpeker at dette blir viktig i frileken da de ser at de andre barna i større grad oppsøker barn som tidligere ikke har hatt en slik status. Hun sier at barna dermed «blir inkludert i frileken», og påpeker at de bevisst ikke deler inn i lekegrupper, da de ikke ønsker å definere hvem som skal leke sammen. De arbeider med å skape felles interesser ut fra barns initiativ. Å skape slike interessefellesskap, og å rette oppmerksomheten mot det felles tredje, kan muligens styrke tilhørighet for det barnet informanten velger å synliggjøre. Dahle et al (2016, s. 53-55) sier nettopp at interessefellesskap er en del av tilhørighet, og informantens eksempel kan antyde økt inkludering og subjektstatus. Vi kan ikke med sikkerhet vite at barna opplever en subjektstatus i seg selv eller hos andre, men vi tolker det å vise sine interesser for fellesskapet som et utgangspunkt. Østrem (2007, s. 285-286) sier at det felles tredje skaper et potensial for en likeverdig relasjon, her forstått som subjektstatus hos de involverte. Informanten

tydeliggjør her deres arbeid spesielt hos «de stille» barna, og det å synliggjøre deres interesser. En kan spørre seg om dette kan gå på bekostning av de barna som har en tydeligere sosial rolle i fellesskapet. Som vist er ikke den sosiale rollen nødvendigvis ensbetydende med opplevelsen av uerstattelighet (Biesta, 2014, s. 41-44, 172). Vi tolker informanten som at hun først og fremst synliggjør «de stille» barnas interesser, og at hun ser denne sosiale rollen i sammenheng med lavere status. Dette kan tolkes som en begrunnelse for arbeidet de gjør, men vi ser at det også kan ha en innvirkning på «lederskikkelsen» opplevelse av interessefellesskapet. Løkken og Martinsen (2018, s. 135) sier nettopp at en utfordring ved det å definere noens tilhørighet, er at det samtidig kan resultere i definisjonen av andres mangel på tilhørighet.

6.2.4 ... barns ulike væremåter

Alle informantene trekker inn barns ulike væremåter som en del av mangfoldet i fellesskapet. Som vist omtaler de noen barn som «sjenerter» eller «stille», men de sier også at noen barn er «lederskikkelser», «er» eller at de «tar mer plass». I dybdeintervju med en av informantene forteller hun at «lederskikkelsen» er utadvendte, inkluderende og at de sier hei til barn som kommer i barnehagen. Samtidig trekker hun frem hvordan disse barna griper handlingsrommet og at dette kan gå på bekostning av andre barns handlingsrom. Hun sier at den voksne må veilede barna i disse situasjonene, og hun trekker igjen frem det å gjøre barn oppmerksomme på hverandre. Hun gir eksempler på hvordan hun legger frem dette for barna.

For eksempel kan jeg si at «Nå snakker jeg med den. Nå må du bare vente litt sånn at den som prater får snakket ferdig først.»

Senere i intervjuet påpeker hun viktigheten av den voksnes veiledende rolle, hun sier at det handler om å «... hjelpe dem, veilede dem til å se hverandre og vise hverandre omsorg.» Videre forteller hun at personalet må være litt ekstra opptatt av de barna som er mer tilbaketrukket.

Vi ser at en slik tilnærming kan være fremmede for «de stille» barnas opplevelse av fellesskap, men vil påpeke at det her vises til barns sosiale rolle og annerledeshet, fremfor deres uerstattelighet (Biesta, 2014, s. 41-44, 172). Å fremheve barns ulikheter kan muligens gå på bekostning av barns søken etter likhet (Løkken & Martinsen, 2018, s. 135).

6.2.5 ... samlingsstund

To av informantene viser til samlingsstund som en viktig arena for arbeid med tilhørighet og barns omsorg for hverandre. I samlingskroken har de bilder av alle barna i vindusposten, og disse bildene representerer hvert barns respektive plass. Vi opplever organiseringen som en synliggjøring av barns tilstedeværelse, og fravær i barnehagen. Om et barn ikke er til stede, vil barnets plass stå tom og det vil kunne bevisstgjøre barnegruppa, og personalet, på *hvem* som er borte. Informanten forteller videre at de i samlingsstund benytter en plakat, som skal illustrere barnehagen. De fester bilder av barna som er til stede, på plakaten. Hun sier at de bevisst stopper opp og trekker frem bilder av barna som er borte, og omtaler dem i barnegruppa.

Hun er ikke i barnehagen i dag, nei. Hvor kan hun være? Kanskje hun er syk?

Vi forstår på vår informant at denne dokumentasjonen henger oppe gjennom hele dagen. Vi opplever dokumentasjonen som et nyttig verktøy i bevisstgjøring av barns tilstedeværelse og subjektstatus, og som utgangspunkt for analysering av egen praksis. Å synliggjøre barn gjennom en slik dokumentasjon kan sees som å skape et handlingsrom, og fremme deres interesser for fellesskapet (Bergem, 2018, s. 30, 33; Bergem, 2019, s. 187-191; Os et al., 2019, s. 34). Dette kan knyttes til barnehageloven (2005, §3) som sier at det handler om voksnes tilrettelegging av medvirkning. Rammeplanen (KD, 2017, s. 27) utdyper dette med barns erfarte opplevelse av medvirkning, og de yngste barnas varierte uttrykksformer. Plakatens synliggjøring av barna ved avdelingen kan sees som en støtte til de yngste barnas uttrykk og deres subjektstatus. Dette kan trekkes til personalets evne og vilje til sensitivitet og lyttende nærvær (Eide & Winger, 2018, s. 32, 34).

6.2.6 Oppsummering av pedagogisk leders arbeid

Vi opplever at informantene ser flere fremgangsmåter i arbeidet med toddlernes uerstattelighet og tilhørighet til fellesskapet. Å gjøre barn oppmerksomme på hverandre gjennom eksempelvis å sette ord på barns uttrykk ut mot barnegruppa. De trekker frem det å finne interessefellesskap gjennom enkeltbarns interesser samt dokumentasjon som hjelpemiddel i arbeidet med subjektstatus. Den ene fokusgruppen trekker frem synliggjøring av «de stille» barna, og at dette er særskilt viktig. Alle informantene påpeker at mental

tilstedeværelse i barns frilek er viktig for å bygge fellesskap, men den ene fokusgruppen setter i større grad ord på dette som en fysisk tilgjengelighet.

Som vist i delkapittelet *pedagogisk leders menneskesyn* knyttet til toddlerfellesskapet, skiller de to fokusgruppene seg noe fra hverandre hva angår barns konstruksjon av fellesskap, og den voksnes rolle i dette. Fokusgruppen som tilsynelatende har en oppfatning av den voksne som sentral i relasjonsbygging mellom jevnaldrende, nevner i større grad voksnes fysiske tilgjengelighet knyttet til frileken. Den andre fokusgruppen virker å ha en oppfatning av at barna selv konstruerer fellesskapet, og de er i større grad opptatt av mental tilstedeværelse og det å speile barna. Denne gruppen trekker som vist frem hvor krevende dette arbeidet kan være.

6.3 Pedagogisk leders opplevelse av strukturelle og organisatoriske rammer

I dette kapittelet vil vi drøfte hvordan informantene opplever strukturelle og organisatoriske rammer, og påvirkningen disse kan ha i arbeidet med toddlerens uerstattelighet og tilhørighet i fellesskapet. Vi vil påpeke at fokusgruppene arbeider i barnehager med ulike organiseringsformer og ulik størrelse på barnegruppa ved avdeling.

Kapittelet er viet mindre plass, enn de foregående. Avgrensingen er ut fra empirien, som viser flere handlingsmåter i arbeidet med tilhørighet og uerstattelighet, innenfor de rammene og ressursene de har til rådighet. Annen forskning og litteratur har vist at struktur og organisering er medvirkende faktorer for barns tilhørighet (Os et al., 2019, s. 31-38; Eide et al., 2019, s. 1-11, m.fl.). Vi støtter oss til at disse rammene påvirker den pedagogiske lederens muligheter.

6.3.1 Tid, bemanning og gruppestørrelse

Vi spurte informantene om de opplever utfordringer knyttet til arbeidet med enkeltbarns tilhørighet i fellesskapet. Samtlige nevner strukturelle og organisatoriske rammer som hemmende for arbeidet. Vi ser tre hovedmomenter; *tid*, *bemanning* og *gruppestørrelse*. En informant trekker frem sin opplevelse av bemanning i barnehagefeltet. Informanten stiller seg svært kritisk til politikken rundt bemanningsnormen, og uttrykker at den i praksis har "... mange svakheter ved seg."

Jeg tror samtlige barnehager tenker at det er for lite personale, til enhver tid.

To av informantene har gjentatte ganger trukket frem frilek og samlingsstund. I dybdeintervjuet spurte vi om noe virker hemmende for enkeltbarns tilhørighet, spesielt i samlingsstund eller frilek. Informanten knytter dette til bemanning, og fremhever at det handler om mental tilstedeværelse, og at det beror på antall voksne til stede for å "... fange opp". I denne sammenhengen kan det handle om å være en støttende voksen på barnas premisser.

Gruppestørrelse trekkes også frem som en mulig utfordring i arbeidet. De trekker frem at en fordel ved småbarnsavdelingen er at barnegruppa er mindre enn ved storbarnsavdeling, og at dette kan lede til viten om "... at vi har sett alle sammen i løpet av dagen". Informantene trekker også frem viktigheten av å dele barnegruppa. En av informantene sier at de forsøker å unngå å være hele gruppa samlet, til enhver tid. Hun trekker frem at dette kan oppleves som uheldig for noen barn.

Det er i hvert fall ikke noe greit for de som ikke klarer å hevde seg så godt.

At informantene nevner enkeltbarn og deres mulighet for å synes i en større gruppe, kan tyde på et arbeid for subjektstatus og handlingsrom. Barnehageloven (2005, §3) og rammeplanen (KD, 2017, s.27) sier at medvirkning handler om tilrettelegging og opplevelse av å være en aktiv deltaker. Å dele gruppa kan forstås som en måte å tilrettelegge for hvert enkelt barns reelle mulighet til, og opplevelse av handlingsrom og medvirkning. Å kunne medvirke er som vist en viktig faktor for barns opplevelse av tilhørighet (Allardt; 1975, s. 23-35; Dahle, et al., 2016, s. 53-55).

En informant forteller om avvik mellom faktisk praksis, og den tenkte praksisen gitt i rammeplanen. Hun sier at det er "... mange hensyn å ta", og at det kan være interessekonflikt mellom det å handle til det beste for gruppa, og til det beste for individet. Informanten viser med dette at arbeidet for tilhørighet er komplekst, at de hele tiden må veie opp ett hensyn mot et annet. Eksempelvis trekker hun frem situasjoner der de gjerne skulle tatt med hele barnegruppa ut, vinterstid. Her forteller hun at garderobesituasjonen kan oppleves som hektisk, og at de hele tiden etterstreber å organisere seg på slik måte at "... hvert enkelt barn skal føle seg ivaretatt og sett". Hun sier dette er ressurskrevende arbeid, og at de velger å ikke

gå ut dersom de ikke har tilstrekkelig voksne til å dele barnegruppa. Vi tolker informanten slik at hun opplever en garderobesituasjon med hele barnegruppa på samme tid, som uheldig for enkeltindividet og fellesskapet. Hun sier at de ikke bare kan "... slippe 22 barn ut i garderoben, og tenke at det går fint", det handler altså om en organisering og strukturering til det beste for hvert enkelt barn, i alle situasjoner. Bergem (2018, s. 30, 33) fremholder at barns interesser må prioriteres fremfor mindre viktige regler i konteksten, for å bidra til et trygt emosjonelt klima. Vi tolker informantens intensjon som barnets beste, når hun eksempelvis nedprioriterer å gå ut, gitt konteksten. Informanten sier at barnets beste er prisgitt bemanning og gruppestørrelse.

Man har jo den tida i døgnet man har, også har man det personalet man har.

Vi mener informantens utsagn kan tyde på et bevisst forhold til rammene, og at dette bidrar til å se muligheter og begrensninger i den pedagogiske praksisen.

7 Avslutning

Innledningsvis i denne oppgaven har vi redegjort for teoretiske perspektiver knyttet til vår problemstilling «*Hvordan kan pedagogisk leder bidra til de yngste barnas opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet i toddlerfellesskapet?*» Videre har vi redegjort for metodevalg og forskningsprosess. Vi har vist til en kort analyseredegjørelse, og drøftet våre empiriske funn knyttet til problemstillingen opp mot teorien.

Vi ser at den pedagogiske lederen har mange handlingsmåter for å bidra til toddlerens opplevelse av uerstattelig og tilhørighet i fellesskapet. Hovedfunn viser at samtlige av informantene ser tilhørighet som grunnleggende for barns «well-being» og «well-becoming». De har ulik oppfattelse av hvordan barn konstruerer fellesskap og hvilken rolle de selv tar i dette arbeidet. Å synliggjøre barn for hverandre ser ut til å være en handlingsmåte for å fremme subjektstatus og uerstattelighet. Å sette ord på, og ta tak i, barns uttrykk ser ut til å være et utgangspunkt for interessefellesskap og vi ser dette arbeidet som fremmende for tilhørighet. Voksnes tilstedeværelse beskrives som helt avgjørende for toddlernes danning av fellesskap. Vi ser at de to fokusgruppene på forskjellige måter beskriver dette som en mental tilstedeværelse. En av fokusgruppene ser i større grad ut til å også vektlegge voksnes fysiske tilgjengelighet som særskilt viktig for de yngste barna i barnehagen. Vi skulle gjerne ha

utforsket videre hvilken betydning informantene legger i denne tilgjengeligheten, men har dessverre ikke tilstrekkelig empiri til å belyse dette ytterligere.

Alle informantene forteller om barns ulike væremåter, og ser ut til å ha en bevissthet knyttet til barns sosiale roller. Dog har de ulik oppfattelse om dette kan være hemmende eller fremmede for toddlerens uerstattelighet i møte med den andre. Alle informantene ser ut til å skille mellom det de omtaler som eksempelvis «lederskikkelser» og «de stille» barna, disse betegnelsene ser ut til å handle om hvordan barn griper handlingsrommet. Den ene fokusgruppen legger særlig vekt på arbeidet med «de stille» barnas handlingsrom. Å gi disse barna handlingsrom og fremme deres interesser, ser ut til å være med intensjon om å fremme uerstattelighet og tilhørighet. Vi kan ikke med sikkerhet vite hvorvidt barna selv opplever uerstattelighet eller tilhørighet på bakgrunn av dette arbeidet.

På spørsmål om utfordringer i arbeidet med barns uerstattelighet og tilhørighet trekker samtlige informanter frem ulike strukturelle og organisatoriske rammer. Disse rammene er knyttet til tid, bemanning og gruppestørrelse, og vi synes det er særlig interessant at en av informantene påpeker at rammene påvirker interessekonflikten mellom hva som er til det beste for hvert enkelt barn, og gruppa som helhet. Hun sier at de ikke bare kan «... tenke at det går fint.» Og vi ser dette som en påminnelse om hvilken betydning en bevisstgjøring av interessekonflikten kan ha. Vi tolker det slik at denne bevisstgjøringen bidrar til at informanten ser handlingsmåter innenfor de gitte rammene. Informanten viser at det som tilsynelatende er til det beste for gruppa, likevel kan gå på bekostning av enkeltbarnets beste. Vi sitter igjen med en oppfatning av at det som går på bekostning av enkeltbarnet ikke nødvendigvis er til det beste for gruppa som helhet likevel.

Vi ser dette i sammenheng med diktet vi introduserte i innledningen. Å være sårbar og oppleve at fellesskapet møter deg «... som det mennesket du egentlig er.» ser vi som helt grunnleggende for opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet.

*Det er når
verdens fineste menneske
nettopp viser seg
å bare være et menneske
at hun om mulig
blir enda finere*

(Trygve Skaug, 2013)

En lang og spennende forskningsprosess er *ikke* ved veis ende. Vi har i løpet av denne prosessen fått inspirasjon og motivasjon for videre forskning på temaet. Gjennom denne oppgaven mener vi å ha fått frem at den pedagogiske lederen i stor grad kan bidra til barns opplevelse av uerstattelighet og tilhørighet. Vi ønsker å rette videre søkelys på barnas perspektiv, og en utdypning av hvordan uerstattelighet oppleves for dem. Videre er det av interesse å undersøke om handlingsmåtene som kommer frem i denne oppgaven faktisk innvirker på barnas opplevelse av uerstattelighet.

8 Litteraturliste

- Allardt, E. (1975). *Att Ha, Att Älska, Att Vara: Om välfärd i Norden*. Argos.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning: Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
- Ben-Arieh, A. & Frønes, I. (2011). *Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analyses of the well-being of children*. *Childhood*, 18, 4, 460–476.
<https://doi.org/10.1177/0907568211398159>
- Bergan, V., Biasutti, M., Ødegard, E. E. & Boldermo, S. (2021). Social Sustainability through Children's Expression of Belonging in Peer Communities. *Sustainability* 13 (7), 1-17/3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Bergem, H. (2018). Å bekrefte barns samhörighet i barnegruppa: Hvilke erfaringer gjør barn i samspill med barnehagelærer, som ser ut til å skape gode premisser for å styrke samhörighet i barnegruppa? *Barnehagefolk*, 35 (1), 29-33.
- Bergem, H. (2019). Enkeltbarn og barnegruppen som omdreiningspunkt: for barnehagelærers pedagogiskedømmekraft. I L. Hernes, T. Vist og N. Winger (Red.). *Blikk for barn* (s. 179-203). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91(3), 220–231.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-04>
- Carson, N & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4.utg). Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.). *Blikk fra barnehagen* (s. 43-67). Fagbokforlaget.

- Eide, B. J., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen: Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2019 (18). <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2018). "... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil"?: Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27 – 42). Universitetsforlaget.
- Estola, E., Farquhar, S. og Puroila, A-M. (2014). *Well-being narratives and young children. Educational Philosophy and Theory* 46 (8): 929–941. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785922>
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk forum. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lauvås, P & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg). Cappelen Damm.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2013). Samspill og relasjonsbygging i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (241-254). Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg, s. 31-45). Cappelen Damm.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringenes sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Løkken, I. M. & Martinsen, M. T. (2018). Vennskap og fellesskap i barnehagen. I I. Størksen (Red.). *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 131-147). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Os, E., Winger, N. & Eide, B. (2019). Visjoner om kvalitet: Barnehagelæreres synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.). *Blikk for barn* (s. 31-54). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Sandgrind, S. W. (2020, 24. august). Forsker på tilhørighet i barnehagen: Å høre til er et grunnleggende behov for både små og store. *Barnehage.no*.
<https://www.barnehage.no/forskning-tilhorighet/forsker-pa-tilhorighet-i-barnehagen-a-hore-til-er-et-grunnleggende-behov-for-bade-sma-og-store/142694>
- Sandgrind, S. W. (2021, 29. januar). Forhandlinger om tilhørighet foregår også på småbarnsavdeling. *Barnehage.no*.
<https://www.barnehage.no/tilhorighet/forhandlinger-om-tilhorighet-foregar-ogsaa-pa-smabarnsavdeling/215821>
- Seland, M., Sandsæter, E.B., Bratterud, Å. (2015). *One-to three-year-old children's experiences of subjective wellbeing in day care. Contemporary Issues in Early Childhood* 16 (1): 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Skaug, T. (2013, 17. juni). *Det er når verdens fineste menneske viser seg å bare være et menneske at hun om mulig blir enda*. [Statusoppdatering]. Facebook.
<https://www.facebook.com/trygveskaugmusikk/posts/205931189557081/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehager* [Statistikk].
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/> barnehager
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3.utg.). Gyldendal.
- Williams, P. (2019). *Barnehagen: Barns læring i fellesskap*. Gyldendal.
- Østrem, S. (2007). *Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse. Nordic Studies in Education*, 27(3), 277–290.

9 Vedlegg I

Intervjuguide

Enkeltbarnets tilhørighet i fellesskapet

Intervjuere: Maria Løchen-Westerlund og Ingrid Helgesen

1. Opplever dere at alle barn har en avgjørende plass i fellesskapet?
2. Hva er deres umiddelbare tanker når dere leser «*Enkeltbarnets tilhørighet i fellesskapet*»?
3. Hvordan tenker du det oppleves det å høre til i et fellesskap?
4. Hvordan arbeider dere for å fremme hvert enkelt barn på deres avdeling?
5. Ser dere noen utfordringer knyttet til dette arbeidet?

10 Vedlegg II

Intervjuguide, dybdeintervju

Enkeltbarnets tilhørighet i fellesskapet

Intervjuere: Maria Løchen-Westerlund og Ingrid Helgesen

1. I forrige intervju snakket dere om barns ulike væremåter, og dere trakk frem at noen barn er «lederskikkelser» på avdelingen. Kan du utdype hvordan dere arbeider for at alle barna skal få et handlingsrom i fellesskapet?
2. På hvilken måte bidrar eller hemmer samlingsstunden til tilhørighet for hvert enkelt barn?
3. Dere nevnte viktigheten av å følge barna og ta tak i deres uttrykk som utgangspunkt for pedagogisk arbeid. Samtidig pekte dere på «lederskikkelsene» og at dere kanskje spesielt fremmet uttrykk fra barn med en mindre tydelig rolle i fellesskapet. Kan du utdype hvordan dette fortoner seg?
4. Dere nevnte at frileken er spesielt viktig for dere. På hvilken måte kan frileken hemme eller fremme tilhørighet for hvert enkelt barn?
5. Er det noe annet som dere har tenkt på i etterkant av forrige intervju, som dere ønsker å legge til?