



# Å bevare makt: Strategier med barns fellesskap i barnehagen

**Arild Julius Østrem**

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

E-post: [arildjul@oslomet.no](mailto:arildjul@oslomet.no)

## Sammendrag

Målet med denne studien er å undersøke hvilke strategier pedagoger i flerkulturelle barnehager bruker for å skape og opprettholde fellesskap mellom barna. Studien bygger på ni semistrukturerte, individuelle intervjuer med pedagogiske ledere i barnehager med en flerkulturell barnegruppe. Materialet er analysert ut fra Hannah Arendts begrep om makt, og resultatet viser at strategiene kan deles inn i tre typer: deltakelse fra pedagogen, øking av barnas kompetanse og tilpassing av fellesskapet. Studien viser at pedagoger kan bruke et spekter av mulige strategier som tilnærmer seg barnas fellesskap på distinkte måter. Jeg vier spesielt oppmerksomhet til behovet for en kritisk tilnærming til fellesskapets strukturer.

**Nøkkelord:** *fellesskap, flerkulturell, barnehage, Arendt, intervjuer*

## Abstract

### Maintaining power: Strategies with children's communities in kindergarten

The aim of this study is to explore the strategies of pedagogues in multicultural kindergartens, to create and maintain community among the children. The study is based on nine semi-structured, individual interviews with kindergarten teachers with a multicultural group of children. The material is analyzed using Hannah Arendt's notion of power, and the results show that there are three different types of strategies: participation from the pedagogue, increasing the children's competency, and adjustment of the communities. The study shows

that pedagogues have access to a range of possible strategies, approaching the children's communities in distinct ways. I pay special heed to the need for a critical approach to the structures of the communities.

**Keywords:** *community, multicultural, kindergarten, Arendt, interviews*

## Innledning

I denne artikkelen undersøker jeg pedagogers arbeid med å fremme fellesskap mellom barna i barnehagen. Barnehageloven fastsetter som en del av barnehagens formål at den skal «være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, 2005), og barnehagens rammeplan understreker at barnehagen aktivt skal «legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Det reiser spørsmålet om hvordan barnehagepersonalet kan arbeide for å muliggjøre eller fremme fellesskap mellom barna. Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke strategier pedagoger bruker for å sørge for at fellesskap mellom barn skal opprettes og opprettholdes.

Spørsmål om barns mulighet til deltakelse er generelt interessant, men blir spesielt aktuelt i minoriserte<sup>1</sup> barns møter med barnehagen. Som vi skal se, kan barn som blir behandlet som minoriteter møte egne utfordringer med utenforskap, inkludering og annethet, som kan tydeliggjøre hva som kreves for å inngå i et fellesskap.

Studien baserer seg på intervjumateriale fra semistrukturerte intervjuer med ni pedagogiske ledere i flerkulturelle barnehager som forteller om hvordan de arbeider med inkludering og medvirkning i barnegruppa. Basert på analysen av dette intervjumaterialet i lys av Hannah Arendts maktbegrep, kommer jeg fram til at pedagogene forteller om tre typer strategier, avhengig av hvordan de forholder seg til barnas aktiviteter: deltakelse fra pedagogen, øking av barnas kompetanse og tilpassing av fellesskapet. Arendts begrepsapparat er egna til å undersøke barns fellesskap, siden det får fram de frie aktivitetenes sårbarhet i møte med bevisste strategier. Materialet viser at pedagogene har tilgang til forskjellige strategier som bevarer barnas egen makt.

## Tidligere forskning

Denne studien føyer seg inn i tradisjonen av forskning på barnehagen som arena for deltakelse i fellesskap for barn generelt, og barn med minorisert bakgrunn spesielt. Tidligere forskning tyder på at mulighet til å delta i barnefellesskapet er en viktig utfordring i barns liv, og noe som barnehagens personale kan innvirke på. Wiliam A. Corsaro og Donna Eder (1990) trekker fram sosial deltakelse som et viktig aspekt ved leken. Anne Helgeland og Ingrid Lund (2017) finner at utestenging fra lek er noe av det barnehagebarn er mest redd for. De finner også at utestenging er relativt vanlig, noe som underbygges av Solveig Østrem et al. (2009). Annica Löfdahl og Solveig Hägglund (2006) peker i sin observasjonsstudie på at barn som blir holdt utenfor av andre, har liten anledning til å påvirke leken på en måte som gjør at de blir inkludert. Löfdahl og Hägglund beskriver blant annet hvordan en gruppe barn ekskluderer et annet, yngre barn gjennom en dominerende tolkning

av barnehagens regler. Samtidig argumenterer Jaana Juutinen, Anna-Maija Puroila og Eva Johanson (2018) for at grensene for en lekegruppe hele tiden reforhandles av både barn og personalet.

Knut Løndal og Anne Greve (2015) argumenterer for at antall ansatte som er til stede, og deres pedagogiske kompetanse, er viktig for interaksjonen i barnestyrte lek i barnehage og skolefritidsordning. Anette Sandberg og Anette Eriksson (2010) konkluderer med at barnehageansatte betrakter barnas sjølbestemmelse og muligheten til å være med å styre hverdagen som uttrykk for deltakelse, og at ansatte forstår omgivelsene som noe som kan styrke deltakelsen. Mari Pettersvold (2012) argumenterer med utgangspunkt i data fra en barnehages prosjektarbeid for at terskelen for deltakelse er lav når en har et felles tema å være sammen om. Flere forskere har pekt på at personalets oppmerksomhet om enkeltbarn kan stå i veien for danningen av fellesskap i barnehagen (Løkken, 1996; Ree, 2020; Zachrisen, 2016). Marianne Ree identifiserer tillit, fellesskapsorientering og aksept for ulikhet som tre overordnede vilkår for medvirkning i barnehagen, og peker på at personalets oppmerksomhet om barna som gruppe er tydeligst under frilek og måltider. Berit Zachrisen finner at interaksjoner hvor personalet har oppmerksomheten mot enkeltbarn er mer dominerende, men at gruppeinteraksjoner, hvor pedagogen henvender seg til barna som gruppe, i større grad kan gi barna erfaringer med demokratisk deltakelse.

Studier av minoriserte barn eller flerkulturelle barnehager indikerer at en av faktorene som kan gjøre at barn ekskluderes, er status som minorisert. Charlotte Palludan (2007) skiller mellom to ulike toner fra personalet til barna, som påvirker barnas mulighet til å påvirke og delta. Hun beskriver at minoriserte barn sjeldnere møtes med en utvekslings-tone om aktiv deltakelse i en felles aktivitet. Helle Bundgaard og Eva Gulløv (2008) viser at ekskludering av minoriserte barn forsterkes av forskjellige forhold. Blant annet «sprog-vurderinger, materielle forhold, fælles referencer, sociale kategoriseringer, legerelationer, institutionskultur og pædagogik» (s. 197). Personalets oppfatning av hva som er barnehagens mandat og rolle kan fungere ekskluderende når det gjør at bestemt oppførsel betraktes som avvikende. Katrine Giæver (2020) analyserer dialoger i en flerkulturell barnehage, og peker på at den inneholder subtile kommunikasjonsformer som virker ekskluderende på barn uten de samme erfaringene som majoriteten. Zachrisen (2013) peker i sin studie på at i leken hvor både barn med minorisert bakgrunn og barn med majorisert bakgrunn deltar, foregår det på majoritetskulturens premisser. Minoriserte barn yter lite motstand mot denne, mens initiativene i leken for det meste kom fra barna med majoritetsbakgrunn. Alicja Sadownik (2018) finner i sin studie av polskspråklige barn i norske barnehager at uten tilrettelegging fra personalet, kan språkbarrierer stå i veien for disse barnas deltakelse. Barna har et behov for å høre til og medvirke, men en forståelse av barn som kompetente, som lett blir en del av gruppa, er ikke alltid tilstrekkelig hvis ikke kompetansen deres er overførbar. Kris Kalkman (2019) understreker også at i nyankomne barn på flukt sine møter med barnehagen, er det viktig at deres behov for å lære seg å delta i samfunnet, må tilpasses deres behov for tilhørighet og trygghet her og nå.

Sett under ett viser forskningen nevnt over at hvordan personalet arbeider, har innflytelse på barnas mulighet til å delta i barnefellesskapet i barnehagen, og at fellesskap er noe de kan arbeide aktivt for å oppnå. Fellesskap i barnegruppa er ikke bare en beskrivelse av en gruppe barn som er samlet, men som noe det er mulig å havne utenfor sjøl om en er fysisk til stede. Mulighet for deltakelse i aktiviteter sammen med andre barn ser ut til å være viktig for å være en del av et fellesskap sammen med dem. Denne artikkelen er et bidrag til forskningen på pedagogers arbeid med barns deltakelse i barnefellesskapet, basert på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke strategier bruker pedagoger for at fellesskap mellom barn i barnegrupper med minoriserte barn skal skapes og opprettholdes?*

## Teoretisk begrepsapparat

Som utgangspunkt for analysen bruker jeg Hannah Arendts (2017) begrep om makt. I motsetning til hvordan begrepet vanligvis brukes, beskriver Arendt makt som det som dannes når mennesker går sammen for å oppnå noe i fellesskap. Hun argumenterer for at makt ikke er en egenskap ved en person, men noe som hører til et fellesskap av mennesker (Arendt, 2017, s. 67). Makt er ikke noe ett menneske har over andre, men den relasjonen som oppstår og består fordi mennesker går sammen i grupper for å handle. Sjøl om én bestemt person har foreslått hva gruppa skal gjøre, er hen likevel avhengig av at de andre deltar, og ikke forlater gruppa. Leo J. Penta (1996) argumenterer for at makt, sånn Arendt beskriver det, har samme struktur som en samtale, og at den må forstås som en bestemt type relasjon mellom mennesker, ikke som en egenskap. Makten forsvinner straks gruppa som makten sprang ut fra opphører, og kan ikke akkumuleres for å brukes senere (Arendt, 1996, s. 205). For at det maktfellesskapet hvor mennesker framtrer for hverandre som handlende skal bevares, må det, ifølge Arendt, stadig opprettholdes gjennom nye handlinger.<sup>2</sup>

For at det skal være et maktfellesskap, må det være frivillig å være med. Arendt deler menneskets aktiviteter inn i *handling*, *produksjon* og *arbeid* (Arendt, 1996). Produksjon og arbeid er knytta til instrumentelle og målstyrte aktiviteter, hvor relasjonen til andre består i å spørre hva som er beste måten å relatere til dem på for å få viljen vår. Mens handling er retta mot å si noe om hvem den som handler er, og hvordan hen møter de andre. Makt er det Arendt omtaler som et «mellomrom» (*in-between*). Det er stedet hvor mennesker handler sammen (Arendt, 1996, s. 185). Det er bare mulig hvis deltakelsen i seg sjøl demonstrerer at hver enkelt frivillig ønsker å delta. Ideene til aktiviteter kommer kanskje fra én av deltakerne, men for at handlingen skal være vellykka, må de andre slutte seg til frivillig. Det er kanskje ett barn som bringer inn et element eller et forslag i en lek, men den foreslåtte leken kan ikke virkeliggjøres uten at de andre som er med slutter seg til. Hvis noen forsøker å bruke vold og tvang til å påvirke leken – hvis noen for eksempel dytter for å overta posisjonen til en annen eller river en leke ut av hendene på noen – så endrer det lekens karakter. Den vil ikke lenger være uttrykk for en frivillig samhandling.<sup>3</sup>

Ulike væremåter kan være akseptable innenfor ulike deler av livet. Et av Arendts gjennomgående prosjekter er å trekke opp grenser mellom ulike, potensielt motsetningsfylte

delar av livet, og forsøke å skille dem fra hverandre. Ett sånt skille er mellom handling i maktfellesskap på den ene siden, og å møte andre mennesker med instrumentell målstyring på den andre. Arendt omtaler sistnevnte som *vold*, og bruker det begrepet om alle midler for å tvinge gjennom sin vilje over andre mennesker (Arendt, 2017, s. 69). Chad Kautzer (2019) påpeker at Arendts beskrivelse av den politiske sfæren – der maktfellesskapene finner sted – forutsetter at vold er legitimt som virkemiddel for å skape og forsvare grensene rundt den. Å behandle andre instrumentelt, uten å involvere dem, kan rettferdiggjøres i bestemte situasjoner, men bare hvis målet en vil oppnå kan forsvares, og hvis det faktisk virker. Vold har ingen rolle i maktfellesskapene. Arendt er opptatt av at en stats voldsbruk kan forsvares hvis det skjer for å bevare innbyggernes mulighet til å handle politisk, men hvis maktfellesskap er noe som kan oppstå i barns relasjoner i barnehagen, kan vi betrakte disse på en tilsvarende måte. Tvang som barna utsettes for, kan rettferdiggjøres innenfor bestemte rammer. At det er reist et gjerde rundt barnehagens uteområde, eller at pedagoger griper inn i konflikter mellom barn, er legitimt når det legger til rette for at frie maktfellesskap kan formes innenfor de gitte rammene. Men innenfor rammene vil det å gripe inn med tvang også gjøre at leken, som fritt valgt aktivitet, bryter sammen.

Sjøl om Arendts politiske tekster ikke er skrevet for utdanningsfeltet (Korsgaard, 2014), har flere barnehageforskere tatt i bruk Arendts teorier på en fruktbar måte. Gunvor Løkken (2007) argumenterer med henvisning til Arendt for at barnehagen nettopp burde forstås som en *polis* – et sted der barna samhandler sånn Arendt beskriver politisk handling. Arendts beskrivelse av politisk handling og det tilstøtende begreper natalitet, har blitt brukt av flere forskere for å beskrive samspillet mellom barnehagebarn. For eksempel viser Katrine Giæver og Liz Jones (2021) til Arendt når de peker på ulike aspekter ved forutsetningene for handling for å argumentere for en åpen holdning til mulighetene i barns språklige utvikling i barnehagen. Ann Sofi Larsen (2016) bruker Arendts handlingsbegrep til å argumentere mot økt instrumentalitet og målstyrt læringsfokus i barnehagen. Kristin Rydjord Tholin og Turid Thorsby Jansen (2011) peker ved hjelp av handlingsbegrepet på betydningen av barns erfaringer med demokratisk samtale i barnehagen. I likhet med Løkken omtaler de også barnehagen som et offentlig rom for barn. Dag Nome (2017) påpeker at i og med at Arendts begrepsapparat er ment å beskrive noe annet, er det viktig å utvise forsiktighet hvis en vil ta det i bruk på barns situasjon. Men ved å betrakte barns lek som et uttrykk for handling, får Nome understreket viktigheten av uro og avbrytelser i små barns lek, samt å betrakte den som uforutsigbar. Min innfallsvinkel har den samme strukturen. Det er en forenkling å si at barnehagen har en direkte parallell i Arendts politiske filosofi, men jeg ønsker å se hva som framkommer av en analyse som betrakter Arendts maktbegrep som relevant for barns relasjoner i barnehagen. Hvis vi som Nome (2017) betrakter barns lek som et uttrykk for deres handlinger, sånn Arendt bruker begrepet, vil et maktfellesskap manifesteres når to eller flere barn bestemmer seg for å leke sammen. Det som får dem til å fortsette å leke sammen i et øyeblikk, vil ha prinsipielt samme form som det som gjorde at de fikk lyst til å leke sammen til å begynne med.

I denne studien er jeg derfor opptatt av de relasjonene mellom barn som kan beskrives som maktfellesskap, etter redegjørelsen gitt over. Dette er noe annet enn for eksempel en følelse av tilhørighet til barnegruppa. Flere tilstøtende maktfellesskap kan eksistere samtidig. Arendt argumenterer for at makt er et formål i seg sjøl (2017, s. 74). Makt er et gode fordi det oppstår av seg sjøl i møter mellom mennesker, når de får lov til å handle fritt sammen. Dette understøtter analogien til barns situasjon, siden barns lek også bør betraktes som å ha egenverdi (Öhman, 2012), og muligheten til å delta som nevnt er et sentralt anliggende for barn. Det betyr også at instrumentell tvang kan rettferdiggjøres, hvis den ikke griper inn i maktfellesskapet og i framtida fører til bedre vilkår for danning av maktfellesskap. Begrepet makt inngår i Arendts omfattende begrepsapparat, og jeg vil introdusere noen ytterligere aspekter ved hennes tenkning under analysen, der de blir relevante. Men først vil jeg diskutere og redegjøre for metodevurderingene.

## Metode

Det empiriske materialet i denne studien består av semistrukturerte, individuelle intervjuer med ni pedagogiske ledere i tre barnehager i urbane områder i Norge med høy andel innbyggere med innvandrerbakgrunn. For å svare på forskningsspørsmålet, og belyse flerfoldige utfordringer i forbindelse med fellesskap, rekrutterte jeg intervjudeltakere fra barnehager med en mangfoldig barnegruppe. Basert på egen rapportering var den kulturelle sammensetningen i barnegruppene som intervjudeltakerne jobbet med, variert, fra at omtrent halvparten av barna har minst én forelder med bakgrunn fra et annet land enn Norge, til at ikke mer enn to barn hadde foreldre med samme landbakgrunn. Jeg hentet ikke systematisk inn informasjon om deltakernes egen bakgrunn, men fem av dem trekker i løpet av intervjuene fram relevante elementer. Én nevner at hun sjøl vokste opp i et flerkulturelt miljø og med innvandrerforeldre. Én nevner det han forsiktig omtaler som en «tradisjonell norsk oppdragelse», som han gir til sine barn, og sjøl har hatt. Seks av deltakerne er barnehagelærere med utdanning fra Norge, mens de tre andre har ulik utdanning utenfor Norge som gir dem tilsvarende kompetanse. Intervjuene varte mellom 35 og 50 minutter, og ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. På grunn av smittevernet i forbindelse med covid-19-pandemien, foregikk alle intervjuene over internett eller telefon. Jeg fulgte rutiner for bruk av dataprogrammet Zoom i forskningsintervju. Siden intervjuene ikke foregikk gjennom fysisk tilstedeværelse, var det viktig å gjøre deltakerne spesielt oppmerksomme på hvilke deler av samtalen som ble tatt opp. Under analysen har det vært viktig for meg å behandle og fortolke utsagnene med respekt og velvillighet. Prosjektet er meldt til NSD.

Det kvalitative forskningsintervjuet har metodologiske begrensninger som det er viktig å være klar over når vi skal vurdere hva slags kunnskap vi kan få fra det. Folk handler ofte annerledes enn det de sier i en intervjusituasjon (Jerolmack & Khan, 2014), men en kontekstsensitiv tolkning vil likevel kunne gi kunnskap (Tavory, 2020). Forskningsspørsmålet i denne studien er om hva barnehagelærernes strategier er, og ikke hvor ofte de faktisk bruker dem, eller om de fungerer. Dette kan gjøre at intervju er bedre egna til å svare på spørsmålet, men misrepresentasjon er fortsatt mulig. Intervjuer er best egna til å si noe om



situasjoner som likner på intervjusituasjonen (Tavory, 2020), og mens intervjusamtalen er verbal og relativt abstrakt, er det trekk ved profesjonsutøveres praksis som er kontekstsensitiv og kan ses på som ikke-språklig eller ikke språkliggjort (Nortvedt, 2004). Ett virkemiddel for å overkomme denne utfordringen er å be intervjudeltakerne om å beskrive konkrete hendelser (Spradley, 1979). Av etiske grunner brukte jeg imidlertid dette i begrensa grad. Jeg spurte etter noen eksempler, men jeg ønsket også å unngå å sette deltakerne i situasjoner hvor de følte seg presset til å bryte taushetsplikten sin overfor barna. I tillegg til, og ut over den juridiske taushetsplikten, er ikke barna en del av studien. Jeg hentet ikke inn samtykke fra dem eller deres foresatte. Derfor ønsket jeg å utvise forsiktighet i innhenting og bruken av spesifikke fortellinger som omhandler dem.

For å analysere transkripsjonene, har jeg brukt det Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) omtaler som en hermeneutisk meningsfortolkning. Hermeneutikk er en tekstlesingstradisjon som blant annet legger vekt på intern konsistens i teksten, og på å veksle mellom å rette oppmerksomheten mot spesifikke tekstutdrag og teksten i sin helhet, for å få en gradvis dypere forståelse av teksten. En hermeneutisk analyse er fruktbar for å behandle intervjuer, fordi hermeneutikere forstår språk som en fundamental del av språkbrukerens væren. Å ha tilgang til det noen har sagt, gjør at vi kan fortolke de ontologiske mulighetene som finnes hos den som snakker. «Participants do not merely speak, but relate their world to researchers in a particular logic of language» (Ho et al., 2017, s. 1759). Utsagn gir ikke bare kunnskap om de faktiske forhold som beskrives, men også et innblikk i hvordan talemannen ser verden. Ved å gå åpent ut og lese gjennom transkripsjonene flere ganger, og i flere omganger velge ut bestemte utdrag som jeg ville se nærmere på, kunne jeg utbedre min forståelse av hva intervjudeltakeren tar opp. To av premissene for hermeneutikk som strategi i kvalitativ tolkning er at kunnskap skapes gjennom dialog, og at fortolkning skjer gjennom en sirkulær veksling mellom delene og helheten i teksten (Paterson & Higgs, 2005). Sjøl hvis det skjer gjennom lesing av en statisk tekst, så følger fortolkningsprosessen en logikk som om den består av å stille spørsmål og lete fram til svar på dem i teksten. Hans-Georg Gadamer (2012) beskriver hermeneutikk som en prosess hvor vi begynner vår lesing med en fordom av hva vi tror den sier, som utvikler seg og er en mer presis fordom neste gang vi leser teksten. Etter flere gjennomlesinger av transkripsjonene, så jeg at intervjudeltakerne forteller om at de arbeider bevisst og aktivt for å fremme barns deltakelse i aktivitet med andre barn. Deretter samlet jeg alle utdragene hvor det skjer, og stilte forskningsspørsmålet om hvilke strategier som beskrives. Resultatet av prosessen med å svare på dette spørsmålet er beskrevet under. Sitatene er valgt ut fordi de er typiske for innholdet i de tre forskjellige typene strategier, samtidig som de er omfattende og konsise nok til å kunne understøtte analysen på den plassen som er til rådighet.

## Resultater

Pedagogene beskriver ulike strategier de bruker i arbeidet med at barna i barnehagen skal være en del av et fellesskap, og som jeg betrakter som å stemme overens med en tanke om frivillig deltakelse i handling sammen, som den vi ser i Arendts maktbegrep.

Intervjudeltakernes beskrivelse av sine strategier tyder ikke på at de gjør noen forskjell mellom hvordan de behandler opprettelse og opprettholdelse av fellesskap. Gjennom analyse av intervjuene mener jeg å kunne beskrive tre ulike typer strategier: at pedagogene deltar i barnas aktivitet, at de arbeider for å øke barnas kompetanse, og at de tilpasser betingelsene for fellesskapet. De fleste av intervjudeltakerne beskrev i liten grad barnas kulturelle bakgrunn som eksplisitt relevant for deres tilnærminger, med unntak av noen interessante tilfeller i den siste strategien, som jeg vil se nærmere på.

### **Pedagogen som deltaker**

Intervjudeltakerne snakker i flere sammenhenger om at de sjøl eller andre i personalet deltar i barnas aktiviteter på en strategisk måte. De kunne delta for å sørge for at barn som ellers kunne risikere å havne på utsiden blir en del av en lek med andre barn, eller for at barn som ellers ville ha vanskelig for å leke sammen, får det til. En av deltakerne forteller om sin tilnærming til to barns lek: «Når den ene vil kjøre toget inn i fjellveggen, mens den andre har mest lyst til å sitte og drikke kaffe i kafevogna. Så kan du introdusere en billettkontrollør og lage billetter.» Han beskriver at han deltar for å skape en lek som begge kan være med på, sjøl om de er opptatt av ulike ting. Andre intervjudeltakere beskriver at de deltar for å gjøre det enklere for enkeltbarn å delta, eller for å forsøke å sørge for at andre barn ikke forlater en lek rundt et bestemt barn. En omtaler det som å «gå ned på kne», for å foreslå roller i leken som gjør det gøy å være med for de som ikke i utgangspunktet får til å få en interessant rolle. En annen forteller om en strategi for å unngå at andre barn forlater leken som et av barna er med på:

Da er vi med på leken, og gjør kanskje leken mer attraktiv. Når de leker med bil og garasje, så har han bare en garasje og holder to biler i hendene – de to bilene han liker best. Også utvider vi. Vi henter for eksempel noen trær og dyr fra en annen kasse, også lager vi en gård. Også kjører og parkerer bilene ved siden av bondegården. Vi bruker hele gulvet. Og da blir de andre barna værende.

Det kommer fram av dette intervjuet at de momentene hun beskriver at de ansatte kan introdusere i leken, er ideer denne gutten ikke sjøl ville kommet på at var mulig. Men samtidig bygger leken som blir introdusert videre på en lek han allerede kjenner til, og gjør den mer spennende.

Pedagogene presenterer altså barnas frivillige deltakelse som noe de tar hensyn til. De foreslår innspill som gjør at barna sjøl synes deltakelse er mer attraktivt. En implisitt forutsetning for dette er at barna står fritt til å velge om de ønsker å delta eller ikke. Dette kan vi forklare hvis vi forstår det samspillet som pedagogene deltar i som et arendtsk maktfellesskap. Som vi har sett må deltakelse i et fellesskap basert på makt nødvendigvis være frivillig, og vil ikke kunne tvinges fram. Å gripe inn med noe annet enn gjensidig deltakelse vil følgelig ødelegge maktfellesskapet. Enhver ny handling vil ta utgangspunkt i det som har skjedd tidligere (Arendt, 1996, s. 180). Jeg mener vi kan forstå intervjudeltakernes beskrivelse av egen deltakelse som forsøk på å introdusere handlinger som flere av barna har mulighet eller lyst til å ta utgangspunkt i, for å delta med sine egne handlinger.



## Øke barnas kompetanse

De pedagogiske lederne i studien viser til en type strategi hvor målet er å gjøre det lettere å delta og handle sammen med andre, ved å først tilegne seg kunnskap eller ferdigheter. Intervjudeltakerne sier at de noen ganger tar et barn til side, for å vise eller lære dem noe. En intervjudeltaker beskriver hvordan han kan jobbe eksplisitt for å lære bort en lek til et barn som ofte ikke får til å være med:

Ja, hvis du skal leke sykehus for eksempel. Så kan du introdusere dem for det. Så har du det barnet, og kanskje ett til. Også leker du det noen ganger. Så de vet at det kan gjøres på den måten. Og da kan du ta med flere barn, og det barnet kan det allerede. Og de andre ser kanskje at det barnet mestrer. De kan være greit å leke med, for dem funker fint i den leken.

Den samme intervjudeltakeren sier også at hvis han tror at et barn kanskje ikke kjenner til en fortelling som de skal bruke i plenum, så kan han «ta til side det barnet», og fortelle det på en tilpassa måte først. Flere forteller også om at de jobber med å lage nye referanserammer for barna. En intervjudeltaker mener at det er viktig å ha et felles tema som de arbeider med på avdelingen, og at de jobber med eventyret om Bukkene Bruse, som blir noe barna kan dramatisere, leke, tegne og gjøre i fellesskap. Flere av de andre snakker også om samarbeid, fortellinger eller andre erfaringer som blir noe barna har felles kunnskap om, og som de tar med seg i leken.

I likhet med intervjudeltakerne, peker også tidligere forskning på viktigheten av å øke barnas kompetanse for å fremme deres deltakelse. Sadownik (2018) argumenterer for at i møter med barn som ikke har den relevante kompetansen, kan det være positivt å rette oppmerksomheten mot opplæring i det som trengs for å få til deltakelse. Helgeland og Lund (2017) påpeker at i barnehagene de undersøkte, var det gjerne 1–2 barn som ble systematisk utestengt. Noen av karaktertrekkene ved disse var dårligere språkferdigheter – enten i norsk eller språk generelt – enn andre, og vansker med å tolke leken. Formuleringen å «ta til side» peker etter min mening på et interessant fenomen hvis vi ser det i lys av Arendts maktbegrep. Maktfellesskap forutsetter en likeverdighet som gjør eksplisitt opplæring av andre illegitimt (Arendt, 1961, s. 177). Sjøl om noe opplæring kan være nødvendig eller til hjelp for deltakelse, er opplæring prinsipielt sett noe annet enn handling i maktfellesskap, og følger et annet sett med normer. Arendt skriver at utdanningsinstitusjonens rolle er å introdusere barn for verden, gjennom å stå i en mellomposisjon mellom det private i hjemmet og den politiske offentligheten (Arendt, 1961, s. 189). Når pedagogene går aktivt inn for å lære et barn noe de burde kunne for å delta, er det et uttrykk for denne utdanningsfunksjonen som barnehagen har. Opplæringssituasjonen havner på utsiden av det politiske, og er ikke i seg sjøl en fellesskapssituasjon som barna har noen kontroll over. Hvis opplæring gjør at barna lettere kan delta i maktfellesskapet, kan den forsvares. Men å få opplæring *er* likevel ikke deltakelse, og hvis den henter sin legitimitet fra framtidig deltakelse i maktfellesskap, vil den vanskelig kunne legitimeres hvis den hindrer deltakelse her og nå.

## Tilpassing av fellesskapet

Til slutt viser også de pedagogiske lederne i studien til en type strategi hvor målet er å gjøre det lettere å delta og handle, ved å endre noe ved hvordan fellesskapet er strukturert. De beskriver at de observerer strukturer som kan gjøre det vanskelig for barna å delta, og forsøker å endre på det. Sånn jeg ser det, beskriver intervjudeltakerne to måter de gjør det på: De endrer hvilke barn som deltar, eller hvilken aktivitet barna inngår i.

For det første beskriver flere intervjudeltakere at de tilpasser hvilke barn som er til stede. De forteller at de tar til side en mindre gruppe barn, som de tror kan være gunstig for å gjøre det lettere for ett av barna å delta – flere av dem omtaler dette som «lekegrupper». En forteller også at de over tid kan prøve forskjellige konstellasjoner i sånne grupper, til de finner en kombinasjon av barn som gjør at alle er inkludert. En annen intervjudeltaker beskriver at basert på observasjon av hvem barna leker med når to avdelinger er sammen ute, så inviterer de barn på besøk til den andre avdelingen for å tilpasse til et barn som ikke har mange å leke med på sin egen avdeling.

For det andre beskriver intervjudeltakerne at de tilpasser fellesskapet ved å påvirke aktivitetene. Ved å stille spørsmål, introdusere nye fysiske gjenstander eller på en annen måte endre hva barna er opptatt av, beskriver de at de gjør aktivitetene barna holder på med bedre egna til at alle kan delta. En intervjudeltaker forteller om en situasjon hvor et av barna fikk beskjed om at hun ikke fikk være med fordi hun hadde mørk hudfarge:

De kan jo si sånn til hverandre. Hvis det er tre eller to stykker som leker sammen, også kommer det en og vil være med. Også må de ha en strategi fordi de ikke vil ha med flere i leken. Så må de finne på et eller annet, ikke sant. Men da måtte vi gjøre noe med det. Og det vi gjorde da var at vi hadde et slags temaarbeid, hvor vi så på alle de landene som ungene stammet fra. Litt sånn «Marokko ligger der, og der er det sånn. Og Pakistan er der, og der er det sånn». Med bilder og sånt. Og det hjalp faktisk. I forhold til det. Da ble det mer sånn at de ville leke at de dro dit. Ja, det ble litt mer sånn status over det.

Som sitatet over antyder, tolker denne pedagogen bruk av hudfarge som en mer eller mindre tilfeldig utvalgt strategi fra barnas side. Men han mente likevel at dette var en ekskluderingsstrategi som barna ikke burde ha tilgang til, og igangsatte et temaarbeid for å hindre det.

En annen av deltakerne forteller også at hvilke språk barna snakker, kan ha betydning for om de kan leke sammen, og beskriver et forsøk på å løse en utfordring knytta til det:

Vi har et barn som ikke snakker noe særlig norsk. Hun er fra Pakistan. Og da snakket jeg med noen av de andre [barna]. «Kan ikke dere snakke urdu med henne?» Også lo de litt, og syntes det var litt spennende. Og når de begynte å prate sammen på urdu, så lo de alle tre og syntes det var kjempemorsomt. Også sa jeg det at «ja, også kan dere snakke litt norsk innimellom, og bruke det samme ordet som på urdu. Så lærer hun det».

Senere legger hun til at «Det er viktig at man snakker norsk, for alle skal jo forstå. Og det er jo forskjellige språk. Det er jo ikke bare urdu». Normen er at barna skal snakke norsk, men i denne situasjonen ble det noe som gjorde det vanskelig for et av barna å delta, og hun bestemte seg for å gjøre et unntak fra denne regelen ved å tillate og oppfordre til lek på urdu istedenfor på norsk.

At elementer ved hvordan fellesskapene i barnehagen fungerer på kan begrense mulighetene for deltakelse for utsatte barn, underbygges av tidligere forskning. Både subtile kommunikasjonsformer (Giæver, 2020), dominerende tolkninger av barnehagens regler (Löfdahl & Hägglund, 2006) og oppfatninger av hva som er barnehagens rolle (Bundgaard & Gulløv, 2008) kan virke ekskluderende for bestemte barn. Av intervjudeltakernes uttalelser kommer det fram at de forsøker å gjøre noe med de begrensende strukturene. Hvordan de beskriver arbeidet med gruppeinndeling er interessant i lys av Arendts maktbegrep og grensene for det politiske fellesskapet. Som nevnt kan ikke tvangsmidler rettferdiggjøres innenfor grensene til et maktfellesskap. Men det kan rettferdiggjøres for å skape og forsvare grensene. Jeg forstår de aktive endringene av gruppene som et forsøk på å gjøre det enklere for barna å handle, ved å velge ut hvilke perspektiver de må forholde seg til. Siden det er en strategi som kun påvirker grensene for fellesskapet den vil fremme, er det ikke et problem for den prinsipielle muligheten for maktfellesskapet at dette er tilpasninger av gruppeinndelingen som ikke nødvendigvis tar hensyn til barnas aktive valg.

Uttalelsen gjengitt i sitatene over viser behovet for en mer kritisk analyse. Will Kujala (2021) argumenterer for at Arendts begrepsapparat også kan forstås som kritisk, og ikke som kategoriske distinksjoner.<sup>4</sup> Altså at begrepene, og inndelingene i hva som hører inn under hvilken kategori, ikke er en nøytral beskrivelse av virkeligheten, men samtidig påvirker det den forsøker å beskrive. Forsøk på å endre konteksten for et politisk fellesskap kan forstås som illegitime, fordi de ikke forholder seg til premissene for maktfellesskapet. Men de kan også forstås som forsøk på å gjøre fellesskapet mer tilgjengelig. Ikke alle har de samme forutsetningene for å delta, og noen av premissene for hvordan maktfellesskap er ment å fungere, kan være en urettferdig forskjellsbehandling i det henseende. Det som forstås som strukturen for hvordan maktfellesskapet fungerer, kan være vanskelig å endre på for de som forsøker å delta. Men strukturen er ikke gitt på forhånd. Ved å betrakte grensene for hva som utgjør innholdet i maktfellesskapet som et kritisk skille, og ikke et kategorisk, kan vi stille spørsmål også ved hva som bør utgjøre denne bakgrunnen. Sånn jeg ser det, vitner det første sitatet over om en pedagog som ble oppmerksom på en del av strukturen for barnas maktfellesskap – det at barna betraktet hudfarge som en legitim grunn til å ekskludere – og som ikke tillot dette ekskluderende premisset å fortsette å eksistere.

## Oppsummerende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg utforsket hvilke strategier pedagoger med barnegrupper med minoriserte barn bruker for at fellesskap mellom barna skal skapes og opprettholdes. Materialet viser at de pedagogiske lederne bruker og manøvrerer differensierte og motsetningsfylte strategier i ulike deler av arbeidet sitt. Ved å analysere intervjudataene i lys

av Arendts maktbegrep som beskrivelse av en bestemt form for relasjon barna inngår i i barnehagen, peker jeg på tre ulike typer strategier, avhengig av hvilken relasjon pedagogene har til barna og til barnegruppa. Pedagogene kan være deltakere i barnas aktiviteter, gå aktivt inn for å øke barnas kompetanse, eller tilpasse rammene for fellesskapet for å gjøre deltakelse lettere. Et maktfellesskap er definert ved at deltakelse er frivillig, og for å få andre til å delta, må medlemmene presentere innspill som gjør at den andre sjøl velger å delta. Når intervjudeltakerne beskriver at de sjøl tar del i barnas aktiviteter og gjør dem interessante for alle barna som er til stede, leser jeg det som en strategi som kan eksistere innenfor maktfellesskapene barna er med i. Pedagogene er deltakere, og kommer med innspill på samme form som det barna gjør, med det eksplisitte målet å gjøre deltakelse lettere. Om eller hvorfor pedagogenes tilskudd som deltakere er vellykka eller ikke, ligger utenfor rammene av denne studien.

De to andre typene strategier kan ses på som to forskjellige måter pedagogen plasserer seg utenfor det de ønsker barna inkludert i. Intervjudeltakerne beskriver at de spør seg hva som kan gjøres med eller for barna for å gjøre deltakelse enklere. Å ta utgangspunkt i at noen barn mangler kompetanse og derfor ikke kan delta før de har lært det, har blitt kritisert (Kalkman et al., 2017; Palludan, 2007). Men hvis denne innfallsvinkelen ses bort fra fullstendig, risikerer vi det Sadownik (2018) beskriver som et «ekskluderingsparadoks» (s. 966), hvor pedagogene blir blinde for hvilken kompetanse som faktisk kreves for deltakelse. Ifølge Arendt (1961) er det denne strategien som er utdanningsinstitusjonenes egentlige oppgave. Utdanningsinstitusjonene skal lære barna det de trenger å kunne og vite for at de i framtida skal kunne ta del i maktfellesskap. Det er vold i påvente av barnas egen makt. Der deltakelse i makt er et formål i seg sjøl, må formålsrasjonelle aktiviteter, som opplæring, kunne rettferdiggjøres med at det oppnår et resultat i framtida. Tvang kan forsvares hvis den fører til at barna seinere kan delta i maktfellesskap. Derfor mister den også sin legitimitet hvis det er på grunn av tvangen at barna ikke får delta her og nå.

Til sist er det også mulig å forholde seg til hvordan fellesskapet er strukturert. Intervjudeltakerne beskriver at de er bevisste på barnas muligheter for samspill og deltakelse når de velger ut fellesaktiviteter og -temaer, og for inndeling av grupper. Som redegjort for tidligere, viser tidligere forskning at fellesskapsstrukturene kan være ekskluderende for utsatte grupper med barn. Giæver (2020) peker på at sjøl om en er bevisst på ekskluderende strukturer eller forventninger, kan det være vanskelig å gjøre noe med dem. Men det er likevel en type strategi som er prinsipielt tilgjengelig for pedagoger i barnehagen. Som vi ser av de kritiske refleksjonene om diskriminerende ekskludering fra maktfellesskapet, burde forutsetningene for deltakelse være gjenstand for debatt og være åpne for endring. Vi kan være kritiske til hvilken kompetanse som burde forutsettes for å kunne delta, og når strukturene burde endres for å åpne for deltakelse uten den kompetansen.

Strategiene deltakerne forteller om, fungerer på ulike nivåer. Utdanningsinstitusjonenes opplæringsfunksjon må ligge utenfor det politiske fellesskapet, fordi et maktfellesskap forutsetter eller må anta at deltakerne allerede har den kompetansen som kreves for å delta (Arendt, 1961, s. 177). Opplæringsfunksjonen i relasjon til fellesskapet er at de som læres

opp, skal kunne delta i framtida. Pedagogenes strategier kan imidlertid også komplementere hverandre. Flere av intervjudeltakerne nevner erfaring med deltakelse over tid som en viktig kilde til kompetanse, og jeg leser de kortsiktige strategiene inn i en kontekst hvor de også spiller en mer langsiktig rolle, siden de gir barna den erfaringen. I tillegg kommer vi ikke bort fra å se kompetansen som trengs for å delta i sammenheng med hvilke forutsetninger som ligger til grunn for fellesskapet. I det minste noe av forkunnskapen som er nyttig for deltakelse, stammer fra majoritetskulturen. Det kan være verdt å spørre hvilken innvirkning det har hvis temaene som barna skal ha til felles og trenger kompetanse om, ukritisk følger noen normer. Det kan gjøre at felles tema for samhandling blir noe minoriserte barn har dårligere forutsetninger for å ha kompetanse om, og at det faktumet blir sett på som noe som ikke kan endres.

Å ta utgangspunkt i Hannah Arendts maktbegrep for å undersøke barns fellesskap, og pedagogenes arbeid med det, kan gi noen interessante innsikter. Jeg tar utgangspunkt i Arendts teori når jeg betrakter opprettelsen og opprettholdelse som prinsipielt like. Argumentet for dette kommer forut for analysen, men underbygges av materialet. Ved å betrakte Arendts maktbegrep som relevant for barns situasjon i barnehagen, kan vi få øye på at pedagogenes strategier for å inkludere barn kan forstås som å være enten på inn- eller utsiden av barnas frie aktivitet.

Arendts bidrag er å vise at ulike tilnærminger til frivillige fellesskap må legitimeres på ulike måter. Pedagogene har tilgang til forskjellige strategier, men disse må rettfærdiggjøres på ulike måter avhengig av om de er en del av en frivillig aktivitet, eller ikke. Strategier med et utenfraperspektiv kan rettfærdiggjøres, men etter andre type kriterier enn de på innsiden av aktiviteten. Deltakelse i maktfellesskap er verdifullt i seg sjøl, men strategier utenfor fellesskapet, som har en instrumentell innstilling til barna, er kun legitime hvis de faktisk fører til at det blir lettere for barna å delta i framtida. En vurdering av hvor godt forskjellige strategier fungerer ligger utenfor rammene av denne studien, men hvordan en bestemt handlemåte kan forsvares vil være avhengig av hvordan den forholder seg til fellesskapets arena.

## Referanser

- Arendt, H. (1961). *Between past and future*. The Viking Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv* (C. Janss, Overs.). Pax.
- Arendt, H. (2017). *Makt og vold: Tre essay* (L. Auestad, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Berg, A.-J., Flemmen, A. B. & Gullikstad, B. (2010). Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I A.-J. Berg, A. B. Flemmen & B. Gullikstad (Red.), *Likestilte norskheter: Om kjønn og etnisitet*. Tapir akademisk forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gines, K. T. (2009). Hannah Arendt, liberalism, and racism: Controversies concerning violence, segregation, and education. *The Southern Journal of Philosophy*, 47, 53–76.
- Giæver, K. (2020). Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(2), 43–55. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3705>
- Giæver, K. & Jones, L. (2021). Putting Arendt, Bakhtin and atmosphere to work: Exploring different paths concerning the language development of multilingual children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 183–194.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133–141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>
- Ho, K. H., Chiang, V. C. & Leung, D. (2017). Hermeneutic phenomenological analysis: The 'possibility' beyond 'actuality' in thematic analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 73(7), 1757–1766.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk is cheap: Ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209. <https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Johnson, C. S. (2009). Reading between the lines: Kathryn Gines on Hannah Arendt and antiblack racism. *The Southern Journal of Philosophy*, 47, 77–83.
- Juutinen, J., Puroila, A.-M. & Johansson, E. (2018). «There is no room for you!» *The politics of belonging in children's play situations*. Springer International Publishing.
- Kalkman, K. (2019). «Barnehagelivet er ikke en selvfølge.» I K. Kalkman & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (s. 145–159). Universitetsforlaget.
- Kalkman, K., Haugen, G. M. D. & Valenta, M. (2017). «They need to ...»: Exploring practitioners' attitudes in relation to newcomer migrant children's needs in Norwegian day care. *Childhood*, 24(3), 366–380. <https://doi.org/10.1177/0907568216688244>
- Kautzer, C. (2019). Political violence and race: A critique of Hannah Arendt. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 21(3). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.3551>
- Korsgaard, M. T. (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken: Fragmenter til en gryende pædagogik*. ISD LLC.
- Kujala, W. (2021). Hannah Arendt, antiracist rebellion, and the counterinsurgent logic of the social. *European Journal of Political Theory*. <https://doi.org/10.1177/14748851211009206>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner – læring møter filosofi* (s. 113–130). Fagbokforlaget.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-0002-8>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0>
- Nome, D. (2017). The flow of play among toddlers in kindergarten. I W. Russell, E. Ryall & M. MacLean (Red.), *The philosophy of play as life* (kap. 13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315454139>
- Nortvedt, P. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Gyldendal Akademisk.



- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Paterson, M. & Higgs, J. (2005). Using hermeneutics as a qualitative research approach in professional practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339–357.
- Penta, L. J. (1996). Hannah Arendt: On power. *The Journal of Speculative Philosophy*, 10(3), 210–229.
- Pettersvold, M. (2012). Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen: En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 30(2), 23–42. <https://doi.org/10.5324/barn.v30i2.3894>
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. *The Ethnographic Interview*, 1, 44–61.
- Tavory, I. (2020). Interviews and inference: Making sense of interview data in qualitative research. *Qualitative Sociology*. <https://doi.org/10.1007/s11133-020-09464-x>
- Tholin, K. R. & Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 103–114.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3. utg.). Sage Chapman.
- Zachrisen, B. (2013). *Interretniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0166-0>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold.

## Noter

1. I denne artikkelen bruker jeg begrepet «minorisert», for å tydeliggjøre prosesskarakteren ved å gjøres til en minoritet. Anne-Jorunn Berg, Anne Britt Flemmen og Berit Gullikstad skriver om verbformen «minorisering» eller «minoritetsgjøring» at «(s)tyrken ved begrepet er at det setter fokus på at minoritet blir til gjennom prosesser i et samfunn (fleretnisk eller flerkulturelt i vid betydning) den noe og noen gjøres til det/den andre» (Berg et al., 2010, s. 20).
2. For å lette lesningen bruker jeg uttrykket «maktfellesskap» for det Arendt omtaler som «makt», for å understreke at dette er snakk om en bestemt relasjon mellom mennesker, og ikke en egenskap noen besitter.
3. Wood (2013) peker på at, til tross for at den kan inneholde uenigheter, så er et av karaktertrekkene ved (barns) lek at den er valgt av barna sjøl (s. 6).

4. Det er – særlig på grunn av temaet for denne studien – verdt å nevne at Arendt flere steder skriver ting om minoriserte grupper som har blitt oppfattet som problematiske eller rasistiske (Gines, 2009; Johnson, 2009; Kautzer, 2019). Kujala argumenterer for at å se distinksjonene som kritiske er nyttig for å anvende Arendts begrepsapparat, uten å samtidig adoptere denne rasismen.

## **Forfatteromtale**

Arild Julius Østrem er ph.d.-stipendiat ved Institutt for barnehagelærutdanning på ph.d-programmet Utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet. Han har en mastergrad i filosofi fra NTNU. Hans forskningsinteresser er pedagogisk filosofi, inkludering og demokratisk danning. Denne artikkelen er en del av hans ph.d.-studium.