

Kristin Ingolfsrud Olsen

«Alle skal med, sånn at det er vi. Det blir som et puslespill»

En studie med blick på inkluderende fellesskap, der økt bemanning utgjør konteksten.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Kristin Ingolfsrud Olsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen. Formålet er å få økt innsikt i og kunnskap om hvordan barnehagelærere forstår oppgaven med inkluderende fellesskap og opplever utøvelsen av dette arbeidet. Spesielt for denne masteroppgaven er at den har blitt undersøkt i en kontekst med økt bemanning. Den har blitt utført i tilknytning til et kommunalt prosjekt der det undersøkes om økt bemanning på ulike måter kan influere på kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Av hensyn til prosjektets deltakere, omtales prosjektet anonymt i denne studien. På bakgrunn av prosjektet har denne studien til hensikt å lytte til barnehagelærerne som har opplevd økt bemanning, og utforske interessante perspektiver på betydningen av økt bemanning for arbeidet med inkluderende fellesskap. Med dette som utgangspunkt er studiens problemstilling som følger:

Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning?

Ettersom *inkludering* er et vidt fenomen, avgrenses oppgaven til å rette fokus mot inkluderende fellesskap i et medvirknings – og demokratiperspektiv. Oppgaven har en eksplorerende tilnærming, der empirien legger grunnlaget for svar på problemstillingen. Studien har ikke til hensikt å generalisere kunnskap, men heller å bidra til refleksjon rundt interessante tematikker som vokser frem. Masteroppgaven er en hermeneutisk-fenomenologisk studie og fenomenologisk livsverdensintervju er anvendt som metode. Utvalget er basert på fire barnehagelærere som er ansatt i barnehager der bemanningsprosjektet foregår. Gjennom temaanalyse identifiseres fem temaer som bidrar til å belyse hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning. Gjennom drøftingens tre deler besvares problemstillingen ved å se studiens funn opp mot den teoretiske referanserammen og aktuell forskning.

Studiens hovedfunn er at arbeidet med inkluderende fellesskap innebærer en forståelse om tilhørighet, medvirkning, mangfold og motstand. Gjennom dette får barn oppleve demokratiske prosesser, fordi barn gis mulighet til å inkludere seg selv ved å tre frem som subjekter. Arbeidet med inkluderende fellesskap synes å kunne forstås som 'slow pedagogy', der prosesser med meningsskaping, pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid er sentrale arbeidsformer. Det fordrer barnehagelærere med dømmekraft. Samtidig viser studien at økt bemanning har betydning for at barnehagelærere og barn skal kunne forholde seg til tid gjennom andre elementer enn klokka, noe som viser seg å kunne åpne for inkluderende praksiser. At barn skal oppleve å være uerstattelige i fellesskapet, som en brikke i et puslespill, er fremtredende i beskrivelsene av arbeidet med inkluderende fellesskap.

Abstract

This master's thesis examines how kindergarten teachers describe the work with inclusive communities in kindergarten. The purpose is to gain increased insight into and knowledge about how kindergarten teachers understand the task with an inclusive community and experience the practice of this work. The thesis has been examined in a context of increased staffing. It has been carried out in connection to a municipal project where it is investigated whether increased staffing in different ways can affect the quality of the pedagogical work. For the sake of the project participants, the project is discussed anonymously in this study. On the basis of the project, this study aims to listen to the kindergarten teachers who have experienced increased staffing, and interesting perspectives on the importance of this for the work with inclusive communities. The study's research question therefore is: *How do kindergarten teachers describe the work with inclusive communities, in light of increased staffing?*

As inclusion is a broad phenomenon, the task is limited by focusing on inclusive communities in a participatory and democratic perspective. The thesis has an exploratory approach, where the empirical data creates the basis for the discussion of the research question. The study does not intend to generalize knowledge, but rather to contribute to reflection on interesting topics that emerge. The master's thesis is hermeneutic-phenomenological and phenomenological life world interviews are used as a method. The selection is based on four kindergarten teachers who are employed in kindergartens where the staffing project takes place. Through theme analysis, five themes for how kindergarten teachers describe the work with inclusive communities, in light of increased staffing, are identified. Through the three parts of the discussion, the research question is answered by looking at the study's findings against the theoretical framework and relevant research.

The main findings in the study are that work with inclusive communities involves an understanding of belonging, participation, diversity and resistance. Through this, children experience democratic processes, because children are given the opportunity to include themselves by emerging as subjects. The work with inclusive communities seems to be understood as 'slow pedagogy', where processes with meaning-making, pedagogical documentation and project work are central forms of work. It requires kindergarten teachers with judgment. The study shows that increased staffing is important for kindergarten teachers and children to be able to relate to time through elements other than the clock, which seems to open for inclusive practices. Experience being irreplaceable in the community, like a piece in a puzzle, is prominent in the descriptions of the work with inclusive communities.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Forord	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling.....	1
1.2 Review – hva vet vi fra før og hva trenger vi mer kunnskap om?.....	4
1.3 Studiens formål	5
1.4 Oppgavens oppbygning	6
2 Teoriforankring	7
2.1 Inkluderingsbegrepet.....	7
2.1.1 Inkludering i utdanningssammenheng - et historisk perspektiv	7
2.1.2 Inkludering som vidt nøkkelbegrep	7
2.1.3 Qvortrup og Qvortrups operasjonelle definisjon av inkludering	8
2.2 Inkluderende pedagogikk.....	10
2.2.1 Barns medvirkning i pedagogisk arbeid	10
2.2.2 Demokrati i pedagogisk arbeid	11
2.2.3 To tilnærminger til fellesskap	13
2.2.4 'Slow pedagogy'	14
2.3 Oppsummering.....	18
3 Metodologi	19
3.1 Kvalitativ forskning og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	19
3.1.1 Kvalitativ forskning	19
3.1.2 Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk tilnærming.....	19
3.2 En hermeneutisk-fenomenologisk studie	21
3.2.1 Fenomenologi	21
3.2.2 Hermeneutikk.....	22
3.2.3 Min forforståelse – et blikk på forskerrollen	23
3.3 Fenomenologisk livsverdensintervju som metode.....	23
3.3.1 Fenomenologisk livsverdensintervju	24
3.3.2 Min abduktive forskningsprosess	25
3.3.3 Utvalg og studiens kontekst	26
3.3.4 Informasjon om informantene.....	27

3.3.5	Utarbeiding av intervjuguide og øvrige intervjuforberedelser.....	28
3.3.6	Gjennomføring av intervjuene	29
3.4	Analyse	31
3.4.1	Transkribering.....	31
3.4.2	Temaanalyse	32
3.5	Kvalitet i forskningsprosessen	35
3.5.1	Etiske perspektiver.....	35
3.5.2	Reliabilitet.....	37
3.5.3	Validitet.....	38
4	Presentasjon av funn	40
4.1	Introduksjon av temaer	40
4.1.1	Tilhørighet i inkluderende fellesskap.....	41
4.1.2	Veivisere i fellesskap	42
4.1.3	Å lytte som pedagogisk praksis for inkluderende fellesskap.....	45
4.1.4	Å skape felles innhold gjennom prosjektarbeid.....	46
4.1.5	Strukturer for pedagogisk arbeid med inkluderende fellesskap.....	49
4.2	Oppsummering av funnene	51
5	Diskusjon	53
5.1	«Alle skal være med, sånn at det er vi. Det blir som et puslespill»	53
5.2	«Du må alltid være på for å skape det inkluderende».	57
5.3	«Som jeg ser, med økt bemanning (...), den gir så mye fordi du har tida til det».	61
6	Konklusjon	66
6.1	Implikasjoner for videre forskning	68
7	Referanser	69
	Vedlegg.....	73
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	73
	Vedlegg 2: Intervjutemaer.....	74
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	75
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	78
	Tabell 1	28

Forord

Som barnehagelærer ser jeg det å delta i fellesskap med plass alle barn, der vi kan dele små og store øyeblikk av hverdagsmagi og undring sammen, som en del av barnehagens viktigste arbeid. Tema for denne masteroppgaven er derfor inkluderende fellesskap. Gjennom masterløpet begynte jeg å interessere meg mer og mer for medvirkning og demokrati. Oppgavens utgangspunkt ble derfor å se medvirknings – og demokratiperspektivet inn i hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med inkluderende fellesskap. Samtidig har jeg gjennom mange år i barnehagen kjent på kroppen hvordan forutsetningene for enhver pedagogikk som utføres, ligger i konteksten. I denne sammenheng er bemanning intet unntak.

Jeg har mange jeg vil takke for hvordan jeg stolt har klart å skape denne masteroppgaven!

Først og fremst vil jeg rette en helt spesiell takk og takknemlighet til min veileder, Marit Bøe. Du har med all din kunnskap, klokskap, erfaring og hjelpsomhet fått meg gjennom denne reisen på en utrolig spennende og støttende måte. Takk for fine samtaler, råd, undring, gode spørsmål og interessante perspektiver. Du har vært min trygge base.

Så, tusen takk til mannen min! Til tross for at vi sammen er kjente for å være vel optimistiske til hva vi kan utrette på samme tid, har du som alltid, stått støtt som et fjell. Takk for måten du har fulgt meg gjennom studiens opp – og nedturer. Takk for at du er verdens beste pappa for Oliver og Eline. Takk for måten du alltid har vist og viser, at du har tro på meg og mine kunnskaper. Det betyr alt.

Likeså ønsker jeg vise stor takknemlighet for måten barna mine, Oliver og Eline, alltid bidrar med perspektivet om at alt går bra, og at nåtid er den eneste tiden vi kan leve i. Alle gangene Oliver har spurt: «*hvor mange sider har du igjen nå, mamma?*», hvor jeg svarte, og han igjen responderte like blid, med: «*oi, så bra, da har du bare 30 sider igjen!*» Takk for at dere tålmodig har holdt ut.

Jeg vil så rette en stor takk til resten av flokken jeg har rundt meg! Til verdens beste mamma og pappa, søsken, svigerfamilie og venner. Takk for omsorg, raushet, støtte, hjelp, interessen dere har vist for oppgaven, forståelsen i en travel tid og for all barnepass.

Takk til informantene. Uten dere hadde aldri oppgaven blitt hva den har blitt.

Jeg vil også rette en stor takk til de ansatte ved USN, som har betydd mye gjennom masterløpet. For at jeg fikk bli en del av et pågående forskningsprosjekt. For blide ansikter, hjelp og imøtekommenhet fra ansatte på biblioteket ved Campus Notodden. For inspirerende forelesninger som har bidratt til at jeg har utvidet mine kunnskaper, forståelser og perspektiver. Masterløpet har vært utfordrende og krevende, men samtidig utrolig fint.

Takk til alle medstudenter, og spesielt en stor takk til studievenninne Veronica! Alle våre timer sammen på biblioteket, der vi har undret, reflektert, vært frustrerte og ledd. Du har beriket oppgaveskrivingen.

Notodden, 1. juni 2022

Kristin Ingolfsrud Olsen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

Ifølge Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, har utdanningsinstitusjoner ansvar for å gi ethvert barn i barnehage, skole og SFO opplevelsen av å være inkludert. Inkluderende fellesskap er forutsetningen for å gi alle barn et best mulig kunnskapsgrunnlag, slik at de kan sikre seg jobb, og dermed ivareta seg selv, andre og demokratiet i størst mulig grad (Meld. St. 6, (2019-2020)). Inkluderende fellesskap skal bidra til at barn opplever at de betyr noe og kan påvirke et fellesskap. I stortingsmelding 6 (2019-2020) blir inkludering beskrevet slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (s. 11)

Inkluderende fellesskap har tidligere knyttet seg til spesialpedagogisk arbeid og hvordan utdanningsinstitusjoner kan inkludere barn med særskilte behov. Inkluderende fellesskap som spesialpedagogisk arbeid har gjennomgått et skifte til nå å omhandle *alle* barn, ikke bare barn med særskilte behov: 'The understanding of inclusion in education has transcended the assumption that inclusion is about children with special needs. It concerns the inclusion of all children' (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Rammeplanen for barnehager (2017b) slår fast at barnehagelærerne har ansvar for alle barn, og at barn med særskilte behov faller inn under samme ansvarsområde (s. 15, 40). Det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter alle barns behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 40). Arnesen (2012) beskriver inkluderende fellesskap ved hjelp av to perspektiver: 1) et fokus mot grupper av barn med spesielle behov og rettigheter, og 2) et allmennpedagogisk, som retter seg mot hvordan barnehagen og utdanningspolitikken utforming legger grunnlag for inkluderings – og ekskluderingsprosesser (s. 14). Denne studien befinner seg innenfor det siste perspektivet, med vekt på det allmennpedagogiske blikket. Siden barnehagelærere har ansvaret for å lede det pedagogiske arbeidet med inkluderende fellesskap, vil studiens fokus rettes mot hvordan de selv beskriver hva arbeidet inkluderende fellesskap, innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16).

Inkludering er ikke et entydig begrep. Ifølge Arnesen (2012, s. 24) kan det forstås som et nøkkelbegrep. Med det mener hun et begrep «som fylles med andre begreper som kjedes sammen og slik utfyller hva nøkkelbegrepet skal forbindes med» (Lacan, referert i Arnesen, 2012, s. 24). I rammeplanen for barnehager (2017b) er det eksempler på dette da inkludering og inkluderende fellesskap knyttes til flere områder: a) å ivareta barns behov for lek, b) å fremme læring gjennom inkluderende miljøer der barn kan bidra til egen og andres læring, c) det spesialpedagogiske arbeidet, der barn med behov for særskilt støtte skal inkluderes som en del av det sosiale fellesskapet, d) å fremme vennskap, sosial kompetanse og fellesskap der alle barn erfarer at de er betydningsfulle og e) å tilrettelegge for demokratiske fellesskap der enkeltbarnet får medvirke og erfare hvordan det er å være en del av et mangfoldig fellesskap (s. 8-9, 20-23, 40). Med rammeplanen (2017b) kan arbeidet med inkluderende fellesskap forstås som selve kjernen i det pedagogiske arbeidet, og som en del av en helhetlig tilnærming, der omsorg, lek, læring og danning sees i sammenheng (s. 7). Det er derfor interessant å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver sitt arbeid med inkluderende fellesskap.

Sentralt i arbeidet med inkluderende fellesskap er det psykososiale miljøet i barnehagen. Barnehageloven (2006, §41-42) påpeker at barnehagen skal fremme et trygt og godt barnehagemiljø, og ikke godta utestenging, mobbing, eller andre former for krenkelser. Dersom et barn uttrykker å ha opplevd en form for krenkelse eller foreldrene gir melding om dette, iverksettes en aktivitetsplikt. Det vil si et systematisk arbeid med tiltak for å bedre situasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Vi vet fra forskning at mobbing og ekskludering er noe som forekommer i barnehagen (Aaseth et al., 2021). Derfor er barnehagelærernes arbeid med å forhindre og håndtere ekskludering et viktig aspekt i undersøkelser av barnehagelærernes arbeid med inkluderende fellesskap.

En masteroppgave om inkluderende fellesskap kan med det overnevnte ha mange interessante tematikker. I denne studien undersøker jeg som nevnt tidligere inkluderende fellesskap for alle barn, der jeg retter et spesielt fokus mot demokratiske fellesskap. Jeg er interessert i å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere arbeider for å «fremme demokrati og inkluderende fellesskap der alle barn får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Gjennom mitt masterløp har jeg latt meg inspirere av perspektiver som bygger på at barnehagens demokratiske praksis ikke kan begrenses til instrumentelle tilnærminger, med bestemte metoder for hvordan barnehagen lar barn oppleve inkluderende fellesskap (Biesta, 2015a; Biesta, 2009; Jansen, 2015). Disse perspektivene representerer isteden inkluderende pedagogikk der medvirkning og

demokratiske prosesser blir tilnærminger som skal gjennomsyre hele barnehagens praksis, for alle barn, slik det er nedfelt i rammeplanen.

Min masteroppgave er knyttet til et forskningsprosjekt, der tre kommunale barnehager har fått økt sin grunnbemanning med en assistent og/eller en barnehagelærer over tre år. For å bevare informantenes og barnehagenes anonymitet, velger jeg å unnlate prosjektets navn. Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan styrere, pedagogiske ledere og øvrige barnehageansatte erfarer at den økte bemanningen influerer på kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagene. Inkluderende fellesskap knyttes her til kvalitet, slik det også er gjort i forskningsprosjektet *Blikk for barn* (Os et al., 2019, s. 34). Prosjektet underbygger det faktum at pedagogisk arbeid foregår i en kontekst, der bemanning og andre strukturelle forhold utgjør en del av forutsetningene for det pedagogiske miljøet. Det hevdes at norske barnehagers kvalitet i dag trues av faktorer som høyt sykefravær og lav andel ansatte med barnehagefaglig kompetanse (Os et al., 2019, s. 35-36). Barnehagelærere selv legger vekt på tilstrekkelig antall ansatte, gruppestørrelser, kompetanse og muligheter for faglig utvikling som viktige faktorer i kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (s. 35-36). Økt bemanning vil kunne antas å ha en ha positive innvirkninger på det pedagogiske arbeidet, selv om studier har vist at økt prosesskvalitet ikke nødvendigvis kun kan skyldes på økt andel barnehagelærere (Kleppe & Bjørnstad, 2019). Denne studien er ikke opptatt av å undersøke om økt bemanning bidrar til økt kvalitet i arbeidet med inkluderende fellesskap, eller hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet, slik prosjektet til GoBan (Gode barnehager for barn i Norge) har gjort (Alvestad, et. al., 2019). Økt bemanning er imidlertid en sentral del av studien og problemstillingen ved at barnehagelærernes beskrivelser av egen praksis er knyttet til at de har fått tildelt ekstra bemanning. Studiens resultater vil kunne gi kunnskap om barnehagelærernes arbeid med inkluderende fellesskap og betydningen økt bemanning, sett ut ifra deres synspunkter.

Med bakgrunn og tema som har blitt presentert, har min **problemstilling** for masteroppgaven vokst frem til å bli:

Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning?

Gjennom studien har jeg benyttet meg av to forskerspørsmål:

1. Hvordan forstår barnehagelærere oppgaven med inkluderende fellesskap?
2. Hvordan arbeider barnehagelærere med inkluderende fellesskap, sett fra deres perspektiv?

Det første forskerspørsmålet har til hensikt å gi innsikt i barnehagelærernes forståelse av samfunnsmandatet som er gitt. Det innebærer hva de legger i oppgaven med å fremme inkluderende fellesskap, ut ifra beskrivelsene som finnes i barnehageloven (2006) og rammeplanen for barnehager (2017b). Det andre forskerspørsmålet har til hensikt å gi kunnskap om hvordan barnehagelærerne beskriver sitt arbeid med inkluderende fellesskap, det vil si de utøver dette arbeidet. Begge spørsmålene knytter seg til at dette arbeidet skjer i en kontekst der økt bemanning kan ha betydning.

1.2 Review – hva vet vi fra før og hva trenger vi mer kunnskap om?

I denne kunnskapsstatusen er det foretatt søk på databasene Nordic Base og Oria. I tillegg har jeg brukt Ekspertgruppen for barnehagelærrollen sin rapport, *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Søket i databasen Nordic base per desember 2021, med stikkordene *barn, inkludering, Norge, Sverige og Danmark*, ga totalt 26 treff. Den ene av de to mest relevante studiene viser at små barns fellesskap avhenger av barnehagelærernes muligheter for å utforske hverdagen sammen med barna (Munck, 2017). Den andre viser at innvandrerjenters muligheter for inkludering avhenger av mulighetene de får av andre barn og av barnehagelærerne, samt at kamper om makt og sosiale posisjoner er en stor del av barnehagebarnas hverdagsliv, der ekskludering også finner sted (Kalkmann, 2017).

I databasen Oria har jeg funnet flere relevante avhandlinger for inkluderende fellesskap, demokrati og medvirkning. Åmot (2014) sin avhandling viser at barnehagelærernes skjønnsvurderinger er avgjørende for om barn med samspillsvansker får tre frem som subjekter i demokratiske prosesser i barnehagen. Pettersvold (2015) sin avhandling finner at barnehagelærernes forståelse av demokrati er avgjørende for hvordan de tilrettelegger for demokratiske prosesser. Inkludering styrkes når det er tilrettelagt for at alle barn skal få delta med egne forutsetninger, og ved balanse mellom planlagte og spontane aktiviteter. Overvekt av fri, tilfeldig praksis kan føre til gjentakende uheldige samspillsmønstre og ekskludering. Ree (2020) sin avhandling finner at fellesskapsorientering, tillitt og aksept for ulikhet er grunnleggende vilkår for barns medvirkning i et gruppeperspektiv. I hennes avhandling er begrepet *inkludering* i liten grad brukt, men medvirkning utgjør en sentral del av arbeidet med inkluderende fellesskap ut ifra et demokratiperspektiv, som jeg er opptatt av. Ree

(2020) hevder det er behov for mer forskning om medvirkning i et fellesskapsperspektiv, eksempelvis om hvordan organisering av aktiviteter virker inn på medvirkning i fellesskapet.

Ekspert rapporten sin kunnskapsoversikt konkluderer med at et av barnehagelærernes mest utfordrende spenningsforhold å forholde seg til når det gjelder å tilrettelegge for inkluderende fellesskap der medvirkning og demokratiske prosesser finner sted, er relasjonen mellom individ og gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 263). Det finnes betydelig mer kunnskap om dette i tilknytning til enkeltbarnet, og studier rettet mot gruppeperspektivet er et kunnskapsbehov (s. 132). Eksempler på dette kan være mer kunnskap om hvordan barnehagelæreren oppfordrer til å utforske felles temaer (s. 245). Når det gjelder eksisterende forskning rettet mot gruppefellesskap, finner Bae (2011) i sin forskning at muligheter for barns inkluderingserfaringer påvirkes av et gjensidighetsforhold, der pedagogene også påvirkes av barna i barnegruppa. Grindheim (2011) retter fokuset mot barnefellesskapene og finner at lek er en arena der medvirkning foregår som forhandlinger mellom barn. Det finnes generelt få empiriske bidrag om barnehagelærerens oppgaveforståelse, og hvordan de grunnleggende verdiene og verdiområdene som er nedfelt i styringsdokumentene forstås (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 243).

Fra denne kunnskapsoversikten kan det sammenfattes to perspektiver. For det første vet vi noe om at barnehagelærere spiller en stor rolle i barns muligheter for deltakelse i inkluderende fellesskap som skal preges av demokratiske prosesser. Vi vet også at ekskludering som hindrer barn i å delta i demokratiske prosesser utgjør en del av utfordringen i arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen. I tillegg viser barnehagelærernes kompetanse, herunder skjønn og demokratiforståelse, seg å være en sentral del av konteksten som inkluderende fellesskap befinner seg i. Bae (2011) gir oss kunnskap om inkludering i et kommunikasjons- og relasjonsperspektiv, mens Grindheim (2011) gir kunnskap om medvirkning i lekkonteksten. For det andre kan det se ut til at kunnskap rettet mot *inkluderende fellesskap* og gruppeperspektivet ved *alle* barn, i et medvirknings – og demokratiperspektiv, er det begrenset forskning på. Det involverer også hvilke forståelser og utøvelse av pedagogikk som bidrar til inkludering. Min studies formål befinner seg her.

1.3 Studiens formål

Denne studien er eksplorerende. Det vil si at man går inn i studien uten klare antakelser om hvilke perspektiver og kunnskaper som kommer til å utvikle seg i løpet av feltperioden (Høgheim, 2020, s. 129). Jeg gikk åpent inn i studien, med fokus på å inkluderende fellesskap som fenomen og økt bemanning som kontekst. Empirien har lagt grunnlaget for studiens resultater. Min eksplorative

tilnærming har til hensikt å gi økt kunnskap om, forståelse av og refleksjon rundt barnehagelæreres beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap, knyttet til *alle* barn. Studiens hovedfokus er på barnehagelæreres beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap, i et demokratiperspektiv. Økt bemanning utgjør konteksten fenomenet inkluderende fellesskap undersøkes i. Studien har ikke til hensikt å generalisere kunnskap om verken inkluderende fellesskap eller betydningen av økt bemanning, men å bidra med inspirasjon til tematikker som kan undersøkes nærmere i videre studier.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. I innledningen har jeg aktualisert og presentert tema og min problemstilling, vist kunnskapsstatus og oppgavens formål.

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoriforankring. De utvalgte teoriene skaper grunnlaget for en helhetlig forståelse av oppgaven og drøftingen av problemstillingen.

Kapittel 3 byr på metodologi. Her beskrives den hermeneutisk-fenomenologiske studien med valg og begrunnelser, samt prosessene knyttet til innhenting av empiri, utvalg av informanter og analysing av funn. Avslutningsvis i kapitlet drøfter jeg kvaliteten på studien i sin helhet, ved etiske perspektiver, reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 innebærer presentasjon av funn. De fem tematiske kategoriene som presenteres er utarbeidet gjennom analysen, og vil bli presentert gjennom en veksling av min forfatterstemme og informantens sitater. Funnene oppsummeres ved en figur.

Kapittel 5 tar for seg drøftingen, der jeg svarer på problemstillingen. Den er delt i tre deler. Her ser jeg funnene opp mot de teoretiske perspektivene som er redegjort for og har relatert betydningen av dem til nyere forskning.

Kapittel 6 utgjør studiens konklusjon. Her kommer en oppsummering av studiens hovedfunn, mine refleksjoner knyttet til disse, samt betydningen av dem for videre forskning.

2 Teoriforankring

Masteroppgavens teoretiske rammeverk er delt i to. I den første delen gjør jeg rede for inkluderingsbegrepet, ved et historisk tilbakeblikk på inkludering i utdanningssammenheng, inkludering som vidt nøkkelbegrep og ved en operasjonell definisjon. I den andre delen gjør jeg rede for teoretiske perspektiver som kan bidra til å utdype forklaringen av inkluderende fellesskap i barnehagekontekst. Denne delen har jeg valgt å kalle *inkluderende pedagogikk*.

2.1 Inkluderingsbegrepet

2.1.1 Inkludering i utdanningssammenheng - et historisk perspektiv

Begrepet *inkludering* knyttet til utdanning ble først og fremst tatt i bruk under UNESCO sin verdenskonferanse på Salamanca i 1994, som omhandlet spesialundervisning (Qvortrup, 2012, s. 6). Inkludering knyttet seg da først til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. I Salamanca-erklæringen ble det vedtatt at det skulle skapes pedagogiske institusjoner med en pedagogikk som var sentrert rundt det enkelte barn, slik at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skulle kunne gå på alminnelige skoler. En slik inkluderende orientering i skolen skulle bidra til å forhindre diskriminering og fremme trygge fellesskap. (s. 6).

Fra 1994 gikk utviklingen av inkludering knyttet til utdanning fra å gjelde barn med spesielle behov, til å gjelde alle barn (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Det kom frem i den såkalte Manchester-definisjonen, som fikk navnet med bakgrunn i å bli utviklet på universitet i Manchester. Den sier: «inkludering er den kontinuerlige prosessen med å øke tilstedeværelsen, deltakelsen og prestasjonene til alle barn og unge på lokale samfunnsskoler» (Qvortrup, 2012, s. 7, min oversettelse).

2.1.2 Inkludering som vidt nøkkelbegrep

I lys av Arnesen (2012, s. 20, 24) sitt perspektiv om at inkludering ikke er et entydig, løfter hun frem flere forståelser som kan bidra til å utfylle begrepet. Hun hevder at inkludering blant annet kan forstås som «verdi og grunnlag for deltakelse i et demokratisk samfunn, som egenskap ved et miljø, som undervisning eller en person som er tolerant og åpen, som fellesskap i menneskelig samhandling, som tilhørighet, som opplevelse av tilhørighet, som ønske om å tilhøre noe og delta, som opplevelse av å delta og som praksis for å motvirke ekskludering fra sosiale prosesser» (s. 20). Disse bidrar alle til å få frem kompleksiteten i inkluderingsbegrepet. Det er også verdt å merke seg at til grunn for disse perspektivene ligger en sosiokulturell forståelse (s. 25). Det vil si at teorier som

knytter seg til inkludering i hovedsak bygger på en forståelse av at mennesker er i gjensidig interaksjon med de sosiale, kulturelle og historiske forholdene de er en del av. Det betyr både at mennesker påvirkes av sin kontekst, men også påvirker denne konteksten, og kan bidra til å forstyrre, utvikle og endre de eksisterende forhold. Arnesen (2012, s. 17) påpeker at inkludering på ulike måter dreier seg om muligheten for deltakelse i det «vanlige liv». «Det vanlige liv» innebærer blant annet samme tilgang til utdanning og arbeid, som for eksempel barnehage.

Under prosjektet om mangfold i utdanning, holdt av Europarådet (2006-2009), ble inkludering definert i forhold til fire områder. Disse kan bidra til å redegjøre for inkludering som vidt nøkkelbegrep, og er som følger: 1) tilgang til samfunnsgoder og tilbud av høy kvalitet, 2) likestilling, likeverd og sosial rettferdighet, c) inkludering i forhold til demokratisk deltakelse, medvirkning og deltakelse og d) balanse mellom fellesskap og mangfold. I denne studien er det i hovedsak de to sistnevnte områdene oppgaven vil avgrenses til å ha fokus på. Inkludering i forhold til demokratisk deltakelse, medvirkning og deltakelse, omhandler at inkludering skapes gjennom at alle mennesker, også barn i barnehage, får medvirke i sine liv og være aktive deltakere i fellesskapene de er en del av. Alle skal få påvirke ut ifra egne forutsetninger og bakgrunn. Inkluderingen ved fellesskap og mangfold omhandler at inkludering skapes gjennom en balansegang mellom disse to (Arnesen, 2012, s. 22-24). Mangfold omhandler alle de forskjellene som eksisterer hos og mellom mennesker, og kan forstås ved synonymene forskjellighet og ulikhet (Gjervan et al., 2012, s. 26). Det gjør seg gjeldende fordi deltakelse i fellesskap må fungere med det utgangspunkt at mennesker er forskjellige. Fellesskapene må derfor skape rom for at forskjelligheter kan ivaretas som en ressurs (Arnesen, 2012, s. 22). Mangfold knytter seg blant annet til ulike måter å være og forstå noe på, til kulturell eller religiøs bakgrunn, og til grupper som «barn», «kjønn» og «mennesker med nedsatt funksjonsevne» (s. 28). I barnehagen innebærer mangfold også et arbeid der man ser på hva som bidrar til å samle og forene barn i fellesskap, heller enn å se forskjelligheter som grunnlag for individualiserende praksiser (s. 24). Jeg vil videre gjøre rede for Qvortrup og Qvortrup (2012, 2018) sin definisjon av inkludering. De har en vid definisjon av inkluderingsbegrepet, men omtaler den som en operasjonell definisjon. En slik operasjonell definisjon er relevant for min studie da den i stor grad kan knyttes til didaktisk og pedagogisk arbeid.

2.1.3 Qvortrup og Qvortrups operasjonelle definisjon av inkludering

Ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) består inkludering av tre dimensjoner, som til sammen utgjør en holistisk, operasjonell definisjon av begrepet. *Den første dimensjonen* tar for seg at det

finnes ulike *nivåer* for inkludering. Det første nivået er den fysiske inkluderingen. Det betyr at individet må være fysisk inkludert i et fellesskap, for eksempel være en del av en skoleklasse eller en avdeling i en barnehage. Det andre nivået bygger på sosial inkludering. Individet må inneha en aktiv deltakelse i et sosialt fellesskap, ikke bare være inkludert fysisk som en form for passiv deltakelse. Det tredje nivået tar for seg individets opplevelse av å være inkludert i fellesskapet, og omtales som den psykiske inkluderingen (s. 811-812). Å sette individets opplevelse av å være inkludert i sentrum, har store implikasjoner for arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen. Det gir barnehageansatte mindre makt til å definere barns inkludering, og større makt til barna selv å definere deres opplevelser i fellesskapene. I barnehagen kan derfor denne forståelsen relateres til barns medvirkning og anerkjennelse av barnet som subjekt (Bae, 2007; Bae et al., 2006).

Den andre dimensjonen omhandler at inkludering må innbefatte de ulike fellesskapene eller arenaene som barn er en del av. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812-813) beskriver fem fellesskap, men disse er unike og kan justeres etter hver enkelt kontekst. Det første er formelle, profesjonelt ledede lærings – og utviklingsfellesskap, som er de fellesskapene de pedagogiske institusjonene utgjør, slik som en skole eller barnehage. Det andre er voksen/barn-fellesskap, hvor man ser på i hvilken grad barnet inngår i samhandling med voksne som preges av anerkjennelse og god tilknytning (Bae, 2007; Drugli, 2014). Det tredje fellesskapet er andre voksenstyrte fellesskap, hvor formelle læringsmål ikke er aktuelle, slik som eksempelvis fritidsaktiviteter. Det fjerde er selvorganiserte fellesskap mellom barn/barn, som kan være vennegrupper eller selvorganisert lek på barns eget initiativ (Bae, 2012). Det siste fellesskapet betegnes som interpersonelle fellesskap mellom barn/barn, hvor en relasjon mellom to barn beskrives som veldig nær, slik som en bestevenn eller en kjæreste. I barnehagekontekst sier Greve (2009) at slike nære relasjoner kan komme til uttrykk som et felles «vi», der de to barna opplever at de lever sammen. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 804) poengterer at hvert barn inngår i flere fellesskap samtidig, hvorav de kan være godt inkludert i ett eller flere fellesskap, og samtidig ekskludert fra andre. Ekskludering som en del av inkludering, utgjør den *den tredje dimensjonen* av inkluderingsdefinisjon. Den omhandler at inkludering må omtales gjennom grad av oppnåelse, ikke dikotomisk der et barn enten er inkludert eller ekskludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813).

Qvortrup (2012, s. 6) sin definisjon av inkludering har i seg flere spenningsforhold. På den ene siden kan inkluderende pedagogiske institusjoner sees ved et her-og-nå-perspektiv og egenverdi, der barns inkludering er et etisk anliggende som fører til at de får tre frem som subjekter. På den andre siden har inkluderingen en instrumentell verdi, der god ivaretagelse av samfunnet og

ressursutnyttelse av utdanningssystemet er i fokus. Samtidig hevder Qvortrup (2012 s. 8), i motsetning til Manchester-definisjonen, at måling av læringsutbytte bør skilles vekk fra inkluderingsdefinisjonen, og at inkludering heller må sees for en forutsetning for å skape det beste læringsutbyttet. I denne studien støtter jeg meg til en avstand fra læringsutbyttmåling i pedagogisk arbeid med inkludering og forholder meg i stor grad til et her-og-nå-perspektiv.

Utdanningsinstitusjonens arbeid med inkludering blir følgelig å bli så gode som mulig på å inkludere barn, samt identifisere og måle inkludering på barnas premisser (s .8).

2.2 Inkluderende pedagogikk

Betegnelsen inkluderende pedagogikk henviser her til inkluderingsbegrepet som flertydig (Arnesen 2012). Tematikker som bidrar til å utfylle inkluderingsbegrepet i denne oppgaven er teoretiske perspektiver som er sentrale for barnehagelærernes arbeid med inkluderende fellesskap.

Inkluderende pedagogikk vil følgelig bli presentert ved aktuelle perspektiver på medvirkning, demokrati, natalitet og 'slow pedagogy'. De teoretiske perspektivene omhandler fellesskap på ulike måter.

2.2.1 Barns medvirkning i pedagogisk arbeid

Barns medvirkning dreier seg om at barn i barnehagen på ulike måter skal få uttrykke seg og få mulighet til deltakelse, og utgjør slik en viktig side ved inkluderende pedagogikk. Bae et al. (2006, s. 8) forklarer medvirkning ved å se på ordene det er satt sammen av. Ordet *med* bringer inn fellesskapsperspektivet, der man er sammen med noen, mens *virkning* handler om å bidra til en endring, at ens deltakelse sammen med andre fører til at noe skjer. Selv beskriver hun medvirkning ved disse ordene: «en måte å oppfatte barns medvirkning på er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet» (s. 8). En vid tolkning av medvirkning innebærer å gi barn både fysisk og psykisk rom til å handle, uttrykke seg, være synlig og ha innvirkning i det sosiale fellesskapet de er en del av. Dette realiseres når barn støttes til å komme med egne synspunkter (s. 8).

En side av forståelsen av barns medvirkning er barns medbestemmelse. Medbestemmelse knytter seg mer bestemt til å delta i beslutningsprosesser om hva og hvordan noe skal skje, og kan heller sies å være en del av medvirkning enn det samme som medvirkning (Bae et al., 2006, s. 8). Dersom medvirkning reduseres til overveiende å handle om selvbestemmelse, står barnehagepersonalet i fare for å bidra til individualisme fremfor fellesskap. Når barn har individuelle ønsker som

innebærer en form for ekskludering fra fellesskapet, kan dette hindre opplevelser av deltakelse og tilhørighet i fellesskap. Ree (2020, 2021) problematiserer en individorientert tilnærming og hevder at barns medvirkning ikke gir mening uten et fellesskapsperspektiv, fordi medvirkning nettopp skal føre til endringer i fellesskap som deles med andre mennesker. Balansegangen mellom å ta barns uttrykk på alvor, ivareta deltakelse i fellesskapet og ikke overlate barn med ansvar de ennå ikke er rustet til å ta, utgjør slik sentrale aspekter ved arbeidet med barns medvirkning i barnehagen (Bae et al., 2006, s. 14).

Medvirkning er barnehagebarns måte å erfare demokrati og demokratiske prosesser på (Bae, 2018, s. 51-52; Grindheim, 2011; Ødegaard, 2013, s. 6-7). Bae (2018, s. 51-52) forklarer sammenhengen gjennom rammeplanen (2017b). Hun påpeker hvordan medvirkning retter fokus mot uttrykking og deltakelse i fellesskap, og arbeidet med å fremme demokrati blir definert som å være et inkluderende fellesskap der alle får ytre seg, delta og bli hørt. Dette impliserer at barnehagebarns erfaringer med demokratiske prosesser avhenger av barnehagelærernes forståelse av medvirkning. Samtidig hevder Bae (2009) at leken er barns viktigste arena for å erfare medvirkning, og derav også demokrati. Inkludert i medvirkning som en måte å erfare demokratiske prosesser på, er også barnehagelærernes forståelse av motstand (Pettersvold, 2014, 2017). Å inkludere motstand i forståelsen av medvirkning kan gi barn erfaringer med å endre og forstyrre praksis som eksisterer i barnehagen, og slik gi erfaringer med hva det vil si å bidra til endringer i fellesskapet (Pettersvold, 2017). Medvirkning er en verdi og rettighet, nedfelt i barnehageloven (2006) og rammeplanen (2017b). Sammenhengen mellom inkluderende fellesskap, medvirkning og demokrati, gjør det nødvendig å se nærmere på hva pedagogisk arbeid med demokrati i barnehagen innebærer.

2.2.2 Demokrati i pedagogisk arbeid

Pedagogisk arbeid med demokrati innebærer barnehagelærernes forståelse av demokrati og medvirkning. Demokrati kan ha flere betydninger, og hvilken forståelse barnehagelærerne har er avgjørende for hva slags demokratiske prosesser barna får erfaring med i barnehagen (Pettersvold, 2015). Pedagogisk arbeid med demokrati innebærer også hva man legger i et demokratisk menneske (Biesta, 2009, s. 112). Det finnes mange ulike teoretiske perspektiver på dette (Biesta, 2009, s. 111-134). I denne studien har jeg valgt å forholde meg til Arendt (2005) sine teoretiske perspektiver, fordi hun er opptatt av handling. Det viser dermed til noe annet enn produksjon av et demokratisk menneske. Arendts (2005) perspektiver bringer isteden inn et nåtidsperspektiv på hva

pedagogisk arbeid med demokrati kan være i barnehagen, noe jeg er opptatt av i denne oppgaven. Demokratisk arbeid med demokrati belyses ved å trekke veksler på perspektiver fra Biesta (2009).

Arendt (2005) beskriver en politisk tilnærming til hva hun legger i et demokratisk menneske. En politisk tilnærming til det demokratiske mennesket handler om at verden består av mennesker, derav forskjellighet, pluralitet og variasjon. Et menneske kan aldri være det samme som et annet menneske, derfor er dette er politikken grunnvilkår (Arendt, 2005, s. 37). Dette fører til at mennesker må stille seg spørsmålet om hvordan man skal forholde seg til og reagere på dette mangfoldet (Biesta, 2009, s. 77). Ifølge Arendt (2005, s. 37) kan man forholde seg til dette gjennom handling. Den form for menneskelige aktivitet hun kaller handling, er en av tre dimensjoner ved det aktive liv, også kalt «viva activa» (s. 36, 41). Ved handling trer mennesker frem med sin individualitet i møte med andre mennesker. Det skjer når de unike forskjellighetene blant mennesker kommer til syne gjennom tale og handlinger, som betegnes som initiativ. Å initiere, begynne noe, eller sette noe i bevegelse, sammenligner hun med fødsel og en ny begynnelse (Arendt, 2005, s. 182): «denne begyndelse er ikke det samme som verdens begyndelse; det er ikke begyndelsen for noget, men derimot for nogen, som selv er begynder» (s. 182). Menneskets nye begyndelser i en verden som allerede eksisterer, skjer kontinuerlig. De skjer uventet og er overskridende med det som allerede eksisterer, og betegnes av Arendt (s. 194) som natalitet (fødtet). Slik blir subjektivitet stående igjen til å handle om muligheten for natalitet, muligheten for handling. Å være et subjekt er å handle (Biesta, 2009, s. 125). Subjektivitet blir ikke en egenskap ved individet, men en egenskap ved menneskelig interaksjon, der en avsløring av hvem mennesker er, får komme til syne (Arendt, 2005, s. 184; Biesta, 2009, s. 126). Hva betyr så dette, relatert til medvirkning og demokrati?

Ved at subjektivitet og handling er en egenskap ved menneskelig interaksjon, fordres fellesskap. Et menneskets begyndelser vil skape reaksjoner fra andre mennesker, som blir en ny begynnelse på den andres handling. Det blir en ny handling i møte med den første handlingen. En handling kan ikke kontrolleres av den andre, hvis mennesker skal få tre frem med sin unike forskjellighet. Samtidig fordrer handling at noen reagerer på initiativet. Slik trer fellesskapsperspektivet frem, og det politiske aspektet der vi må stille oss spørsmålet om hvordan vi skal forholde oss til dette. For dersom ingen reagerer på en menneskets handling, vil ingenting komme ut av initiativet, og det menneskets unikheter vil da heller ikke tre frem, ingen ny begynnelse ville finne sted (Arendt, 2005, s. 184). Slik munn demokrati ut i et system der mennesker kan tre frem som subjekter, samfunn der handling i pluralitet er mulig. Demokratiets utfordring ligger i menneskers evne til å bo sammen

med andre som ikke er som dem selv, fordi det er menneskers politiske eksistens (Biesta, 2009, s. 114; 2014, s. 143). Slik jeg ser det setter det fokus på å få samfunnet til å fungere med et mangfold av individer, altså å leve i pluralitet. Idet du skal sette nye begynnelse til verden, må du også «se med dine øyne fra en posisjon som ikke er din» (Biesta, 2014, s. 143). Det er slik man skaper rom for andres begynnelse samtidig. Mennesket må kunne opptre i fellesskap uten at det går på bekostning av mangfold, det betyr at mennesker må holde ut det fremmede i møte med hverandre (Biesta, 2014, s. 140).

Med dette perspektivet til demokrati i pedagogisk arbeid, blir ikke spørsmålet kun hvordan vi kan skape subjekter som evner å ytre seg, delta og blir hørt for å ivareta demokratiet i fremtiden. Spørsmålene blir heller: «I hvilken grad er handling mulig i våre barnehager? I hvilken grad er handling mulig i vårt samfunn? Og hva kan vi lære ved å være/ha vært et subjekt?» (Biesta, 2009, s. 133). Biesta (2009) hevder utdanningsinstitusjoner spiller en avgjørende rolle i å tilrettelegge for at handling kan finne sted, og bidra til refleksjon i de situasjoner der handling ikke var mulig. Det er altså lærdom om hva det vil si å tre frem som subjekt som blir det pedagogiske arbeidet med demokrati og det sentrale i en inkluderende pedagogikk (s. 133).

2.2.3 To tilnærminger til fellesskap

Med utgangspunkt i Arendt (2005) og Biestas (2009) sistnevnte perspektiver på pedagogisk arbeid med demokrati i inkluderende pedagogikk, gjør jeg her rede for to tilnærminger til fellesskap. Disse kan knyttes til inkluderende og demokratiske praksiser i barnehagen, der rom for handling finner sted. Fellesskapene er ikke dikotomier i form av at det ene kan utslette det andre, de kan isteden foregå i en kontinuerlig vekselvirkning (Biesta, 2009, s. 70). Biesta (2009) omtaler disse fellesskapene som to ulike tilnærminger til å møte og kommunisere med barn på, fordi barna gis ulike vilkår for handling, inkludering og demokratisk deltakelse (s. 71). De to fellesskapene betegnes som «det rasjonelle fellesskap» og «fellesskap for de som ikke har noe til felles».

«Det rasjonelle fellesskap» er et fellesskap bestående av representanter som taler for en felles diskurs. Diskursen byr på et sett med normer og teorier for hva som er akseptert (s. 61). Det er derfor *hva* som blir sagt, som teller. Siden det som blir sagt tilhører en bestemt diskurs, betyr det at det allerede finnes i en form for kategori, teori eller metode. Så lenge det som blir sagt gir mening innenfor det rasjonelle fellesskapets diskurs, spiller det ingen rolle *hvem* som sier det. Derfor hevder Biesta (2009, s. 62) at «i det rasjonelle fellesskap er vi erstattelige». Ved å innlemmes i et fellesskap

som fordrer bestemte måter å tale på, defineres hva som er riktig, etablert, kjent og som hører til. Samtidig avlegitimerer man andre måter å tale på. Man skaper seg med andre ord fremmede, som man ikke har noe til felles med. På bakgrunn av dette står man ovenfor valgene om å ekskludere og ignorere de som ikke passer inn til å tale ved fellesskapets diskurs eller kontrollere de fremmedes tale slik at de passer inn i fellesskapet (s. 63).

«Fellesskap for dem som ikke har noe til felles», også kalt «det andre fellesskap», består ikke av en felles diskurs som kun gir mennesker en representativ og erstattelig stemme. Siden det likevel er avgjørende at man taler, står man igjen med å kunne tale med ens egen stemme. Når det er med ens egen stemme man taler med, er det heller ingen som kan erstatte den. Idet man skal tale til en fremmed, som taler med en stemme utenfor det rasjonelle fellesskapets diskurs, har man ingenting til felles, og man blir nødt til å finne sin egen stemme (s. 68). I «fellesskap for de som ikke har noe til felles» betyr det noe at «jeg er meg», fordi ingen andre kan tale med den stemmen. Individet blir slik uerstattelig. Tale må i denne sammenheng forstås som noe mer enn språk gjennom ord og ytringer. Det inkluderer en handling (s. 69). En handling, der man i møte med en fremmed, en man ikke har noe til felles med, er lydhøre og tar ansvar for det den fremmede bringer til verden. Biesta (2009) betegner dette som ansvarlighetens språk. «Fellesskap for dem som ikke har noe til felles» blir slik av etisk karakter, og kan beskrives slik: «Andet fællesskap er et fællesskap der kræver, at den der har sin egen kollektive identitet, den der skaber sin egen natur, udstiller sig overfor den, han intet har tilfælles med, den fremmede» (Lingis 1994, sitert i Biesta, 2009, s. 69). Videre hevder Biesta (2009) at utdanningens rolle består i å skape «fellesskap for de som ikke har noe til felles», midt i alle de «rasjonelle fellesskapene» barna tilegnes, slik at utdanning skaper rom for barns handling og subjektivering (s. 71).

2.2.4 'Slow pedagogy'

'Slow pedagogy' er et begrep introdusert av Clark (2020), som er utviklet som en motvekt til målekulturen som verdsetter tempo og synlighet. 'Slow knowledge' løftes frem som en alternativ form til å studere tid, tempo og rytme i pedagogikken. Den erstatter det raske, instrumentelle og tekniske, med førstehåndserfaringer preget av tid til oppmerksomhet mot sansing og følelser, dybdelæring og kvalitet i relasjonene (s. 140-141). 'Slow pedagogy' består av kjerneelementene lytting, meningsskaping, pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid. Mens en målekultur kan ende med en pedagogisk praksis der man kun verdsetter kunnskap som kan måles, kan 'slow pedagogy' skape rom for «det uventede, udefinerte og nye», gjennom barnas egne perspektiver.

Ifølge Clark (2020) ivaretar 'slow pedagogy' i større grad barnets stemme, synlighet og deltakelse, som kan sies å være grunnleggende verdier når det gjelder barns rett til medvirkning (s. 134). Ved at lytting utgjør den sentrale tematikken i 'slow pedagogy', gir den tilgang til alternative former for kunnskap om barn (s. 134, 138).

Lytting

Lytting i pedagogisk sammenheng er intet nytt fenomen. Reggio Emilia-pedagogikken er kjent for sin lyttende pedagogikk, som blant annet Rinaldi (2009, s. 23) har introdusert. Lyttende pedagogikk betegnes her som en pedagogikk som ivaretar barnets posisjon som likeverdig samfunnsborger, og bidrar slik til demokratisk deltakelse (s. 24). Lytting bunner i et grunnleggende fenomen om at mennesker konstant søker å skape mening i verden, gjennom å utvikle teorier og tanker i prosesser med andre. I møte med den andre handler lytting ifølge Rinaldi (2009, s. 25-26) om møtets etikk, der hun med inspirasjon fra Levinas, mener man er åpen for den andres annerledeshet, og ikke forsøker å gjøre den andre om til seg selv. Den gir rom til barns mange uttrykksmåter og perspektiver (Clark, 2020, s. 138). Det involverer mange former for kommunikasjon, som det å lytte med alle sanser, produsere flere spørsmål enn svar, la fremdrift drives av andre elementer enn klokka, forsøke å tolke, og verdsette andre deltakeres tolkninger. Sist, men kanskje viktigst, handler lytting om et ønske om å endre seg, slik at man i møte med andre mennesker kan la de endre seg og slippes til med sin annerledeshet. Rinaldi (2001) beskriver det med disse ordene:

Listening is not easy. It requires deep awareness and at the same time a suspension of our judgements and above all our prejudices; it requires openness to change. It demands that we have clearly in mind the value of the unknown and that we are able to overcome the sense of emptiness and precariousness that we experience whenever our certainties are questioned (s. 81).

Meningsskaping

Ifølge Clark (2020, 142) innebærer 'slow pedagogy' en verdsetting av 'slow knowledge', gjennom lytting. 'Slow knowlegde' dreier seg om å skape mening om noe, også kalt meningsskaping. Denne meningsskapingen kjennetegnes av prosesser som Clark (2020) beskriver på denne måten:

'operating in «stretched time», that is interested in moving beyond first thoughts and where lingering, revisiting and rethinking can happen' (s. 142). Meningsskaping knyttes til prosesser der deltakerne får tid. Tid til å lytte, tid til å gjøre seg opp en mening, der man dveler og tenker om igjen, og som kan bidra til å skape andre perspektiver, forståelser og former for kunnskap.

Meningsskaping kan både knyttes til prosesser i arbeidet med barna, og til det faglige samarbeidet i

personalgruppa. Dahlberg og Moss (2005, s. 101) beskriver meningsskaping sammen med barn som å innta et rom av aktiv lytting med barnet og sammen med det forsøker å konstruere mening. For at 'slow knowledge' og meningsskaping skal finne sted fordres full oppmerksomhet mot lytting i øyeblikket. Et slikt oppmerksomt nærvær har ifølge Dahlberg og Moss (2005, s. 102) interesse som sin beste venn. Meningsskaping fordrer derfor at barnets interesser blir omsvermet.

Tidsaspektet i meningsskapingen er sentral, og utgjør flere dimensjoner. Arbeid med materialer sentralt, og forstått som en kilde til å lytte til barns mange uttrykksmåter (Clark, 2020, 142). Tiden knyttes til å dvele i møte med materialer, som åpner opp for udefinerte måter å uttrykke seg på. Det er ikke minutter og sekunder som definerer tiden, men samhandlingen mellom menneskene og materialene. Dette kan beskrives slik: 'There is no clock in the studio and time is not lived in seconds and minutes but rather with children's tempo and pace' (Kind, sitert i Clark, 2020, s. 142). Relasjonen mellom fremdrift og 'slow knowledge' er derfor også sentral. Et viktig poeng i relasjonen mellom materialer, barn og barnehagelærere er at prosesser med «'slow knowledge' ikke skal forstås i betydning av treg eller stillestående. Det kan være energiske og intense møter mellom barn, voksne, materialer og steder. Barns ideer og initiativer kan like gjerne skape behovet for å gripe øyeblikket hos den voksne og sette tempoet opp (Clark, 2020, s. 145). Dette viser at 'slow knowledge' fordrer barnehagelærere som veksler mellom å slippe barns perspektiver til, og selv tre frem som en pådriver, gjør valg og tilfører øyeblikket nye elementer for å skape fremdrift. Vekselvirkningen barnehagelæreren må forholde seg til, beskrives godt ved arkitekten for Reggio Emilias pedagogiske og filosofiske tenkning, Malaguzzi (sitert i Rinaldi, 2001):

We need a teacher who is sometimes the director, sometimes the set designer, sometimes the curtain and backdrop, and sometimes the prompter. A teacher who is both sweet and stern, who is the electrician, who dispenses the paints, and who is even the audience – the audience who sometimes claps, sometimes remains silent, full of emotion, who sometimes judges with scepticism, and at other times applauds with enthusiasm (s. 89).

Meningsskaping handler om å leve med ubehaget som oppstår når man tre inn i usikkerhet. Ubegagat i å ikke vite kan refereres til Rinaldis (2001) perspektiv om lytting som viljen til å endre seg (s. 80). Kunnskap som eksisterer, er fra barnehagelærernes side det trygge og definerte. Rom for «det nye og ukjente» og barns initiativer fører med seg usikkerhet og ubegagat, fordi det finner sted i det som ikke allerede er skapt og definert. Meningsskaping skjer i en veksling mellom usikkerhet og ubegagat, og med å gripe barns initiativer, tre inn og tilføre nye materialer eller på andre måter bringe situasjonen videre, som igjen blir en form for trygghet. Vekselvirkningen av kontroll og

usikkerhet beskrives slik: 'This is the unfamiliarity of needing to hold back in engaging with young children and at the same time sense the right moment to offer a new material or to demonstrate a different way of making' (Clark, 2020, s. 146).

Pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid

En lyttende tilnærming innebærer to sentrale arbeidsformer: pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid (Dahlberg & Moss, 2005, s. 105). Pedagogisk dokumentasjon er et sentralt verktøy for lytting og meningsskapning, fordi den tvinger mennesker til å slakke ned tiden (Carlsen & Clark, 2022; Clark, 2020, s. 142). Den utgjør en form for synlig lytting. Clark (2020) beskriver den pedagogiske dokumentasjonen som «the subject to review, reflection, discussion and interpretation by children and adults in a process of meaning making» (s. 142). Pedagogisk dokumentasjon skaper muligheten til nettopp å tenke om igjen, rekonstruere og skape nye meninger enn det som først oppstod. Pedagogisk dokumentasjon kan brukes i prosjektarbeid med barn, og som verktøy for barnehagelærerne til å synliggjøre prosesser i forskning på egen praksis. Ifølge Dahlberg og Moss (2005, s. 109) kan pedagogisk dokumentasjon bidra til å avdekke og identifisere makt og dominerende diskurser om synet på barn, og slik gi tilgang til å overskride eller endre slik praksis. De bruker perspektivet om å gå fra å se barnet som et trengende og manglende barn, *på vei* til å bli menneske, til å se barn som kompetente medborgere som på lik linje med voksne *er* intelligente, meningssskapende mennesker, i denne sammenheng (Dahlberg & Moss, 2005, s. 109).

Prosjektarbeid som arbeidsform for en lyttende pedagogikk innebærer prosesser med meningsskapning, materialer og vekselvirkning mellom barna og barnehagelærernes initiativer. Med inspirasjon fra Reggio Emilia beskriver Dahlberg og Moss (2005) prosjektarbeid som prosesser der:

The teacher has to dare to open herself or himself to the unexpected and to experiment together with the children – in the here-and-now event. (...) The teacher and children become partners in a process of experimentation and research, in which the children invent a problem before they search for solutions (s. 107).

Slik det fremkommer av sitatet, handler prosjektarbeid om at barna og barnehagelærerne går inn i relasjoner som likeverdige mennesker. De utforsker et felles innhold sammen, bruker kreativiteten og former teorier. De deltar med andre ord i meningsskapning. Det er ikke en lineær prosess der barnehagelærerne gir spørsmål-svar oppgaver eller aktiviteter som barna skal løse, og som potensielt sett skaper stor sannsynlighet for at barna ikke kan løse dem, da løsningene er definerte. I prosjektarbeid bidrar barnehagelæreren med et stort repertoar av hypoteser som kan bidra til at

barna får spesielle relasjoner til prosjektets innhold, enten det er gjennom fleksible materialer, innhold med musikk eller drama, eller andre former for innhold (Dahlberg & Moss, 2005, s. 106-107). Det foreligger en forståelse av demokrati som oppbygning av mening sammen med andre, ikke som flertallsdemokrati der kun flertallets stemmer teller. Prosjektarbeid omtales i Reggio Emilia gjerne som 'progettazione'. Dette representerer en fleksibel planlegging eller prosjektering, og åpner for forandring og «det nye», der barna kan oppleve å bli lyttet til, og lytte til andre barn og voksne. 'Progettazione' står i motsetning til 'programmazione', som beskriver en mer forhåndsbestemt prosess med barna, der mål læreplaner og forhåndsdefinerte mål bestemmer veien (Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi et al., 2009, s. 11).

'Slow pedagogy' utgjør et interessant perspektiv i denne oppgaven, fordi den byr på perspektiver for å studere tid og hvordan barnehagelærere forholder seg pedagogisk til den tiden de har. Dette gjør seg spesielt gjeldende da oppgaven bringer inn strukturelle faktorer som økt bemanning, som kontekst.

2.3 Oppsummering

Jeg har nå gjort rede for teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen, der økt bemanning utgjør konteksten. I den første delen tok jeg for meg et historisk tilbakeblikk på inkludering, inkludering som vidt nøkkelbegrep ved Arnesens (2012) perspektiver og Qvortrup og Qvortrup (2018) sin operasjonelle definisjon. I den andre delen redegjorde jeg for perspektiver som kunne bidra til å utdype forklaringen om inkluderende pedagogikk i en barnehagekontekst. Her var medvirkning, demokrati, fellesskap og 'slow pedagogy' sentrale perspektiver. Jeg vil videre presentere studiens metodologi, som innebærer beskrivelser av studiens metoder og tilnærminger, og begrunnelser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33, 356).

3 Metodologi

I dette kapittelet presenterer jeg først studiens kvalitative egenart og gjør rede for sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk forankring. Deretter beskriver jeg oppgaven nærmere ved dens hermeneutisk-fenomenologiske design. Her presenteres intervju som metode, og beskrivelser av hva dette valget har betydd for min forskningsprosess. Dette inkluderer også presentasjon av analysen. Til slutt drøftes kvaliteten på studien ved etiske perspektiver, validitet og reliabilitet. At studien er eksplorativ, har blitt gjort rede for i kapittel 1.2. Gjennom metodekapittelet veksler jeg på å bruke betegnelsene *informanter*, *intervjupersoner* og *deltakere* om barnehagelærerne som er med i studien.

3.1 Kvalitativ forskning og vitenskapsteoretisk tilnærming

3.1.1 Kvalitativ forskning

Denne studien er kvalitativ. Kvalitativ forskning karakteriseres ved å gi kunnskap om sosiale fenomener og prosesser som ikke kan måles i tall (Thagaard, 2018, s. 15). Den har sin styrke i å gi dyp kunnskap om et tema eller fenomen, mens kvantitativ forskning i større grad gir overflatekunnskap ved hjelp av større datainnsamlinger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Hensikten med denne studien har vært å undersøke barnehagelæreres arbeid med inkluderende fellesskap i lys av økt bemanning, gjennom deres egne beskrivelser. Mitt siktemål er den idiografiske, dype kunnskapen. Med idiografiske siktemål ligger et ønske om kunnskap om det spesielle og særegne knyttet til enkeltpersoners erfaringer og opplevelser. I motsetning til dette står gjerne kvantitativ forskning med nomotetiske siktemål, som gir kunnskap om det generelle og allmenne (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 19, 189). Kvalitativ forskning innebærer en nærhet mellom informantene og meg som forsker, og det er nettopp denne nærheten som gir meg den dype kunnskapen og en dypere forståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Kvalitativ forskning bringer også opp temaer knyttet til etikk, noe jeg kommer tilbake til under kapittel 3.5.1, om etiske perspektiver.

3.1.2 Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk tilnærming

En studies vitenskapsteoretiske tilnærming kan forstås som et rammeverk for de tolkningene som gjøres (Creswell & Poth, 2018, s. 22). Denne masteroppgaven har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming. Det finnes ulike innganger til dette ståstedet, som heller mer eller mindre mot både epistemologiske og ontologiske tilnærminger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205-206). Kleven og Hjordemaal (2018, s. 205) definerer sosialkonstruksjonister med disse ordene:

«sosialkonstruksjonistene tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor ikke minst språket og måten vi kommuniserer med andre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten». Med andre ord består virkeligheten av fenomener som blir til gjennom måten mennesker konstruerer dem sammen på. I utvikling av forståelsen av inkludering understreker Arnesen (2012, s. 30-31) betydningen av at den bestemte sosiale settingen og gjeldende normer og diskurser i den, er avgjørende. Det betyr at forståelsen av inkluderende fellesskap som fenomen i min studie, vil være bundet til konteksten. Diskursene og normene som informantene og jeg er en del av, vil bidra til å sette rammer for hva som kan sies og tenkes om fenomenet. Dette er i tråd med Alvesson og Skjölberg (referert i, Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205), som legger vekt på betydningen av sosiale konstruksjoner som en av fire sentreringspunkt i sosialkonstruksjonisme. Det innebærer at kunnskapen vi har om vår virkelighet er sosialt konstruert, og at språket blir vårt verktøy for å skape mening og kunnskap i møte med andre mennesker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). Forskningen søker å få frem det komplekse og flertydige, heller enn det enkle og kategoriserte, og har et tydelig fokus på at meningene som skapes er historisk og sosialt bundet (Creswell & Poth, 2018, s. 327).

I denne studien danner den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen grunnlaget for alle de ulike sidene ved forskningsprosessen min. For det første er jeg interessert i og søkte mening om inkluderende fellesskap som et sosialt konstruert fenomen, og dette dannet min inngang til forskningen. Det var mine informanternes beskrivelser av temaene jeg var ute etter, og jeg søkte den komplekse, idiografiske kunnskapen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 19). På bakgrunn av dette er min problemstilling åpen, nettopp for å skape rom for informantenes konstruksjoner av temaet jeg undersøker. For det andre hevder det sosialkonstruksjonistiske synet på kunnskap jeg støtter meg til, at kunnskap konstrueres i språket når mennesker agerer med hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). Dette perspektivet gjorde at intervju som metode også var nærliggende å utføre. Det innebærer at jeg tar avstand fra en objektiv virkelighet, for min tolkning av det som kommer frem som funn i datamaterialet vil også påvirkes av min historiske og sosiale bakgrunn, samt virkeligheten som konstrueres mellom meg og deltakerne i intervjuene (Creswell & Poth, 2018, s. 24). Både barnehagelærerne og jeg er en del av og kjenner barnehagekonteksten, noe som bidrar til å forme kunnskapen som konstrueres mellom oss i intervjuene. For det tredje er de fenomenene som undersøkes i sosialkonstruksjonisme preget av å være sosialt og historisk bundet. De konstrueres gjennom menneskers interaksjon med hverandre i en gitt kontekst. Dette er som nevnt i tråd med slik Arnesen (2012, s. 25) beskriver konstruksjonen av fenomenet inkludering ved en sosiokulturell forståelse, der mennesker er i gjensidig interaksjon og påvirkning med de sosiale,

kulturelle og historiske forholdene det er en del av. Mitt sosialkonstruksjonistiske syn kommer slik også til syne i teoridelen, der studien belyses med teori som knytter seg til menneskelige interaksjoner hvor man på ulike måter skaper mening sammen. I tillegg vil strukturelle forhold, som økt bemanning, påvirke den sosiale og kulturelle konteksten i barnehagene jeg undersøker arbeidet med inkluderende fellesskap i. Slik jeg ser det kan den sosialkonstruksjonistiske forståelsen åpne opp for å få innsikt i betydningen av inkludering som et sosialt konstruert fenomen, og slik bidra til å underbygge perspektivet om at verden ikke er objektiv, men kontekstavhengig.

En sosialkonstruksjonistisk tilnærming åpner opp for å studere mening ut fra barnehagelærernes erfaringer og synspunkter. Derfor har jeg valgt en hermeneutisk-fenomenologisk studie.

Fenomenologien forsøker å beskrive hvordan et fenomen oppleves i menneskets egen livsverden, mens hermeneutikken forsøker å tolke mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I min studie har jeg både søkt kunnskap gjennom barnehagelæreres egne beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap, samtidig som jeg har tolket de empiriske funnene og forsøkt å skape mening ut ifra min livsverden og teoretiske referanseramme knyttet til inkluderende fellesskap.

3.2 En hermeneutisk-fenomenologisk studie

3.2.1 Fenomenologi

Husserl blir regnet som grunnlegger av fenomenologi som filosofi, fra cirka år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, eller det som kommer til syne. Fenomenologi knyttet til kvalitativ forskning tar sikte på å undersøke og forstå sosiale fenomener i verden ut ifra et førstepersonsperspektiv. Det vil si ut ifra menneskets egne perspektiver, opplevelser og synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Det bygger på en forståelse om at virkeligheten er den mennesket selv opplever. En eventuell objektiv virkelighet settes i parentes og ikke er i sentrum av forskningen, noe Husserl også betegnet som «epoche» (Creswell & Poth, 2018, s. 76). Menneskets «livsverden» brukes om intervjupersonenes intuitive beskrivelser av opplevelser i dagliglivet og det er disse man har til hensikt å få innsikt i og kunnskap om gjennom fenomenologiske metoder (se kapittel 3.3.1).

Selv om det er variasjoner i fenomenologiske tilnærminger, har de fleste til hensikt å forstå essenser i fenomenet som undersøkes, ved å se på hvilke temaer som er fremtredende på tvers av intervjupersonene (Creswell & Poth, 2018, s. 75). I denne studien er inkluderende fellesskap det sosialt konstruerte fenomenet jeg har undersøkt og som jeg skulle finne essensen i, ut ifra de

utvalgte barnehagelærernes egne livsverdener. Samtidig har ikke studien bare vært en beskrivende prosess knyttet til barnehagelærernes livsverdener om arbeid med inkluderende fellesskap. Det har også vært en prosess der jeg søkte mening om essensene i barnehagelærernes livsverdener av inkluderende fellesskap gjennom å tolke. De ulike tolkningene av essensene har jeg hele tiden sett på med et tilbakevendende blick på mitt inntrykk av hovedtemaet (Creswell & Poth, 2018, s. 77). Dette bringer meg inn i den hermeneutiske tradisjonen.

3.2.2 Hermeneutikk

Kjernen i hermeneutikken er å skape mening gjennom å tolke (Kvarv, 2021, s. 83) Hermeneutikken stammer fra «hermeneus», et gresk ord for fortolker eller tolk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Opprinnelig handlet hermeneutikken om fortolkning av religiøse tekster. Schleiermacher bidro til å utvikle hermeneutikken til å gjelde alle tekster. Samtidig fremmet han ideen om å kunne forstå mer av mennesket bak teksten, gjennom å tolke teksten i lys av den kulturelle og historiske konteksten den ble skrevet i (s. 187). Et bærende prinsipp i hermeneutikken er fortolkning gjennom den hermeneutiske sirkel eller spiral. Den omhandler en vekselvirkning mellom helhet og del. En tekst som tolkes ut ifra denne metoden forstås som en dynamisk prosess der en del av teksten tolkes gjennom helhetsforståelsen av teksten, som igjen bidrar til utvidet forståelse i tolkingen av neste del, og denne fortsetter igjen å påvirke helhetsbildet (s. 188). Dette skriver jeg mer om i kapitlene 3.3.2 og 3.4.2.

Hermeneutikeren Dilthey bidro til å understreke skillet mellom naturen og mennesket, og hevdet at man måtte søke å forklare naturen, og forstå mennesket (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189). Dette betyr at personlige erfaringer må verdsettes som verdifull kunnskap i vår virkelighet, kunnskap der det spesielle, dype, mangfoldige og ustrukturerte får sin plass. Gadamer's bidrag med forforståelsen inn i hermeneutikken satte søkelys på at man ikke kan tolke en tekst objektivt, men at den alltid vil tolkes ulikt ut ifra hvem som leser teksten (s. 190). Mer om min forforståelse kommer i kapittel 3.2.3. Forforståelsen er det nødvendige grunnlaget man trenger for å tolke en tekst, og innebærer en persons personlige, kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn. Forforståelsen kan også bringes inn i prinsippet med fortolkning gjennom den hermeneutiske sirkel. Med dette perspektivet sees forforståelsen i et dynamisk samspill med teksten. Man tolker en del av teksten ut ifra ens forforståelse, som bidrar til å endre ens forforståelse, som igjen gjør at man tolker neste del av teksten med en endret forforståelse (s. 190).

3.2.3 Min forforståelse – et blikk på forskerrollen

Med ordene «en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene, inkludert andre mennesker» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190), tar jeg et blikk på meg selv i forskerrollen gjennom denne forskningsprosessen. Jeg har en forforståelse sammensatt av flere aktuelle perspektiver. Jeg er utdannet barnehagelærer. Jeg har flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Jeg har et bevisst forhold til mitt pedagogiske grunnsyn. Inn i møte med denne oppgaven og ikke minst i møte med mine informanter, har jeg i tillegg lest meg opp på aktuell teori som omhandler inkluderende fellesskap, medvirkning og demokrati. Dette har vært en måte å skape avstand fra egne praksiserfaringer som farger forforståelsen min. Mine praksiserfaringer knytter seg også til bemanning og er relevante for min forforståelse om konteksten med økt bemanning. Mine erfaringer bygger på at praksisen man utøver er avhengig av de praktiske forutsetningene, derunder bemanning. Forforståelsen min preges derfor av forventninger om at økt bemanning skaper rom for noen strukturelle forbedringer og endringer i det pedagogiske arbeidet.

I lys av sosialkonstruksjonisme har denne studien blitt til gjennom interaksjon mellom meg og min forforståelse, teoriene jeg har tilegnet meg og menneskene jeg har møtt. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å ha et bevisst forhold til min forforståelse. Dette ser jeg som nødvendig, da intensjonen med studien har vært å være så åpen som mulig for fenomenet slik informantene beskrev det. Jeg som forsker har vært et «instrument» i forskningen. Slik Kleven og Hjordemaal (2018, s. 21-22) beskriver, er det en fordel å være bevisst at nærheten til informanter i kvalitativ forskning både kan være en styrke og en svakhet. I min oppgave støtter jeg meg derfor til perspektivet om at det viktigste jeg kunne gjøre i tilknytning til min prosess og min forforståelse, er å forsøke og forstå effekten av meg som forsker, istedenfor å anstrenge meg for å fjerne den (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 48).

3.3 Fenomenologisk livsverdensintervju som metode

I denne delen gir jeg en beskrivelse av fenomenologisk livsverdensintervju som metode i forskningsprosessen og hva det har innebært for meg. Jeg gir en beskrivelse av forskningsprosessen, presentasjon av utvalget, intervjuforberedelser, samt gjennomføring av intervjuene. Aller først gir jeg en kort redegjørelse av fenomenologisk livsverdensintervju, da det ligger til grunn for hvordan jeg har gjennomført intervjuene.

3.3.1 Fenomenologisk livsverdensintervju

Et semistrukturert livsverdensintervju med en fenomenologisk inngang har som mål å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). I denne studien har jeg støttet meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 37) sitt perspektiv om at intervju er en erkjennelsesprosess der kunnskap skapes i møtet mellom intervjupersonene og meg som intervjuer (jf. den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen). Det fenomenologiske livsverdensintervjuet bygger på den fenomenologiske forståelsen om at virkeligheten er den mennesker oppfatter. Derfor får vi kunnskap om vår virkelighet gjennom å intervjuer mennesker om deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Da min intensjon med masteroppgaven var å få økt innsikt i og kunnskap om arbeidet med inkluderende fellesskap, og betydningen av økt bemanning som en del av konteksten, ser jeg det fenomenologiske livsverdensintervjuet som en egnet metode. Jeg var ute etter informantenes subjektive opplevelser og den mening de la i egne erfaringer. Ved en ren hermeneutisk studie og eksempelvis observasjon som metode, ville kunnskap om fenomenet kun vært basert på mine tolkninger. Isteden ga fenomenologien og livsverdensintervju meg innblikk i informantenes livsverden gjennom beskrivelser av deres egne, personlige opplevelser.

Målet om innsikt i intervjupersonenes livsverden gjør at det fenomenologiske livsverdensintervjuet betegnes som deskriptivt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom intervjuene søkte jeg detaljerte og dype beskrivelser av faktabaserte utsagn, og av intervjupersonenes meninger. Det beskrives også som en fokusert metode (s. 48). Det innebærer at intervjuguiden verken inneholder stramt strukturerte spørsmål, og heller ikke er helt åpen. Den semistrukturerte strukturen betyr at intervjuguiden og intervjueren «leder frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). For å mestre dette brukte jeg åpne spørsmål som holdt fokuset på det overordnede temaet og slik lot intervjupersonene bringe de tematikkene de mente var sentrale for fenomenet, frem i intervjuet. Kvale og Brinkmann (s. 48) beskriver intervjuerens evne til å åpne for det nye, uforutsette og flertydige i intervjuet som *bevisst naivitet*. Ettersom målet med det fenomenologiske livsverdensintervjuet er detaljerte beskrivelser av intervjupersonenes livsverden for å få frem fenomenets essenser, er det hensiktsmessig å søke vekk fra det ferdige kategoriserte og systematiserte. For meg handlet dette om å klare og holde tilbake det jeg selv hadde kunnskap om, og stille meg åpen, spørrende og nysgjerrig til intervjupersonenes livsverden. Som intervjuer hadde jeg innhentet mye forhåndskunnskap om fenomenet. Kunsten lå i få frem det komplekse, nye og uventede rundt fenomenet gjennom bevisst å være naiv. Flere beskrivelser knyttet til selve gjennomføringen av intervjuene gjøres i kapittel 3.3.6.

3.3.2 Min abduktive forskningsprosess

I dette kapittelet tar jeg for meg en beskrivelse av hvordan hele forskningsprosessen har foregått, der fenomenologisk livsverdensintervju har utgjort metoden. Prosessen er gjennomført med inspirasjon fra Kvaales og Brinkmanns (2015, s. 80) sju stadier for intervjuundersøkelse. Jeg velger å bruke betegnelsen *inspirasjon* fra, fordi stadiene beskriver en noe lineær prosess. Selv om min prosess også på mange måter kan beskrives lineær, er det viktig for meg å få frem at prosessen også har båret preg av frem – og tilbakeskritt med mange vekselvirkninger mellom oppgavens ulike deler. Dette er også bakgrunnen for jeg betegner det som min abduktive forskningsprosess. Abduktive forskningsprosesser utgjør en vekselvirkende bevegelse mellom teori og empiri (Thagaard, 2018, s. 184). Denne vekselvirkende bevegelsen kan sies å trekke veksler på den hermeneutiske spiral, slik jeg har beskrevet den i kapittel 3.2.3. Arbeidet mitt startet med en forforståelse, som ble endret i møte med nye deler av arbeidet, som igjen førte til at jeg forstod nye deler av arbeidet med en utvidet forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Dette vil beskrives nærmere i kapittel 3.4, om analyse.

Tematisering utgjør det første av de sju stadiene. Det innebærer å klargjøre undersøkelsens formål, gjennom å definere hva og hvorfor man vil undersøke det man skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 80). I denne fasen avklarte jeg at jeg var interessert i barnehagelærernes egne beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap og betydningen av økt bemanning. Jeg satt meg godt inn i diskursen jeg skulle skrive meg inn i. Deretter bidro hvordan-spørsmål til å se at intervju som metode var egnet for å få kunnskap om dette. Dernest er det *planleggingsstadiet*. Dette innebærer å se hvordan man ønsker å gjennomføre de øvrige stadiene. Jeg skrev en prosjektbeskrivelse som hjalp meg å få oversikt over hva de ulike delene av oppgaven innebar, og hadde et kontinuerlig blick på hvordan jeg kunne få tak kunnskapen jeg ønsket. Jeg leste meg opp på teori om inkludering, medvirkning og demokrati, og skrev noe grunnleggende om dette som en start på teorikapittelet. Det tredje stadiet er *gjennomføring av intervjuer*. Denne prosessen bar preg av en stadig vekselvirkning mellom utforming av spørsmål, blick på teori og forskerspørsmål for å sikre nok informasjon, og nye justeringer i intervjuguiden. Her var jeg bevisst på å ha en åpen tilnærming, slik at studiens funn kunne legge grunnlag for videre valg av teori. Både intervjuforberedelser og gjennomføringer vil beskrives i neste kapittel. *Transkribering* utgjør det fjerde stadiet. I mitt tilfelle innebar det å gjøre om tale til tekst, og vil beskrives nærmere i kapittel 3.4.1. Stadium fem er *analysering*. En del av analysearbeidet startet allerede da jeg begynte å intervju, selv om ikke dette var en del av den systematiske analysen. Etersom jeg begynte å analysere datamaterialet mitt, opplevde jeg stadig et tilbakeblikk på teori, som igjen endret blikket

inn i analysen. Denne abduktive analyseprosessen vil beskrives nærmere i kapittel 3.4, om analyse. Det sjettede stadiet omhandler studiens *verifisering*. Etikk, reliabilitet og validitet i studien er et fokus jeg har hatt hele veien, ikke kun på selve intervjugjennomføringen. Totale vurderinger og beskrivelser av dette har jeg utarbeidet i det som omtales som det siste stadiet, nemlig *rapportering* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 80). Her formidles hele prosessen gjennom et skriftlig dokument. De ulike delene av rapporteringen har jeg jobbet med gjennom hele prosessen, og det ble klart for meg hvilket gjensidig avhengighetsforhold de ulike delene av oppgaven står i. Den har ikke blitt utarbeidet lineært, men gjennom vekselvirkning mellom de ulike delene.

Kvales sju stadier for intervjuundersøkelse har vært en rettesnor i min prosess. Min abduktive forskningsprosess kan sies å være små veier ut fra rettesnoren, som har blitt flettet sammen og ført meg frem og tilbake mellom prosessens deler. Jeg vil videre gjøre rede for prosessen knyttet til valg av informanter og studiens kontekst, og presentere informantene i utvalget.

3.3.3 Utvalg og studiens kontekst

Studiens utvalg er basert på det Kleven og Hjordemaal (2018, s. 141) omtaler som formålsutvalg. Et formålsutvalg er et utvalg av informanter som er valgt ut fordi de anses å være tjenlige for studiens formål. Mitt utvalg er på fire barnehagelærere som er ansatt i to kommunale barnehager i en kommune. Som nevnt innledningsvis navngir jeg ikke kommunen eller barnehagene, for å bevare barnehagenes og informantens anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24-27).

Med bakgrunn i kompetansekartlegging gjort høsten 2019, satt kommunen jeg gjorde studien i *inkluderende fellesskap* som hovedsatsingsområde for kompetanseutvikling. Barnehageloven (2006), rammeplanen (2017b) og Kunnskapsdepartementets strategi *Kompetanse for fremtidens barnehage* (2017a) er sentrale dokumenter for kompetanseutviklingens utgangspunkt.

Bemanningsprosjektet ble iverksatt i kommunen høsten 2020 og er forlenget til sommeren 2023. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan barnehagelærere, styrere og øvrige barnehageansatte opplever at økt bemanning influerer på kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagene. Grunnet anonymitet legger jeg heller ikke ved mer informasjon om prosjektet i denne oppgaven.

Kompetanseutvikling med inkluderende fellesskap som satsingsområde og økt bemanning som prøveprosjekt, bidro til at de fire informantene i mitt utvalg var hensiktsmessige for studien. Kriteriene for utvalget var at informantene måtte være utdannet barnehagelærere og ansatt på en

avdeling i en barnehage som hadde økt bemanning. Utover dette hadde jeg ingen føringer på informantenes bakgrunn. Utvalgets størrelse må balanseres mellom å være stort nok til å gi en god forståelse av fenomenet som undersøkes, og lite nok til ikke å bli så omfattende at analysearbeidet blir uoverkommelig (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg valgte utvalgets antall på fire da jeg anså det som tilstrekkelig til å få nok empiri til å gi økt kunnskap om inkluderende fellesskap som fenomen og betydningen av økt bemanning som kontekst, og opplevde i etterkant av intervjuene at det ikke var behov for ytterligere informanter.

3.3.4 Informasjon om informantene

De fire informantene er ansatt i to forskjellige barnehager som har fått økt sin grunnbemanning. Den ene barnehagen har gått fra å være fire til seks ansatte på avdelingen. De har fått inn en ekstra barnehagelærer og en ekstra assistent. Jeg intervjuet den pedagogiske lederen og den nye barnehagelæreren. Den pedagogiske lederen har 10 års erfaring som pedagogisk leder, og leder nå en avdeling med 20 barn og fem andre ansatte. Barnehagelæreren på denne avdelingen ble ferdig utdannet barnehagelærer i 2018, og er den av informantene med minst arbeidserfaring. Den andre barnehagen har gått fra å være tre til fire i grunnbemanning. På denne avdelingen intervjuet jeg den pedagogiske lederen, som har jobbet som pedagogisk leder i over 20 år. Avdelingen består av 18 barn, og har også to ansatte som jobber på hvert sitt enkeltvedtak. Jeg intervjuet også barnehagelæreren på denne avdelingen, som er den som har kommet inn som ekstra person i grunnbemanningen. Denne barnehagelæreren har 10 års erfaring som barnehagelærer i barnehage. De fire informantene ga et bredt spekter i utvalget, med tanke på balansegangen mellom erfaring og det å være nyutdannet. Tabell 1 viser en oversikt over informantene. Informantene og deres avdelinger har fått fiktive navn i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24-27).

Tabell 1

	Barnehagenavn + antall barn	Stilling	Ansiennitet i barnehage	Informasjon om barn og bemanning på avdelingen
Ane	Gul - 35 barn	Barnehagelærer	Tre år	20 barn. Gått fra å være fire til seks i grunnbemanning.
Berit	Gul - 33 barn	Pedagogisk leder	Ti år	20 barn. Gått fra å være fire til seks i grunnbemanning.
Cecilie	Rød - 120 barn	Barnehagelærer	Ni år	18 barn. Gått fra å være tre til fire i grunnbemanning.
Dorthe	Rød - 120 barn	Pedagogisk leder	Over 20 år	18 barn. Gått fra å være tre til fire i grunnbemanning.

3.3.5 Utarbeiding av intervjuguide og øvrige intervjuforberedelser

Utforming av intervjuguide er en av intervjuets viktigste forberedelser. Gode spørsmålsformuleringer og balanse mellom dybde og bredde i dem er avgjørende for informasjonen man får (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden (vedlegg 1) ble utarbeidet med utgangspunkt i mine forskerspørsmål. Forskerspørsmålene hjalp meg å sikre at spørsmålene i intervjuguiden ble formulert slik at de ga meg den informasjonen jeg trang for å analysere, finne funn og besvare problemstillingen min. Dette viser at jeg i tråd med Kvaales (2015, s. 216) anbefaling, hadde et blikk for hvordan jeg skulle analysere materialet mitt allerede i forberedelsesprosessen. Arnesens (2012, s. 24) perspektiv om at inkludering er et nøkkelbegrep som gis mening gjennom tematikker som står i tilknytning til det, ble viktig for utarbeidingen. Mitt foreløpige teoretiske utgangspunkt med noe teori om inkludering, men også om medvirkning og demokrati, bidro med inspirasjon til intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2018, s. 181) gjennomføres mange studier nettopp med utgangspunkt i noen teoretiske perspektiver som bidrar til å sette ramme for innhenting av empiri. Samtidig var det et helt bevisst valg at store deler av teoridelen også skulle utformes etter innhenting av empiri, slik at informasjonen fra informantene skulle få danne grunnlaget for oppgavens teoretiske rammeverk. Dette gjenspeiler igjen min abduktive forskningsprosess.

Intervjuguiden testet jeg deretter ut i et prøveintervju, på en bekjent av meg som er pedagogisk leder i en barnehage. Å forme en intervjuguide med en balansegang mellom sentrale temaer intervjueren må sikre informasjon om, og åpne formuleringer som gjør at intervjupersonenes

perspektiver om egen livsverden får slippe til, kan være utfordrende. Ifølge Rubin og Rubin (referert i Thagaard, 2018, s. 95), kan intervjuguiden beskrives ved metaforen om at de sentrale temaene for intervjuet er en elv, og elvas sidestrømmene representerer informantenes mange tanker om temaene. Sidestrømmene må få sin plass, hvis ikke er det ikke informantenes livsverden som kommer frem i intervjuet. Formålet for mitt prøveintervju var å få innsikt i hvordan mine spørsmålsformuleringer ble tolket og hvilke spørsmål som burde endres for å få tilstrekkelig, og samtidig selvvalgt informasjon fra informantene. Dette ga gode innspill som gjorde at jeg opplevde å sitte med en gjennomarbeidet intervjuguide, da jeg i samråd med veileder ferdigstilte den en stund før intervjuene.

Prøveintervjuet ga meg også erfaring i og tilgang på tilbakemeldinger på hva det innebærer å være en god intervjuer. Ifølge Thagaard (2018, s. 94) er praktisk trening på intervjuer den beste måten å utvikle seg til å bli en god intervjuer på. Intervjuing krever sammensatt kompetanse. Gjennom mitt prøveintervju fikk jeg kjenne på utfordringer knyttet til å legge mine forkunnskaper og egne perspektiver til side, i det Kvale og Brinkmann (2015, s. 55) omtaler som bevisst naivitet. Det ga meg også erfaring i å stille oppfølgingsspørsmål på en åpen og hensiktsmessig måte og se hvordan stillhet kunne bidra til å skape rom for indre dialog hos intervjupersonen, som igjen kunne bidra til vesentlig informasjon til meg som intervjuer. Oppfølgingsspørsmål og bruk av stillhet utgjør to viktige komponenter i utviklingen av å bli en god intervjuer (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg fikk også testet bruk av opptaks-appen, slik at jeg visste hvordan den fungerte inn i de reelle intervjuene.

Hovedtemaer for intervjuet (vedlegg 2) og samtykkeerklæringer (vedlegg 3) ble tilsendt informantene på forhånd. Samtykkeerklæringen ga kort informasjon om prosjektet og om hva det innebar for hver enkelt informant å delta. Den ble utarbeidet i tråd med NSD – Norsk senter for forskningsdata (u. å.) sine retningslinjer om informasjon forskningsdeltakere. Informasjon om intervjuets tematikker ble gitt for å gi informantene forutsigbarhet og trygghet inn i intervjusituasjonen. Dette ønsket ble uttrykt av informantene selv.

3.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte intervjuene og erfaringene jeg gjorde meg. En utdyping av etiske hensyn gjør jeg i kapittel 3.5.1.

Grunnet smittesituasjonen vedrørende Covid-19 ble alle de fire, individuelle intervjuene gjennomført via kommunikasjonsprogrammet Zoom. Ifølge Thagaard (2018, s. 99) er det å etablere

god kontakt med intervjupersonen i starten av intervjuet avgjørende for om intervjupersonen føler seg trygg til å dele tanker og erfaringer om sin livsverden. Ved digitale intervjuer kjente jeg på utfordringer i å etablere tillitt og kontakt med intervjupersonene. Det skapte slik en ekstra utfordring i å få tak i intervjupersonenes livsverden. Jeg informerte nok en gang om prosjektet mitt, taushetsplikt, om selve gjennomføringen av intervjuet, inkludert bruk av stillhet, lydopptak og informantenes rettigheter (NSD - Norsk senter for forskningsdata, u. å.). I tillegg påpekte jeg at jeg på ingen måte var ute etter å dømme noen, men kun var interessert i informantenes synspunkter, erfaringer og opplevelser. To av informantene påpekte at informasjonen jeg ga i starten av intervjuene bidro til å trygge dem, da de i forkant av intervjuene var spente. Gjennom intervjuene fikk ord, mimikk, smil og nikk en viktig betydning, siden man ikke så hele kroppen gjennom skjermen. Konteksten man er en del av, altså det fysiske rommet og hvordan man posisjonerer seg i forhold til hverandre, og hva man gjennom dette uttrykker med kroppsspråket, er av betydning i intervjuene. Det som formidles gjennom kroppslige signaler kan bidra til å etablere denne nødvendige tillitten for at intervjupersonene åpner opp om sin livsverden (Silverman, 2014, s. 371-372).

Jeg gjennomførte intervjuene med lydopptaker. På denne måten opplevde jeg å kunne rette all min oppmerksomhet mot det som ble sagt og ikke sagt i intervjuene, og samtidig sikre at jeg satt igjen all verbal kommunikasjon etterpå. Jeg erfarte at det å kunne vie all oppmerksomhet mot intervjupersonene bidro til å fremme et ekte engasjement fra min side. Jeg kunne lytte til alt dem sa, og konsentrere meg om å stille relevante oppfølgings spørsmål. Thagaard (2018, s. 104) definerer ekte engasjement som det mest karakteristiske ved et vellykket intervju.

Betydningen av spørsmål ble også helt sentral i intervjukonteksten. Bruk av oppfølgings spørsmål som: «*jeg blir veldig nysgjerrig når du forteller om ..., kan du si noe mer om dette?*», «*har du flere eksempler på lignende situasjoner?*», «*kan du utdype det du sa om..?*», opplevde jeg som virkningsfullt, av flere grunner. Det ga meg tilgang dypere innsikt og innblikk ved detaljerte beskrivelser av informantenes livsverden. I tillegg erfarte jeg flere ganger at informantene smilte og rettet seg opp i ryggen, da spørsmålene kom. Jeg tolket disse kroppssignalene som uttrykk for at spørsmålene viste informantene interesse og engasjement for det de delte om sin livsverden, og derav virket anerkjennende. Spørsmål og anerkjennelse beskrives av Thagaard (2018, s. 99-100) som viktige komponenter for å få den informasjonen man har behov for i intervjuet.

Jeg opplevde også at lydopptakeren bidro til å bevare kompleksiteter, ambivalenser og flertydighet i informantenes livsverden. Jeg visste at jeg kom til å sitte igjen med hele intervjuet på lydbånd

etterpå, og kjente derfor heller ikke på stresset ved å klare og formulere komplekse utsagn ned på papiret samtidig som vi snakket. I et fenomenologisk livsverdensintervju blir ambivalenser og flertydighet beskrevet som kjennetegn ved menneskers livsverden, og dette skal bli forsøkt ivarettatt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Siden lydopptakene ikke kan fange opp kroppsspråk, atmosfærer og annen verdifull informasjon som foregår utenfor den verbale kommunikasjonen, lagde jeg refleksjonsnotat etter hvert intervju. I refleksjonsnotatene noterte jeg ned mine inntrykk, kroppsspråk, opplevd atmosfære, utfordringer og oppdagelser. Slike notater er viktig for å sikre en så helhetlig informasjon som mulig fra intervjueren (Thagaard, 2018, s. 113).

3.4 Analyse

Analyse innebærer å dele noe inn i elementer eller biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analyse av intervju er en prosess der man går fra intervjupersonenes fortellinger til fortellingen denne studien presenterer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) er det vesentlig å ha tatt stilling til hvilken analysemetode man vil bruke, før man går i gang med datainnsamlingen. Dette vil kunne bidra til at man tar med seg analyseblikket inn i intervjuene, tolker intervjuene underveis, og slik gjør en stor del av analysearbeidet under intervjuene. I min studie valgte jeg å foreta en temaanalyse. En temaanalyse innebærer å rette oppmerksomheten mot de temaene som kommer frem på tvers av dataene, og gå i dybden på disse for å beskrive et helhetlig bilde av fenomenet man undersøker (Thagaard, 2018, s. 171). Dette gjorde at jeg underveis i intervjuene tolket hvilke mønstre og temaer som var fremtredende i informantenes beskrivelser. Før jeg beskriver den systematiske temaanalysen av intervjuene, vil jeg beskrive hvordan jeg gikk fra å gjøre intervjuenes talespråk om til skriftlig språk, gjennom transkribering.

3.4.1 Transkribering

Transkribering innebærer å gjøre om noe fra en form til en annen, og i mitt tilfelle var det å gjøre om et lydopptak til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). En transkripsjon er ikke uproblematisk å ta for seg, da det medfører en rekke valg og innebærer en fortolkning av informasjonen. Den kan ikke gjøres objektiv, men vil hele tiden preges av valg og samtidig innebære tap av verdifull informasjon, som tonefall, kroppsspråk og gester (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det finnes ingen oppskrift for riktig gjennomføring av transkripsjoner. Man velger å transkribere ut ifra hva som er hensiktsmessig for enhver studies formål. Jeg velger derfor heller å forholde meg til den eneste grunnregelen Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) påpeker: «skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført».

Jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig det intervjupersonene sa. Denne tilnærmingen virket til å være den mest hensiktsmessige for å bevare en helhetlig informasjon i størst mulig grad. Jeg ønsket ikke på dette tidspunktet å gjøre store utvalg i hvilken informasjon som skulle med og ikke, men heller ha muligheten til å gå tilbake til intervjuene gjennom hele min prosess, for å kunne se sammenhenger og helhetlige inntrykk av intervjuene. Jeg ønsket også å ivareta muligheten for å kunne gå tilbake og se etter potensialer i informasjonen som jeg i utgangspunktet hadde ekskludert fra analysen. Mine transkripsjoner inkluderte småord som «*ehm*», «*liksom*», «*ikke sant*», samt en del markering av tenkepauser og smålatter i parenteser. Transkripsjonene var av muntlig karakter, gjentakelser var inkludert og en del setninger var lange og med mange kommaer. Dette var for å markere tydelig flyt i samtalen og for at punktum skulle markere tydelige pauser. Jeg oppdaget at betydningen av hvor jeg satt punktum og komma var stor i denne sammenheng. En delsetning som skulle underbygge et utsagn, mistet noe av sin effekt hvis den ble satt i en setning alene. Etter hver transkripsjon satt jeg på opptaket på nytt og lyttet igjennom en gang til, mens jeg sjekket at hele teksten stemte med lydopptaket. Denne helhetlige ivaretagelsen av transkripsjonene, samt gjenlytting, kan bidra til å styrke transkripsjonenes reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 214) sin anbefaling om å opptre etisk ansvarlig ved intervjupersonenes fremstilling av sitater, har jeg endret sitatene til en noe mer korrekt, skriftlig form, under presentasjon av funn. Jeg vil videre gjøre rede for min analyseprosess av transkripsjonene.

3.4.2 Temaanalyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) finnes det ikke standardiserte tekniske metoder for tekstanalyse. Innenfor tekstanalyse, som min analyse av transkripsjonene er, velger man den formen for analysering som er hensiktsmessig for å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). I min analyse har jeg derfor gjort en kombinasjon av metoder og prinsipper. Jeg har hentet inspirasjon fra temaanalyse gjennom seks stadier, beskrevet av Braun og Clarke (2006), samt hermeneutisk meningsfortolkning, beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015).

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer eller mønstre i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den beskriver fenomener ved å ta ut noen deler og tolke disse varierte delene. Temaanalyse egner seg godt til kvalitative metoder ved å by på fleksibilitet i måten man jobber seg frem til å identifisere temaer på, og samtidig gi retningslinjer for stadier man kan følge. I henhold til min fenomenologiske tilnærming der jeg var ute etter informantenes opplevelser av arbeidet med inkluderende fellesskap og økt bemanning ved å få

beskrivelser om deres egen livsverden, åpner den tematiske analysen for å kunne beskrive disse sentrale temaene som funn. Siden tematisk analyse også åpner for fortolkning av temaene, blir den hensiktsmessig med min hermeneutiske tilnærming. Disse to aspektene kan forklares nærmere ved å se på hva Braun og Clarke (2006) definerer som et *tema*.

I temaanalyse beskrives et tema slik, av Braun og Clark (2006, s. 82): 'A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set'. Et tema sier noe viktig om problemstillingen, og representerer et mønster av mening fra dataene. Et temas relevans blir ikke definert ut ifra dens hyppighet av forekomst, men heller ut ifra forskerens dømmekraft til å definere sentrale aspekter ved fenomenet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Temaene kan enten beskrives som 'semantic themes' eller 'latent themes', eller en kombinasjon av disse. Da min studie er hermeneutisk og fenomenologisk, har jeg arbeidet meg frem til mine temaer ved gjøre en kombinasjon av 'semantic' og 'latent themes'. 'Semantic themes' innebærer at temaene kun defineres ut ifra et beskrivelsesnivå av fenomenet som undersøkes. Inkluderende fellesskap forstått som medvirkning er et eksempel på tema som eksplisitt har blitt beskrevet av informantene selv i denne oppgaven. 'Latent themes' tolker mer bakenforliggende mening (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Som vi skal se videre i funn og drøfting, har jeg knyttet inkluderende fellesskap til å omhandle lyttende pedagogikk, uten at barnehagelærerne selv har beskrevet dette eksplisitt. Det viser at jeg har skapt temaer gjennom tolkninger om det som ligger bak barnehagelærernes beskrivelser. Stadiene i temaanalyse danner en frem – og tilbakeprosess mellom temaene som utvikles og helhetsbildet av fenomenet, og er slik i tråd med det hermeneutiske fortolkningsprinsippet om den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 327). Relasjonen mellom temaene og den teoretiske forankringen som ble utviklet skapte en vekselvirkning som førte til stadig dypere forståelse. Den fremstår derfor som abduktiv (Thagaard, 2018, s. 184).

Braun og Clark (2006, s. 87) sin første fase for temaanalyse innebærer å *bli kjent med datamaterialet*. Etter transkribering leste jeg alle fire transkripsjonene flere ganger. Jeg noterte ned det jeg så som relevante og interessante utsagn i margin, og dannet meg et helhetsbilde av informasjonen. Den andre fasen er å *skape innledende koder*. Det viser en bevegelse fra helhet, over til del. Jeg gikk inn i utsagn som fremsto som sentrale, klippet dem ut, forkortet dem ned til korte setninger (koder) på post-it-lapper, og plasserte på ark. De kodene jeg mente omhandlet det samme, sorterte jeg på samme ark. I denne startfasen med utvelging og sortering hjalp mine to forskerspørsmål meg å komme i gang. Å *se etter temaer* er den tredje fasen. Ut ifra sorteringen på

kodene fra forrige fase, gikk jeg her inn i de ulike gruppene av koder og studerte hva de kunne handle om. I denne fasen opplevde jeg hjelp i å gå tilbake til teorien for å se nærmere på hva temaene kunne være. Som et eksempel på dette vil jeg trekke frem hvordan flere av informantene hadde utsagn om det å bruke god tid til å utforske felles innhold med barna. I teorien fant jeg 'slow pedagogy', med meningsskapning som beskrivende på disse utsagnene. Teorien om 'slow pedagogy' omfavnet også lytting, prosjektarbeid og tidsaspektet. Jeg tok med disse perspektivene til empirien, og oppdaget nye måter å sette sammen temaer på. Dette beskriver den abduktive relasjonen mellom empiri og teori i min forskningsprosess. Den fjerde fasen beskrives som å *se om igjen på temaer*. Temaene utgjør deler, og jeg tok for meg hvert tema for å se om det stemte overens med helhetsinntrykket jeg hadde laget meg i første fase. Dette førte meg over i femte fase, som er å *definere og navngi temaer*. Jeg landet på temaene etter å ha sett tilbake på helhetsinntrykket, og sjekket at de på ulike måter bidro til å svare på problemstillingen. Slik Brown og Clark (2006, s. 86) også fremhever, er det viktig for meg å få frem at analyseprosessen ikke var en ren lineær prosess. Jeg opplevde stadig å måtte ta et steg tilbake til en tidligere fase, som førte til nye endringer i de videre fasene. Denne abduktive analyseprosessen startet da jeg gikk inn i intervjusituasjonene, og ble ikke avsluttet før de endelige funnene ble skrevet ut i kategoriene i denne rapporten, som defineres som det sjette og siste nivået i Braun og Clark (2006) sin analyseprosess.

Da jeg gjennom hele analyseprosessen har konstruert mening om inkluderende fellesskap i en kontekst med økt bemanning, har jeg foretatt det Kvale og Brinkmann (2015, s. 234-238) betegner som hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg har ikke bare gjort om deler av datamaterialet til kortere koder, jeg har også utvidet de utvalgte delene. Hermeneutisk meningsfortolkning innebærer nettopp det å se etter dypere mening i temaene som kommer frem, og utvide tekstmaterialet med egne tolkninger (s. 234). Kvale og Brinkmann (2015, s. 230) fremhever at bruk av spørsmål er essensielt i dette tolkningsarbeidet. Min bruk av forskerspørsmålene viser hvordan spørsmål er av betydning for hvordan mine tolkninger har blitt konstruert i prosessen. Den hermeneutiske meningsfortolkningen ser jeg i sammenheng med det Braun og Clark (2006, s. 84) definerer som 'latent themes'. Tolkningene har lagt føringer for hele analysen, og vil spesielt komme til syne under presentasjon av funn og drøfting. I studien fulgte et ansvar for å gjøre tolkninger og konstruksjon av mening på en måte som gjør forskningen gyldig. Jeg har forsøkt å sikre at informantenes perspektiver ble ivarettatt, noe som hele tiden fordret vurderinger, prioriteringer og valg i analysearbeidet. Det mest krevende arbeidet i analysen var å mestre dette. Dette bringer meg inn i spørsmålet om kvaliteten på forskningsprosessen, som jeg nå vil se nærmere på.

3.5 Kvalitet i forskningsprosessen

Det jeg har valgt å definere som kvalitet i forskningsprosessen, innebærer et blikk på det som anses å være etiske anliggender, samt vurderinger av studiens gyldighet og pålitelighet. Jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til studiens kvalitet gjennom hele forskningsprosessen, derfor vil de ulike delene av prosessen belyses i denne gjennomgangen. Refleksjoner rundt forskningens kvalitet tar for seg om argumentene som forskningen bringer frem, er holdbare. Kapittelets tematikk kan slik beskrives som svar på Lincoln og Guba (1985, s. 290) sitt spørsmål: 'how can an inquirer persuade his or her audiences that the findings of an inquiry are worth paying attention to, worth taking account of?'. Etter etiske perspektiver drøfter jeg studiens gyldighet og pålitelighet gjennom begrepene validitet og reliabilitet, i lys av Thagaard (2018), Kleven og Hjordemaal (2018), og Kvale og Brinkmann (2015) sine perspektiver.

3.5.1 Etiske perspektiver

I denne studien er det mitt ansvar å opptre med etisk ansvarlighet, slik at forskningsprosjektet på ingen måte bidrar til å skade informantene (Thagaard, 2018, s. 114). Etersom jeg skulle gjennomføre intervjuer og oppbevare datamateriale knyttet til hver informant, søkte jeg Norsk senter for forskingsdata (NSD) om godkjenning av dette (u. å.). Prosjektet ble godkjent i begynnelsen av januar i 2022 (vedlegg 4). Med informasjon om prosjektet og hva det innebærer å delta, signerte deltakerne som nevnt på en samtykkeerklæring (vedlegg 3). Informasjonen deltakerne fikk gjennom den, skulle bidra til å sikre at de visste hva de samtykket til å delta i, uten å føle seg presset. Informasjonen om hovedtemaer for intervjuet, ble gitt for å skape forutsigbarhet og slik møte intervjupersonene med respekt (Thagaard, 2018, s. 23). I henhold til NSD (u. å.) sine krav om konfidensialitet, sikret jeg informantenes anonymitet gjennom sikker lagring av lydfiler og skriftlige datamaterialer i ettertid, samt gjennom anonymisering i oppgaven. Siden det er et begrenset antall norske kommuner som har bemanningsprosjekt i barnehager, vil informantenes anonymitet kun være begrenset til en viss grad. Informantene var klar over dette da de gikk inn i prosjektet.

I denne kvalitative studien har jeg en nærhet til hele prosessen og kunnskapen som vokser frem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 53) er poenget å reflektere over hvilken rolle nærheten og makten man har til forskningen spiller, ikke forsøke å eliminere den. Utfordringene jeg møtte på i selve intervjusituasjonen omhandler denne nærheten og etikken, ved å berøre nettopp maktaspektet. Selv om man etterstreber en likeverdig posisjon mellom intervjuer og intervjuperson, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 53) at relasjon alltid vil være asymmetrisk. Jeg som intervjuer gikk inn i intervjusituasjon med makt til å definere hva intervjuene skulle dreie seg om. Gjennom

enveiskommunikasjonen der jeg spurte og intervjupersonene svarte, hadde jeg også makt til å definere hvilke tematikker som skulle få plass, og hvilke jeg ikke ville vektlegge. I denne sammenheng ønsker jeg å trekke frem en erfaring jeg gjorde meg i tilknytning til lydopptakeren. Gjennom tidligere arbeid med veiledning har jeg vendt meg til å notere ned små ord og uttrykk som jeg aner kan være av større betydning, og som jeg gjerne vil høre mer om videre. Under intervjuene var jeg så fokusert på å lytte og ikke skrive noe, fordi lydopptakeren skulle gjøre denne jobben. Under transkriberingene oppdaget jeg et mønster i at oppfølgingsspørsmålene mine ofte omhandlet det informantene hadde fortalt om til sist, fordi det var der jeg hadde fokuset da jeg stilte spørsmålene. Det viser makten jeg som intervjuer hadde til å legge føringer, både bevisst og ubevisst, for hva som fikk plass i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 95).

Å verifisere mine fortolkninger av informantenes utsagn gjennom meningsfortettinger er også en omstridt, etisk tematikk (Thagaard, 2018, s. 103). I løpet av intervjuene foretok jeg korte oppsummeringer av hvordan jeg forsto informantenes utsagn, slik at de fikk mulighet til å avkrefte eller bekrefte. Gjennom å kvalitetssikre informasjonen på denne måten, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) at dette er med på å styrke validiteten i intervjuet. Fra et etisk perspektiv synes jeg også det er viktig å løfte frem at flere hevder dette kan bidra til å legge for store føringer på informantene, og at intervjupersonene heller ikke har samtykket til å måtte ta stilling til andres perspektiver på deres livsverden (Oftung; Fog; referert i Thagaard, 2018, s. 103-104).

Informantenes opplevelse av intervjusituasjonen er vesentlig. Som intervjuer har man et ansvar for å ivareta et godt samspill og en god dynamikk med intervjupersonene, og forhindre etiske krenkelser. Det innebærer å være oppmerksom på hva intervjupersonene uttrykker, og trå varsomt med ubehagelig temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Ved noen anledninger tolket jeg informantene til å finne det vanskelig å forstå spørsmålene. Noen ble stille over en lengre periode, og uttrykte usikkerhet med kroppsspråket. I disse tilfellene omformulerte jeg spørsmålene, eller ga tilbud om å gå videre til neste tema. I motsatt ende opplevde jeg også at intervjuene ble en positiv opplevelse for både meg og intervjupersonene. Ved et par anledninger opplevde jeg øyeblikk der jeg og informantene sammen fikk ny erkjennelse knyttet til temaet. På lik linje med at jeg som intervjuer skal være bevisst de ubehagelige øyeblikkene, ser jeg det også som et etisk ansvar å ivareta gode øyeblikk med erkjennelse. Jeg ga øyeblikkene tid og uttrykte begeistring over oppdagelsene. Jevnt over opplevde jeg god kjemi med informantene, og fikk tilbakemeldinger på at de opplevde meg som interessert, åpen og ikke-dømmende. Intervju som en positiv opplevelse for intervjupersonene er et viktig perspektiv å ha med seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Et annet etisk aspekt vedrørende maktrelasjonen til intervjupersonen og min nærhet til den totale forskningsprosessen, er at jeg som intervjuer har monopol på å fortolke datamaterialene i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I relasjonen mellom teori og data, står jeg som intervjuer ansvarlig for tolkning av både resultater, valg og utvikling av teori (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). I forbindelse med temaanalysen opplevde jeg at vekselvirkningen mellom å se på deler av informantens beskrivelser og helhetsinntrykket av informantens beskrivelser, var med på å ivareta en etisk ansvarlig fortolkning. Det har aldri vært et tema å inkludere informantene i fortolkning av materialet eller i valg og utvikling av teori. Isteden har jeg forsøkt å styrke dette arbeidet gjennom gode drøftinger med min veileder. Videre har jeg gjennom presentasjon av funn og drøfting forsøkt å gjøre det tydelig hva som er informantens beskrivelser og hva som er mine tolkninger. Dette er et sentralt aspekt for å ivareta informantens integritet (s. 147).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til vurdering av forskningens pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) innebærer denne diskusjonen ofte spørsmålet om det er mulig å produsere samme kunnskap ved en eventuell repetisjon av forskningen. Andre hevder at dette i hovedsak knytter seg til kvantitativ forskning, og at reliabilitet i kvalitativ forskning bør omhandle en vurdering av forskningens gjennomsiktighet og kvaliteten på selve kunnskapsproduksjonen (Silverman, 2014, s. 84). Etersom kunnskapsproduksjonen i dette prosjektet er basert på intervjuer hvor jeg og informantene sammen skapte unike samtaler om inkluderende fellesskap og økt bemanning, vil en reproduksjon av nøyaktig samme data ikke være mulig. Mitt blikk på reliabiliteten i oppgaven vil derfor heller omhandle forskningens transparens og kvalitet i kunnskapsproduksjonen. Mitt forsøk på å gjøre denne studien transparent, kommer til syne gjennom hvordan jeg gjennom denne masteroppgaven har forsøkt å redegjøre for alle de ulike prosessene. Under kapittel 3.3.2 om min abduktive forskningsprosess, gjorde jeg en gjennomgang av de stadier jeg har vært igjennom, og henvist til de andre delene av oppgaven som tar for seg redegjørelser av gjennomføringer og refleksjoner. Her er det spesielt beskrivelsene av gjennomføring av intervjuer og analysearbeid som bidrar til transparens.

Reliabiliteten i forbindelse med kunnskapsproduksjonen knytter seg til grad av kvalitet under innhenting av kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). I denne studien omhandler det kvaliteten på intervjuene. Som nevnt ga flere av informantene tilbakemelding på at de opplevde intervjuet som en god opplevelse. De uttrykte tilfredshet over at noen hadde tid og viste

nysgjerrighet for deres fortellinger. Samtidig ga flere av informantene på forhånd uttrykk for at de var spente. Dette kan være et uttrykk for flere elementer som kan påvirke den informasjonen som kom ut under intervjuene. Det kan eksempelvis handle om at de kjente på prestasjonspress. Det kan ha gjort at de i hovedsak kun vektla arbeidet med inkluderende fellesskap og opplevelsen av økt bemanning sine gode sider, for å verne om seg selv, barna og sine kollegaer. Alle informantene deltar også i et kompetanseutviklingsarbeid knyttet til inkluderende fellesskap. Slik jeg ser det kan dette bidra til å legge føringer for hvilke tematikker informantene forstår som aksepterte å bringe frem i en intervjusituasjon. Informasjonen jeg søkte om betydningen av økt bemanning kan også ha gjort at kun de positive sidene kom frem, og at frykten for å miste denne økte bemanningen hindret dem i å dele de mindre positive sidene ved situasjonen.

Gjennom alle fire intervjuene brukte jeg samme intervjuguide, og informantene fikk derfor de samme hovedspørsmålene. Samtidig var intervjuguiden semistrukturert, noe som impliserte at oppfølgingsspørsmålene ble formet med bakgrunn i hvilke tematikker de ulike informantene brakte på banen. Slik kan ulik informasjon ha kommet frem av de ulike intervjuene. Perspektivet om meningsfortetting som en form for kvalitetssikring av informasjonen er også aktuelt i denne sammenheng. I likhet med Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) støtter jeg meg til at kontinuerlige oppsummeringer av informantenes forståelser bidrar til å bedre intervjuets kvalitet, men er samtidig åpen for at dette kan ha ført til ledende spørsmål (Oftung; Fog; referert i Thagaard, 2018, s. 103-104). Avslutningsvis i reliabilitetsdrøftingen vil jeg nevne at Thagaard (2018, s. 188) også hevder at når forskningen drøftes med andre deltakere, styrkes reliabiliteten. Gjennom denne prosessen har jeg har tett dialog med min veileder. Det har bidratt til andre perspektiver i kunnskapsproduksjonen enn de jeg har hatt ved min egen forforståelse. Dette gjelder i alle prosjektets ulike deler, og spesielt kjente jeg på verdien av dette i det systematiske analysearbeidet.

3.5.3 Validitet

Validitet innebærer en vurdering av forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvantitativ forskning vil det innebære å spørre seg om man måler det man tror man måler, mens det i kvalitativ forskning heller mer mot en vurdering av om metoden undersøker det den er ment til å undersøke (s. 276). Med dette som utgangspunkt er det avgjørende å føre validitetsvurderingen ved å se på hele forskningsdesignet, og hva som er forskningens formål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-134).

Formålet med min studie var å få kunnskap om barnehagelæreres beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap. Fenomenologisk livsverdensintervju som metode fremstår som hensiktsmessig for å få tak i barnehagelærernes egne beskrivelser av livsverdener knyttet til dette. Min fenomenologiske tilnærming har gjort at jeg har hatt fokus på både informantenes forståelse av dette arbeidet, og eksempler på utøvelse. Beskrivelser av økt bemanning som kontekst i dette arbeidet har også kommet frem. Svakheten ved studiens bruk av fenomenologisk livsverdensintervju som metode kan være at funnene kun er basert på et øyeblikksbilde av informantenes livsverden, da de kun er intervjuet en gang (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gjennom beskrivelser av gjennomføringen av intervjuene med bruk av både lydopptaker og erindringsnotater, viser jeg hvordan jeg har forsøkt å sikre så kompleks og helhetlig informasjon fra informantene som mulig. Jeg har også belyst etiske perspektiver gjennom hele prosessen.

Studiens hermeneutiske dimensjon bringer frem hvordan mine tolkninger bidrar til konstruksjon av kunnskap gjennom hele prosessen. En beskrivelse av arbeid med inkluderende fellesskap og økt bemanning kan ikke foregå uten mine kontinuerlige fortolkninger. I den forbindelse gjorde jeg rede for min forforståelse i kapittel 3.2.3. I møte med informantene, i analysearbeidet og ikke minst i min skriftlige fremstilling av funn og drøftinger som sees i lys av utvalgt teori, er dette sentralt. Hermeneutikken bidrar til ikke å fremstille studien som en ren beskrivelse av informantenes livsverdener, men understreker at svarene på problemstillingen er min «gjenfortelling». Den hermeneutiske spirals prinsipp om vekselvirkninger mellom delene og helhetene i analysen av datamaterialet, bidrar slik til å validere mine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Studiens eksplorative tilnærming åpner opp for at de tematikkene som informantene bringer frem, avgjør drøftingen (se kapittel 1.2). En slik utforskende problemstilling har til hensikt å oppdage nye og interessante perspektiver som kan gi grunnlag for videre studier. Selv ser jeg mange av studiens funn om sammenhenger mellom inkludering, medvirkning og demokrati i tilknytning til bemanning og 'slow pedagogy', som inspirasjonskilder til videre forskning. Studien involverer et formålsutvalg, bestående av barnehagelærere i en kontekst med økt bemanning. På bakgrunn av dette kan jeg ikke foreta noen form for generalisering utenom å peke på faktorene *personer* og *situasjoner*, slik man gjør i en skjønnsmessig generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Det betyr at studiens funn kan kaste lys over interessante perspektiver som omhandler barnehagelærernes pedagogiske arbeid i en bestemt kontekst med økt bemanning.

4 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere funnene. Sammen med teori vil de danne grunnlag for drøftingen. Med bakgrunn i temaanalysen har jeg identifisert barnehagelærernes beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning, til å omhandle fem hovedtemaer. Min intensjon er at temaene, eller kategoriene, bidrar til å sette informantenes beskrivelser i et system som legger grunnlaget for drøftingen.

4.1 Introduksjon av temaer

De tematiske kategoriene skal bidra til å svare på problemstillingen min:

Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning?

Jeg har operasjonalisert problemstillingen gjennom disse to forskerspørsmålene:

1. Hvordan forstår barnehagelærere oppgaven med inkluderende fellesskap?
2. Hvordan arbeider barnehagelærere med inkluderende fellesskap, sett fra deres perspektiv?

Forskerspørsmålenes inndeling er gjort fordi profesjonelt arbeid med barn innebærer en forståelse av mandatet, samt at barnehagelærerne kan ta i bruk ulike arbeidsformer for å oppfylle mandatet (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45). For å strukturere funnene knytter den første kategorien seg derfor primært til det første forskerspørsmålet, om forståelsen av oppgaven med å fremme inkluderende fellesskap, som er beskrevet i rammeplanen (2017b). Kategorien har jeg kalt *tilhørighet i inkluderende fellesskap*. De tre neste kategoriene knytter seg i hovedsak til utøvelse av arbeidet, det vil si hva de gjør for å legge til rette for og fremme inkluderende fellesskap. Disse har jeg kalt *veivisere i fellesskap, å lytte som pedagogisk praksis for inkluderende fellesskap* og *å skape felles innhold gjennom prosjektarbeid*. Den femte og siste kategorien, *strukturer for pedagogisk arbeid med inkluderende fellesskap*, relateres til konteksten med økt bemanning. Funnene presenteres i en vekselvirkning mellom barnehagelærernes sitater og min egen forfatterstemme. Alle kategoriene inneholder hver sine undertematikker, som vil bli presentert innledningsvis i hver kategori. Intervjupersonene vil bli omtalt som Ane, Berit, Cecilie og Dorthe, fordi det bidrar til mindre objektivisering. Der flere av dem omtales samtidig, vil det veksles mellom bruk av navn og betegnelsen *barnehagelærerne*.

4.1.1 Tilhørighet i inkluderende fellesskap

Sentralt hos samtlige av barnehagelærerne når de snakket om hvordan de forsto oppgaven med inkluderende fellesskap, var barnas følelse av tilhørighet. Dette knyttet seg til to ulike områder: å være en del av et fellesskap det er godt å høre til og medvirkning. Barnehagelærernes forståelse av tilhørighet ser ut til å være i tråd med hvordan verdien inkludering er beskrevet i rammeplanen (2017, s. 7).

Tilhørighet som opplevelsen av å være en del av et fellesskap

Barnehagelærerne knytter forståelsen av inkluderende fellesskap til barnas opplevelse emosjonelle opplevelse av å høre til. Barnehagelærerne vektlegger trygghet, gode relasjoner og vennskap som viktige faktorer for at barna skal kjenne at de betyr noe. De beskriver at barna skal kjenne at de betyr noe i fellesskapet, og setter barna i posisjon til selv å definere om de opplever å være en del av fellesskapet. Dorthe beskriver forståelsen av tilhørighet i inkluderende fellesskap ved disse ordene:

Dorthe: *«Alle skal være med, sånn at det er vi. Det blir som et puslespill. Mange brikker, ikke sant. Så er det noen som, det merker man. Og det er godt å tilhøre et fellesskap. Tenker på de som kanskje ikke har det så godt hjemme da. Det er ikke alt en kan fange opp, men at det da er trygt å gå i barnehagen, at de har venner, gode relasjoner med voksne, kjempeviktig».*

Berit uttrykker det slik:

Berit: *«Alle skal kjenne på at de betyr noe. At alle er en dråpe i havet for det fellesskapet vi er om».*

Barnehagelærerne bruker metaforene «dråper i havet» og «puslespillbrikker» om det å være en del av et fellesskap. Jeg tolker det til å være barnehagelærernes uttrykk for en forståelse av at det som angår et barn i fellesskapet, påvirker resten av fellesskapet. Hvert barn betyr noe for at fellesskapet er nettopp slik det er. Betydningen av det sosiale fellesskapets verdi kommer til syne. Dorthe løfter betydningen av barnehagen som den arenaen der barn kan kjenne at det er godt å høre til, spesielt for barn som kanskje har det utfordrende hjemme. Barnehagelærerne knytter også tilhørighet til ekskludering, og barnas perspektiver står fortsatt i sentrum. De beskriver at ekskludering handler om å frarøve barn muligheten til å kjenne tilhørighet i fellesskapet. Cecilie løfter frem barnehagelærernes ansvar for at ekskludering skjer i minst mulig grad:

Cecilie: «At man føler at man har en tilhørighet til gruppa og blir godt kjent med hverandre. At de føler at de er verdifulle med de andre. At vi kan legge til rette for den inkluderingen da, og ikke ha på en måte ekskludering, at vi klarer å prøve å begrense det mest mulig».

Tilhørighet som medvirkning

Sentralt hos barnehagelærerne er følelsen av tilhørighet gjennom medvirkning. Det dreier seg om at *alle* skal få oppleve medvirkning. Barnehagelærerne reduserer ikke medvirkning til medbestemmelse. Medvirkning fremstår som en tilnærming til barna som skal gjennomsyre hele barnehagens praksis. Barnehagelærerne beskriver det som å være med og påvirke det som skjer, ved å bli sett, møtt og hørt. Tilhørighet virker til å skapes når barna opplever at de interessene og perspektivene de uttrykker verbalt, gjennom lek, eller på andre måter, har en konsekvens i fellesskapet. Dette skjer gjennom utforming av aktiviteter, planer, i det spontane og planlagte. Ifølge barnehagelærerne innebærer det kontinuerlige observasjoner, der pedagogisk praksis drives med observasjoner som utgangspunkt:

Ane: «Det jeg legger i inkluderende fellesskap er at alle barn skal føle seg som en del av fellesskapet, i barnehagen. Og det er viktig å huske på at det er ikke bare noen, som trenger å inkluderes mer, men alle barn. Alle barn skal føle seg sett, møtt og hørt og være en del av hverdagen. Være med å påvirke hva som skjer i barnehagen. At oss voksne observerer, før vi gjør noe. Ser hva det er de er opptatt av og hvordan deres interesser kan medvirke i hvordan vi er, og hvordan det kan forme hver dag da og våre planer».

Berit: «Jeg synes inkludering er også, hvordan kan ungene få medvirke på sitt vis da. Og få høre hva mener de, hva tenker de, jeg er veldig opptatt av mindre grupper, at barna blir sett, ivaretatt og selvfølgelig at vi er aktive voksne inni den rollen når vi tilbyr aktiviteter, lesestunder, samlinger, og ikke minst disse små samtalene».

Tilhørighet som opplevelsen av å høre til i et fellesskap og som medvirkning, trer med dette frem som sentrale verdier i barnehagelærernes forståelse av inkluderende fellesskap. Ekskludering ser ut til å være en del av denne forståelsen.

4.1.2 Veivisere i fellesskap

Kategorien *veivisere i fellesskap*, dreier seg om det arbeidet barnehagelærere gjør for å skape et inkluderende fellesskap. Jeg bruker veivisermetaforen for å beskrive hva barnehagelærerne sier om

sin egen rolle i det å skape inkluderende fellesskap og hva de vektlegger når de arbeider med inkluderende fellesskap. I kategorien er det to sentrale temaer og begge handler om arbeidet i relasjon til barna. Det første er å møte barn på måter som bidrar til å bevare mangfold i fellesskap. Det andre er å vise barn hvordan de kan delta i og påvirke fellesskapet.

Å møte barn på måter som bidrar til å bevare mangfold i fellesskap

Å møte barn på måter som bidrar til å bevare mangfold i fellesskap handler om å synliggjøre og skape toleranse for forskjeller. Ane trekker frem viktigheten av å vise frem enkeltbarnets styrker til andre barn. Berit trekker frem hvordan å arbeide med inkluderende fellesskap omhandler mestring, der barn erfarer at de noen ganger mestrer det samme som andre og andre ganger ikke. Voksne som bidrar til aksept og synliggjøring av forskjeller beskrives slik av Dorthe:

Dorthe: «Det jeg synes er viktig er de voksnes rolle. Det er der det i bunn og grunn ligger. Hvordan vi møter barn. Hvordan vi oppfører oss sammen med barna. Hvordan vi snakker med barna. Hvordan vi stiller spørsmål. Det synes jeg er kjempeviktig, for å oppnå gode relasjoner mellom voksen og barn, og barn-barn. Og det at vi ser alle barna. De stille barna, de som ikke er fullt så stille, og snakker med personalet, og legger til rette for de ulike behovene, ulikhetene og likhetene».

Sitatet fremhever viktigheten av barnehagelærerens egen rolle i å gi barn erfaringer med å opptre i fellesskap uten at det går på bekostning av mangfold. Her finner jeg det interessant at hun påpeker at det å vise vei mot fellesskap og mangfold ikke bare handler om å legge til rette for og ivareta ulikheter, men også for likheter. Slik jeg ser det løfter det fokuset fra et isolert individorientert syn der barnehagelærerne har et overveiende blikk på individer og forskjeller, til å løfte frem et fellesskapsfokus, som synliggjør at barn lever sammen med andre som på mange måter også er like seg selv.

Barnehagelærerne mener at ved å synliggjøre forskjeller får barn erfare fellesskap der man ivaretar forskjeller. Berit forteller hvordan man kan bruke samtaler med barn. Barnehagelærerne blir da veivisere i samtalen, som bidrar til å skape trygghet hos barna til å tre frem og vise mangfold når de snakker høyt om at de er forskjellige. Berit snakker om viktigheten av å utvikle trygghet til å være forskjellig fra andre, relatert til inkluderende fellesskap. Hun vektlegger ordnet mangfold og bruker ordet «demokraten». Jeg tolker «demokraten» til å være en som er trygg på å være forskjellig fra andre og slik evner å leve sammen med et mangfold av andre mennesker samtidig. Dorte forteller at

å arbeide med trygghet for å ivareta forskjeller handler om å støtte barna i situasjoner de er utrygge, for å hjelpe de å akseptere det de er redde for og føler på. Berit og Dorthe beskriver det slik:

Berit: *«Jeg tenker at det er den robustheten vi må gi barna, det å si at det faktisk er to mammaer, to pappaer, det er lov. Inkluderende fellesskap kan få dem til å ta vare på det mangfoldet og få dem til å utvikle demokraten i seg der barn kan stå støtt i seg selv».*

Dorthe: *«Det er det å være til stede. Du leker sammen med barna, du danser sammen med barna, er det noen som ikke tør så tar du dem på fanget og kanskje gynger med, helt til de kanskje tør å stå og danse. Det har litt med å følge barnas progresjon og gjøre ting derifra. At du er genuint interessert og er med barna».*

Dorthe bruker betegnelsen *«det å være til stede»*. Denne tilstedeværelsen tolker jeg ikke bare til å omhandle informantens fysiske tilstedeværelse, men også den mentale. Å være veivisere for fellesskap bunner slik i en genuin interesse for barnet. Interessen gjør at barnehagelærerne klarer å se hva barnet uttrykker, for deretter å møte barnet der det er, slik at mulighet for deltakelse i fellesskap realiseres. Utvikling av trygghet synes for Dorthe å fremstå som det grunnleggende i arbeidet med inkluderende fellesskap.

Å vise barna hvordan de kan delta i og påvirke fellesskapet.

Samtlige av barnehagelærerne bringer frem medvirkning som en tilnærming til å vise barn hvordan de kan delta i og påvirke fellesskapet. Det følgende sitatet kom da jeg spurte Cecilie hvordan hun arbeider med demokrati i barnehagen. Ut ifra sitatet tolker jeg det dithen at hun betegner rom for barns medvirkning som en kultur barnehagelærerne kan skape, som realiserer barns muligheten til å delta i inkluderende fellesskap. Gjennom følgende sitat fremstår det å la det barn uttrykker påvirke aktiviteter og prosjekter, som å gi de erfaringer med hva det innebærer å delta i fellesskap, og at deres stemme teller:

Cecilie: *«Ved å la barna være en del av og påvirke hverdagen sin. At vi skaper en slags felles kultur på avdelinga da. Hvis vi har et prosjekt eller noe, så er det barna som på en måte driver prosessen og det kan bli noe helt annet enn det vi i personalet har tenkt, ikke sant. Og planer kan forandre seg veldig fordi barna er jo påvirkere og pådrivere i hverdagen fra de kommer til de drar».*

Å være veivisere mot fellesskap handler ifølge Cecilie om å vise barn at ved å ytre seg, kan man bidra til at fellesskapene man er en del av, påvirkes. Denne forståelsen henger nært sammen med kategoriens første tematikk, som omhandler å synliggjøre forskjeller for at barna skal erfare at mennesker er forskjellige, og utvikle trygghet i seg selv til å tre frem i fellesskapet.

4.1.3 Å lytte som pedagogisk praksis for inkluderende fellesskap

Ifølge flere av barnehagelærerne arbeider de med inkluderende fellesskap gjennom tidvis å holde igjen egne perspektiver, tanker og kunnskaper, for å gjøre plass til barnas tanker, ideer og filosofier. Kategorien *å lytte som pedagogisk praksis for inkluderende fellesskap*, løfter frem to sentrale områder. Det første omhandler om å slippe til «det ukjente og nye» i møte med barna, gjennom å undre seg sammen med dem, istedenfor å komme med riktige svar på spørsmålene. Det andre omhandler hva lytting krever av barnehagelærerne selv, i form av å slippe seg inn i «det ukjente» og åpne opp for at ny kunnskap om og med barn kan skapes.

Å slippe til det «ukjente og nye»

Det første sitatet presenterer hvordan Berit mener det å stille nye spørsmål og undre seg sammen med barna istedenfor å gi svar, kan bidra til å skape inkluderende fellesskap. Ifølge henne handler det om å slippe til barnas tanker, ideer, kunnskaper og perspektiver. Hun uttrykker at dette handler om hvordan man arbeider i alle aktiviteter, men bruker her samtale som eksempel. Berit forteller:

Berit: «Vi har norsk-afrikanske barn og plutselig sier ei jente om et annet barn, «hvorfør er hun så brun?» Da må man tenke skikkelig. Så kastet jeg tilbake, «hva tenker du?» Så jeg lot det bare henge der og svarte «hmm, det har jeg ikke tenkt på». Noen ganger får man sånne innspill fra barn som du må la henge eller tenke, og ikke svare så kjapt og også kanskje ta det med videre og jobbe med».

Berit presiserer også hvordan det å oppdage et interesseområde hos barna bør være noe man tar med seg videre og vurderer i tilknytning til videre arbeider. Dette knytter jeg til hvordan å lytte til barnas perspektiver henger sammen med medvirkning, det at deres interesser skal få en konsekvens i fellesskapet.

Å slippe seg inn i det «ukjente og nye»

Denne tematikken peker på hva det fordrer av barnehagelærerne selv å legge til side egne perspektiver. Jeg tolker flere av barnehagelærerne til å mene at inkluderende fellesskap i barnehagen er der hvor de ansatte er bevisst det jeg betegner som å holde sin egen uro, gjennom å å

lytte. Barnehagelærerne knytter uro til betegnelser som sperrer, hemninger, kaos, angst, og makt. Det kan oppleves ubehagelig å slippe kontrollen, slik man må gjøre dersom barnas perspektiver skal bli lyttet til og gjort noe ut av. Cecilie og Dorthes sitater underbygger dette:

Cecilie: «Barna er jo så kreative og de har liksom ikke de sperrene eller hemningene som vi ofte kan ha da. Og hvis vi bare er med på det, så blir det ofte en fin ting i fellesskapet. Og så blir det jo forandringer på det da, fordi at selv om det kanskje er et barn som har startet det så vil alle de andre barna underveis ha med sine ting og forandre det, ja så det blir liksom en del av alle da».

Dorthe: «Det og på en måte ikke være redd for kaos og angst, selv om det kanskje kan føles sånn ut. Det har noe med den medvirkninga inn i det».

Det som trer frem av sitatene er hvordan enkeltbarnets kreativitet slippes til når barnehagelærerne slipper hemninger, sperrer, kaos og angst. Ane presiserer i neste sitat hvordan det å se på barnegruppa «*du har foran deg i år, og i det øyeblikket du er i*», er en inkluderende måte å møte barna på. Hun legger frem at det å holde på makten gjennom kunnskap fra tidligere barnegrupper vil bidra til at barna kan føle at de ikke har noe å si, og dette er ikke inkluderende. Hun definerer evnen til å gi slipp på etablert kunnskap i møte med en ny gruppe, som evnen til å «*snu seg*».

Ane: «Men et inkluderende fellesskap er mer spisset inn på at alle skal føle seg trygge og vel, og føle at dem har noe å si, og det tror jeg er veldig viktig i barnehagen, at vi ikke bruker den makta som vi faktisk har, til å bare kjøre over. Fordi at, ja la oss si at ting har funket før, da gjør vi det i år også, det er jo ikke noe inkluderende ved det. Det er jo inkluderende å se på, hva er det barna faktisk trenger i år. Eller denne uka her. Da må man alltid kunne snu seg litt».

I denne kategorien har den ene fremtredende tematikken vært barnehagelærernes evne til å holde igjen egen perspektiver, for å slippe til barnas tanker og filosofier. Den andre tematikken har vært beskrivelser av hva dette fordrer av barnehagelærerne selv, nemlig å holde ut det ubehagelige.

4.1.4 Å skape felles innhold gjennom prosjektarbeid

Samtlige av barnehagelærerne beskriver at prosjektarbeid er den arbeidsformen de tar i bruk for å skape felles innhold og deltakelse i felles opplevelser. Den første tematikken beskriver barnehagelærernes arbeid med å finne det felles innholdet. Den andre tematikken tar for seg

viktigheten av barnehagelærerne som pådrivere i å skape et innhold i prosjektarbeidet som engasjerer og betydningen av materialer.

Å skape felles innhold ut fra barnas interesser

Utgangspunktet for prosjektarbeid med felles innhold ser ut til å være i barnas interesser, som barnehagelærerne får kunnskap om gjennom å observere hva de er opptatt av. Dette skjer i en vekselvirkning med at barnehagelærerne tilbyr noe, og ser hvordan barna responderer på det. Berit forteller:

Berit: «Alle barn er jo så forskjellig. Så hvordan kan vi sammen skape et fellesskap for barna, hva kan de få av tilbud. De har forskjellig tempo, utvikling, i år har vi mange tospråklige, og hvordan skal vi få inkludering da, sånn at alle blir hørt, tatt på alvor, hvordan skal de medvirke inn i hverdagen, så det vi har jobbet ekstremt med i år er å finne et felles tredje. Noe alle forstår. Vi har liksom begynt litt med det at de voksne liksom tilbyr litt og ser hvordan det blir, hvordan tar barna det inn i lek og hvordan skal vi spille på dette videre».

Berit betegner det å finne et felles innhold som passer ut ifra barnas utvikling og interesser, som inkludering. Barnas påvirkning på hva slags innhold som tilbys, defineres som medvirkning. I denne sammenheng påpeker flere av barnehagelærerne også hvordan observasjoner av barnas interesser knytter seg til mer enn hva de uttrykker verbalt. Interessene trer frem gjennom lek og samhandling med andre barn over tid, og flere av barnehagelærerne argumenterer derfor for at prosjektarbeidenes overordnede tematikker ikke skal settes før en stund utpå høsten. De forteller også at prosjektarbeid både kan foregå i hele barnegruppa, eller i små grupper. Små grupper trer frem som en måte å organisere barnegruppa på, som gjør det lettere å ivareta barns innspill og respondere på disse, ved å skape et felles innhold som engasjerer alle i gruppa.

Betydningen av materialer og barnehagelærerne som pådrivere

Flere av barnehagelærerne løfter frem betydningen av selv å være en pådriver når de arbeider med å skape et felles innhold i prosjektarbeid med barna. Prosjektarbeid trer for meg frem som små og store øyeblikk der barn og barnehagelærere deler noe felles, og der barnehagelæreren hele tiden er til stede i øyeblikkene. Dette fremtrer som spesielt viktig for å ivareta barnas interesse og engasjement knyttet til et innhold. Barnehagelærerne gir barnas interesser og engasjement hovedfokus, og synes å sette overordnede tematikker og mål i bakgrunnen. Sitatet viser hvordan

barna gis mulighet til å ytre og engasjere seg, gjennom ulike materialer og utstyr som barnehagelæreren tilbyr. Berit betegner dette som forskjellige verktøy:

Berit: *«Det handler jo om at man kan bruke forskjellige verktøy, i det inkluderende fellesskapet, og koble det sammen, eller barna gjør det. Vi satt og spiste og så sa den ene gutten: «du Berit, kan vi se på dataen din?». «Ja, hva vil dere se på?» Jo, de ville se på røverne og kardemomme by. Så satt jeg på. Og så har vi tilrettelagt for at alle bildene på veggen i rommet er Kardemomme by, for eksempel fra tante Sofies rom. Og de barna som ikke hadde språk, de koblet likevel at tante Sofie er på PC-en her, og så er det faktisk også på veggen, og det var så morsomt! Og så kom den trikken da, maken til vår, som vi har laget. Da begynte de å skrike! «Åååh, vi har, vi har». Det var gjenkjennbart for dem».*

Sitatet får frem betydningen av hvordan tilbud om ulike materialer bidrar til at barn, også de med begrenset verbalspråk, deltar i et felles innhold om røvere, trikker, bilder og film. Det viser en kombinasjon av materialer. Bildene på veggen og trikken som var laget var barnehagelærernes initiativ for å inspirere barna, og barnas initiativ om å se på filmen fremstår som et resultat av dette initiativet. Barnas initiativer ble lyttet til, fulgt opp og brakt inn igjen som et felles innhold. Dette viser at barnehagelærerne er en pådriver i vekselvirkningen mellom det spontane og planlagte, samt det vokseninitierte og barneinitierte.

I følgende sitat gjør Berit en beskrivelse av hvordan hun må være pådriver i øyeblikkene gjennom det hun omtaler som «drypp». I forkant av et måltid med en liten gruppe barn hadde hun gjemt vannflaskene deres, for å se hva dette kunne gi barna. Et av barnas umiddelbare reaksjon var at Kardemomme By sine røvere hadde tatt dem. En av toåringene uttrykte stort engasjement og mente dette måtte ha skjedd da de sov. Berit spurte videre hva de skulle gjøre, og barna var klare på at de måtte ringe og melde tyveriet til politimester Bastian. Berit legger vekt på at små drypp gis ved å stille åpne spørsmål som skaper rom for flere måter å lage teorier, filosofier og nye oppdrag på:

Berit: *«Så det er veldig mange små drypp, som vi voksne gir. Så baller det på seg videre og lager spenning. Da fikk i hvert fall de tre som spiste på det rommet hvert fall vært med på det fellesskapet. På jakten etter vannflaskene, for hvordan skulle vi få disse vannflaskene tilbake. Ja, da måtte vi skrive et brev, og jeg måtte finne en penn, og bare skriver. Og så har vi jo postkassa ikke langt unna her, og da måtte vi levere det. «Så kan dere få et glass vann av meg da, til de flaskene kommer, de*

kommer sikkert i morgen», sier jeg. Så måtte vi gå i postkassa og legge det der. Det er hele tiden på en måte vi voksne som må være pådriveren. Du må alltid være på for å skape det inkluderende».

Prosjektarbeid fremstår som en måte skape inkluderende fellesskap på, gjennom utforskning av felles innhold. Det har et hovedfokus på barnas interesser og på prosessene, hos barnehagelærerne. Det fremtredende er vekselvirkningen mellom det vokseninitierte og barneinitierte, og betydningen av materialer som et felles innhold.

4.1.5 Strukturer for pedagogisk arbeid med inkluderende fellesskap

Denne kategorien innbefatter de strukturene informantene løfter frem som sentrale i arbeidet med inkluderende fellesskap. Den setter fokus på barnehagelærernes tanker om betydningen av økt bemanning i tilknytning til tid, tilstedeværelse, organisering og faglig samarbeid. Jeg presenterer funnene under temaene: organisering av pedagogisk arbeid og faglig samarbeid.

Organisering av pedagogisk arbeid

Organisering av små grupper synes å gi flere muligheter for inkluderende fellesskap. Gjennom intervjuene fremsto dette som en helt sentral faktor i organisering av dette pedagogisk arbeidet. Samtlige av barnelærerne mener økt bemanning gir de muligheten til å dele barnegruppa oftere, over større deler av dagen, samt ha mindre antall barn per gruppe. I løpet av en barnehagedag er det mange gjøremål som må gjennomføres. Fra barnehagelærernes beskrivelser var det betydningen av å være flere til å utføre gjøremålene, som også bidrar til at det er flere voksne sammen med barna til enhver tid. Ifølge dem fører det til mindre stress. De mener små grupper gir større mulighet for å skape tilhørighet, gjennom å være tettere på barna, slik at de kan skape gode relasjoner til personalet og andre barn. Barnehagelærerne påpeker også at små grupper bidrar til å realisere barns medvirkning, da hvert enkelt barn og deres uttrykksmåter både kan lyttes til, og barnehagens planlagte og spontane aktiviteter kan skje med påvirkning fra det som uttrykkes. I små grupper viser det seg også at barnehagelærerne i større grad kan arbeide med trygghet for å tre inn i fellesskapet, og synliggjøre forskjeller. Samtlige av barnehagelærerne hevder at de har mer ro i små grupper. De beskriver at de lettere tåler kaos, angst og tør å slippe sperrer, når de finner roen med få barn, uten å kjenne på at andre barn også burde fått oppmerksomhet eller andre arbeidsoppgaver må gjøres. Barnehagelærerne beskriver betydningen av små grupper og økt bemanning slik:

Berit: «Som jeg ser også med økt grunnbemanning, jeg mener ikke å gå rett over på den, men den gir så mye fordi du har tida til det. Du har tid, og ressurser til at alle barna blir vernet om og sett,

og du går ikke med den følelsen hele tiden av at du ikke strekker til. Jeg tenker å være til stede for disse barna. Og disse gruppene, at de blir vernet om. At det er nok folk, sånn at jeg ikke tenker på at nå burde jeg vært der, eller der, eller jobbet med det. Den blekksprutopplevelsen, som du noen ganger føler at du har i barnehagen. At man liksom har fått mer ro da».

Dorthe: *«Du kan opprettholde det synet vi har på barna og hvordan vi jobber. Det påvirker jo alt. Fordi at vi er mer til stede, sammen med barna, så de er tryggere på oss. Vi får ro».*

Ane: *«Det med å sette sammen små grupper som funker fint sammen. Å slippe at man alltid må stoppe opp med en gang man er i en samtale eller situasjon, og det styrker jo veldig».*

Økt bemanning som bidrar til å kunne dele i små grupper, hevdes av barnehagelærerne å skape muligheter for å være mer til stede. Det innbefatter både en fysisk, men også mental tilstedeværelse. Det viser seg at de kan ha tid til å fullføre samtaler og skape øyeblikk rundt et felles innhold uten avbrytelser. De har mindre av «blekksprutopplevelsen». Dorthes betegnelse «synet på barn», knytter seg til barns medvirkning og rom for å tre inn i fellesskapet. Hun beskriver at det handler om at man ser barna og har tid til å gripe fatt i deres initiativer rundt et felles innhold.

Faglig samarbeid

Kategoriens andre tematikk omhandler faglig samarbeid. Alle barnehagelærerne trekker frem dette som en helt avgjørende komponent for arbeidet med inkluderende fellesskap. Ane forteller at hun kontinuerlig skriver ned situasjoner hun vil se nærmere på, når jeg ber henne beskrive hvordan hun utøver arbeidet med inkluderende fellesskap. Cecilie fremhever betydningen av å ha et helhetlig blikk på barnegruppa, hvordan barna i ulik grad er inkludert i de forskjellige fellesskapene og hvordan personalet kan bidra i disse prosessene. De uttrykker det slik:

Ane: *«Jeg har med meg en loggbok til enhver tid, hvor jeg kan skrive opp observasjoner og litt på sånn, på hvordan eller hvilke situasjoner man kanskje bør endre litt på, ikke møte det barnet på den måten, eller..»*

Cecilie: *«Når vi har møter så snakker vi jo om enkeltbarn, og hele gruppa og gruppedynamikken og den endrer seg jo. Man kan se at et barn som lekte med den, leker med noen andre nå eller så er det noen konflikter eller noe ekskludering, det er stadig ting som vi må ta opp og drøfte, reflektere rundt og diskutere, og sette inn tiltak».*

Barnehagelærerne forteller at økt bemanning i disse sammenhengene har betydd bedre tid til å jobbe med loggføringer og flere perspektiver på drøftinger i personalgruppa. Berit forteller om viktigheten av at personalet får tid til å granske egen praksis og profesjonens sentrale begreper. I dette ligger et behov for stadig å tilegne seg nytt fagstoff som kan gi nye perspektiver, samt tid til faglige refleksjoner rundt praksisfortellinger og annen pedagogisk dokumentasjon. Hun knytter det til økt bemanning og forteller først:

Berit: *«Jeg tenker på fjor, når jeg satt på et pedagogmøte og tenkte at 'jeg burde jo egentlig heller vært der', for det er ikke nok folk. For du vet det er viktig med faglig påfyll, men realiteten der ute er at det er mangel på folk. Så det at vi nå med god samvittighet får reflektert. Nå kan vi drøfte og bruke mer tid. Ikke sant, vi er så gode på ord. Men hvordan utøver vi det i praksis? Vi må granske litt. Og det faglige kommer slik inn at vi kan nøste litt i hva inkluderende fellesskap er, inkludere, fellesskap, sånn at man går mer i dybden».*

Berit påpeker mer tid og ro på møter. Økt bemanning har også bidratt til at assistenter og fagarbeidere har fått fast tid til å lese fagstoff eller lage dokumentasjoner. Hun forteller videre:

Berit: *«Nå har vi prioritert at fagarbeidere og assistenter også har lesetid. De får en halvtime hver uke for å oppdatere seg. For ikke sant, hverdagen spiser jo dem og. Så det kjenner jeg det er jeg veldig stolt av at vi har fått til. Og vi har fått tilbakemeldinger, vi som ledere, at «åh, det er så bra, for da får jeg lest det og jeg får lest det, og jeg får skrevet den praksisfortellingen, ikke sant».*

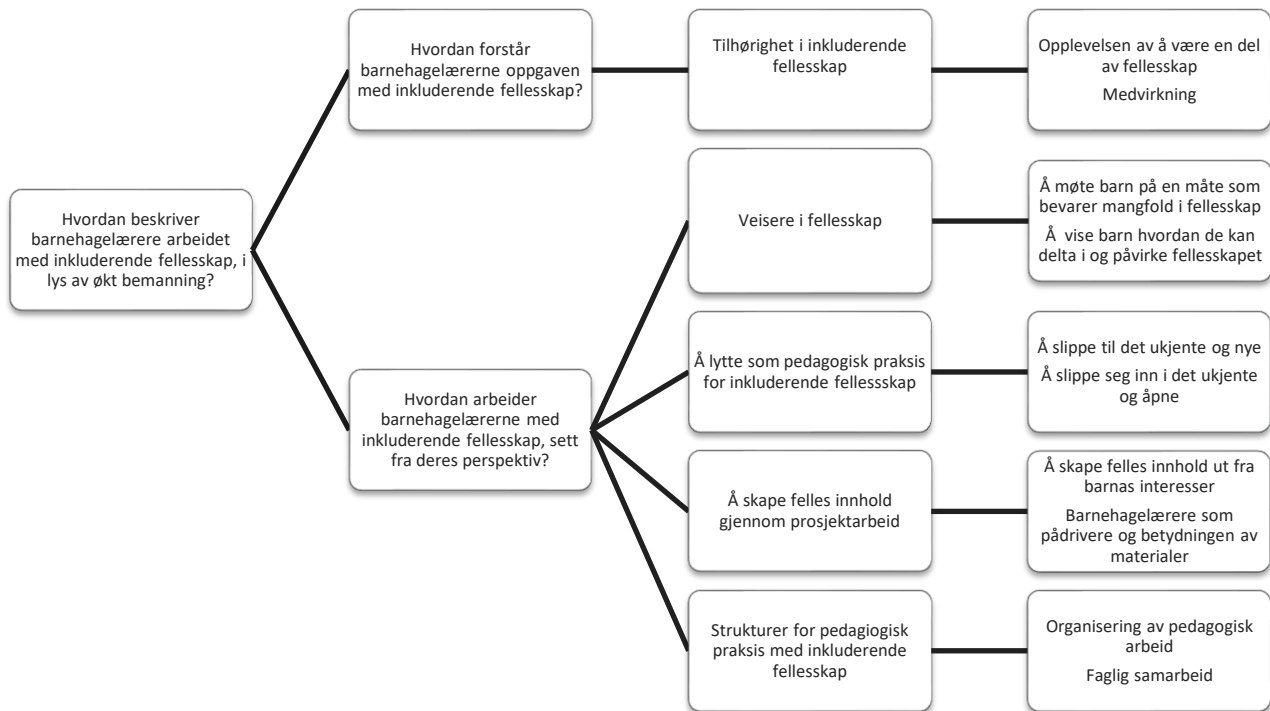
Små grupper, økt tilstedeværelse, tid og ro til pedagogisk dokumentasjon og refleksjoner i faglig samarbeid fremstår som konsekvenser ved økt bemanning i strukturer for arbeidet med inkluderende fellesskap.

4.2 Oppsummering av funnene

På bakgrunn av temaanalysen er det disse fem temaene jeg nå har presentert som kategorier, som bidrar til å gi et bilde på hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med inkluderende fellesskap, der økt bemanning utgjør konteksten. De ulike temaene jeg har identifisert, legger videre føringer for drøftingen. Temaene er basert på mine tolkninger av hva som er relevante deler for å belyse helheten, og det er viktig å presisere at andre valg av temaer hadde ført til en annen drøfting av problemstillingen. Jeg har valgt å oppsummere funnene gjennom en figur som får frem helheten,

helt fra problemstilling til temaer som kategorier. Fra venstre presenteres problemstillingen. Derneft kommer forskerspørsmålene, som har vært sentrale i arbeidet helt fra utarbeiding av intervjuguide og til analyse av transkripsjonene. Jeg har satt kategorien *tilhørighet i inkluderende fellesskap* til å dreie seg om det første forskerspørsmålet, mens de fire andre kategoriene i hovedsak svarer til det andre forskerspørsmålet. Helt til høyre er en oversikt over kategoriernes underordnede tematikker.

Figur 1



5 Diskusjon

Jeg vil i denne delen av oppgaven drøfte betydningen av funnene i lys av relevant faglitteratur og aktuell forskning. Jeg har valgt tre sitater fra empirien som hovedoverskrifter for drøftingen fordi de er representative for det som drøftes. Da denne diskusjonen skal bidra til å svare på problemstillingen, gjentar jeg den:

Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning?

5.1 «Alle skal være med, sånn at det er vi. Det blir som et puslespill»

Tilhørighet og medvirkning som verdier i inkluderende fellesskap

Barnehagelærernes forståelse av inkluderende fellesskap knyttes til tilhørighet, som det å oppleve og høre til i et fellesskap og muligheten til å medvirke. Forståelsen av tilhørighet er i tråd med Arnesens (2012) vide inkluderingsbegrep, som omfatter opplevelse av tilhørighet og ønske om tilhørighet. Inkludering som opplevelse av tilhørighet handler også om at barnehagelærerne setter barna i posisjon til selv å definere når og hva de opplever som inkludering. I Qvortrup og Qvortrup (2018) sin operasjonelle definisjon, er psykologisk inkludering helt sentralt. Fysisk og sosial inkludering i barnehagens fellesskap kan ikke alene definere barns opplevelse av inkluderende fellesskap. Dette indikerer at synet på barnet som subjekt, med respekt for deres følelser, står sterkt i barnehagelærernes forståelse av inkluderende fellesskap. I lys av Bae (2007) innebærer dette et arbeid hvor barns opplevelsesverden anerkjennes, og likeverdighet mellom deltakerne etterstrebes. Dette er viktig for å styrke barnets selvfølelse og mentale helse, men også for å unngå mobbing, vold og aggresjon. Å møte barnet som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehager og fellesskap. I rammeplanen (2017b) står det at arbeid med livsmestring skal bidra til å fremme barns livsglede og følelse av egenverd, og samtidig hindre krenkelser og mobbing (s. 11). Barnehagelærernes forståelse av inkluderende fellesskap med vekt på tilhørighet kan derfor også knyttes til ekskludering, hvor ekskludering fra fellesskap handler om objektivisering og krenkelse av barns opplevelsesverden. Barnehagelærerne er tydelige på at inkluderende fellesskap må innbefatte barnas egne følelser av å være betydningsfulle og å høre til i fellesskapet.

Et annet aspekt ved tilhørighet i inkluderende fellesskap er medvirkning. Barns medvirkning uttrykkes av barnehagelærerne som en sentral verdi for inkludering, en verdi som skal gjennomsyre hele barnehagens praksis, «*som en felles kultur på avdelinga*». Medvirkning er ikke redusert til å dreie seg om medbestemmelse og til tekniske metoder. Medvirkning skal ifølge barnehagelærerne

gjelde alle barn. De ansatte må drive kontinuerlig observasjon av barnas interesser for at dette skal legge grunnlag for videre prosjekter og aktiviteter. Dette er i tråd med Bae (2007) sin definisjon på medvirkning, som innebærer at det barna uttrykker må ha en konsekvens i fellesskapet.

Medvirkning forstått på denne måten kan relateres til begrepet natalitet. I henhold til Arendt (2005) innebærer natalitet at et menneskets begynnelse blir tatt opp og gjort noe ut av i fellesskapet, den møtes med en ny begynnelse. Natalitet kan slik sett sees i sammenheng med barnehagelærerne som veivisere, som *viser* barna hva deltakelse i fellesskap kan innebære ved å støtte dem i å vise at deres interesser og synspunkter betyr noe, og at de gjør en forskjell for fellesskapet. Gjennom å tilrettelegge for medvirkning viser barnehagelærerne at de er veivisere som gir barn erfaringer med hva det innebærer å være et subjekt (Biesta, 2009). Dette kan relateres til hvordan rammeplanen (2017b) løfter frem barnehagelærernes ansvar for å sikre at alle barn får like muligheter til å delta i fellesskapet (s. 10). Medvirkning som natalitet kan underbygges ved måten Ree (2020) i sin forskning viser at fellesskapsorientering er et nødvendig kriterium for å realisere barns medvirkning. Fellesskapsorienteringen innebærer at oppmerksomheten ikke alene rettes mot enkeltbarnet, men heller mot å føre enkeltbarnets initiativer og perspektiver inn i fellesskapet. Dette fører til prosesser som problemløsning og samarbeid, og hvor pronomenene *vi*, *dere* og *oss* brukes for å styrke fellesskapsfokuset (s. 94-95). Fellesskapsorienteringen kan slik bidra til opplevelsen av å være betydningsfull og til deltakelse i et sosialt fellesskap. Medvirkning forstått som deltakelse gjennom handling i sosiale fellesskap, knyttes også til barns deltakelse i demokratiske fellesskap (Bae, 2011; Grindheim, 2014; Pettersvold, 2015). Demokratiske fellesskap vil drøftes i følgende del.

Mangfold og motstand i demokratiske fellesskap

Barnehagelærerne hevder at det å *møte* barn på måter som bidrar til å bevare mangfold er sentralt i arbeidet med inkluderende fellesskap. Mangfold i barnehagen kan knyttes til hvordan det er plass til de ulike forskjellighetene som ramme for deltakelse (Gjervan et al., 2012). Barnehagelæreren Berit forteller om hvordan hun arbeider med å ivareta forskjeller i barnegruppa ved å synliggjøre dem gjennom samtaler med barna. Hun forteller: «*det å si at det faktisk er to mammaer, to pappaer, det er lov*». Dorthe fremhever sin rolle i å møte barn på måter som bidrar til å bevare mangfold. For henne handler det om å tilrettelegge for de ulikhetene som finnes, stille spørsmål og lage aktiviteter ut ifra barnas forskjellige forutsetninger og egenskaper. I beskrivelsene foreligger en rolle i å være veiviser for å fremme toleranse for ulikhet, og mangfold som noe positivt. Måten barnehagelærerne snakker om sitt arbeid med mangfold er i tråd med hvordan rammeplanen (2017) beskriver at barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs. Barnehagen skal synliggjøre verdien av fellesskap

ved å vise hvordan man kan lære av hverandre og at det er mange måter å handle og tenke på (s. 9). Når barnehagelærerne bruker metaforene «*dråper i havet*» og «*puslespillbrikker*», kan deres verdsetting av mangfold i inkluderende fellesskap sees i sammenheng med tilhørighet, medvirkning og demokratiske fellesskap. Barnehagelærerne ser på hvert barn som uerstattelig, og beskriver at havet ikke ville hatt nøyaktig den samme formen hvis en dråpe ble fjernet, ei heller hadde puslespillet blitt helt uten hver brikkes unike form. Det at hele puslespillets uttrykk endres bare ved at en brikke endrer seg, fører til at hver brikke nettopp blir uerstattelig. Ivaretakelsen av mangfold i fellesskapet er slik i tråd med Biesta (2009, s. 69) sitt perspektiv på tilnærmingen «fellesskap for de som ikke har noe til felles» og demokratiske fellesskap. Ved denne tilnærmingen forstyrres man det som eksisterer i verden, gjennom en unik handling som møtes med en unik respons fra andre i fellesskapet. Dette står i motsetning til «representative fellesskap», der diskursen som allerede eksisterer kun fornyes, og det ikke teller hvem som handler. I «fellesskap for de som ikke har noe til felles», ivaretas mangfoldet av barns unike og uerstattelige stemme. Barnehagelærerne sier de tilrettelegger for deltakelse ut ifra barnas forutsetninger og interesser, og kan følgelig forstås som likhet til å delta i fellesskap (Biesta, 2007).

Ifølge Biesta (2007) er det nettopp likheten til å delta ved å være forskjellig, som skaper demokratiske fellesskap. Ved at barna ikke trenger bestemte egenskaper for å bli inkludert, kan de isteden inkludere seg selv gjennom å medvirke med sin unike stemme. Biestas (2007) poeng er nettopp at noe blir demokratisk idet mennesket får inkludere seg selv gjennom å forstyrre det eksisterende, ved rom for natalitet. Han hevder inkludering kan forstås som deltakelse, og deltakelse er demokratiets kjerneverdi. Det viser at demokratiske fellesskap i barnehagen er der barnegruppas mangfold ivaretas. En slik etterstrebelse etter likhet for deltakelse for å skape demokratiske fellesskap i barnehagen er i samsvar med Grindheim (2015) sin forskning. Hun finner at barns rett til medvirkning og erfaringer med demokratiske fellesskap ikke alene kan sikres gjennom det juridiske. Det fordrer barnehagelærere som praktiserer mangfold som ressurs, det vil si der barn kan forstyrre vaner og etablert praksis. Forstyrrelser av etablerte praksiser kan sees i sammenheng med barns motstand og erfaring med motstand. Pettersvold (2017) løfter i sin forskning frem motstand som en viktig verdi i pedagogisk arbeid med demokrati. Ifølge henne er motstand nødvendig for å oppfylle autentisk demokrati i barnehagen.

Når Cecilie forteller hvordan de arbeider med demokrati, beskriver hun det ved at barna «*driver prosesser som blir noe helt annet enn personalet hadde tenkt*». Det viser at motstand er et element i medvirkningsforståelsen, noe som bidrar til å skape tettere sammenheng mellom motstand,

mangfold og demokrati (Pettersvold, 2017). Motstand kan beskrives som å forstyrre det som allerede eksisterer og kan slik forstås som demokratisk (Pettersvold, 2017). Som nevnt hevder Biesta (2007) at mennesker nettopp får tre frem som politiske subjekter ved å inkludere seg selv gjennom å forstyrre det som allerede eksisterer, istedenfor å inkluderes inn i det som allerede eksisterer. Ifølge Pettersvold (2017) bidrar motstand til å underbygge forståelsen av pedagogisk arbeid med demokrati som noe man gjør og deltar i. Det blir en annen eller utvidet tilnærming til at pedagogisk arbeid med demokrati omhandler produksjon av bestemte ferdigheter for å ivareta demokratiet i fremtiden (Biesta, 2007). Demokratiske fellesskap i barnehagen kan slik sees i lys av hvordan Cecilie beskriver hun tilrettelegger for prosjekt som noe eksisterende. Hun lar barna få inkludere seg selv gjennom å vise motstand mot prosjektets aktiviteter og temaer, og slik bidra til endringer i dem. Motstand blir således en verdi som kobles tett til mangfold og demokratiske fellesskap.

Vevisere og trygghet

Inkluderende fellesskap synes å innebære et arbeid der barnehagelærerne *viser* hvordan barn kan inkludere seg selv gjennom medvirkning og *møter* barn på måter som bidrar til å synliggjøre og bevare mangfold. De fremhever sin egen rolle i å tilrettelegge for at medvirkning blir som en «*felles kultur*» og sin rolle i å ivareta og bruke mangfold som en ressurs (jf. tidligere drøfting i 5.1.). Barnehagelærerne forteller også at å *møte* barn på måter som bidrar til å bevare mangfold i fellesskap involverer arbeid med å utvikle barns trygghet til å delta i fellesskap. Berit uttrykker at barns trygghet «*kan få dem til å ta vare på mangfoldet og utvikle demokraten i seg*». Hun forteller at som barnehagelærer kan hun gjennom samtaler med barn løfte frem alle forskjellighetene som finnes i gruppa, og slik gjøre barn trygge på å være forskjellige. Ifølge henne vil dette bidra til å ivareta mangfoldet, og derav også demokratiet. Dorthé beskriver at ved å være til stede med barna i utrygge øyeblikk, kan hun støtte og følge barnas behov for å gjøre dem tryggere på seg selv. I hennes tilfelle gjaldt det å vise et barn som så gjerne ville tørre å danse, at det er greit å være redd for å gjøre det, og samtidig støtte barnet til etter hvert å tørre. Disse beskrivelsene viser at barnehagelærerne er vevisere i fellesskap og at denne rollen er viktig i arbeidet med å skape trygghet hos barna til å ta aktiv deltakelse og derav inkludere seg selv. Barns trygghet til å delta i fellesskap tolker jeg i sammenheng med Qvortrup og Qvortrup (2018) sin sosiale inkludering, som omhandler å ha aktiv deltakelse, og ikke kun være passivt inkludert i et fellesskap.

Trygghet til å ta aktiv deltakelse er kjernen i «representative fellesskap», der man sosialiseres inn i eksisterende systemer, som er det representative fellesskapets diskurs (Biesta, 2009). Hovedsaken

ligger i å utvikle trygghet, og ikke på hvem som handler. «Representative fellesskap» i seg selv skaper ikke rom for demokratiske prosesser, med handling og natalitet. Men, ved å forstå demokrati som sosiale fellesskap og barnehager med rom for handling og natalitet, oppstår kanskje utvikling av trygghet til å medvirke og til å ta ansvar for å kjenne tilhørighet som nødvendig likevel? Rom for natalitet innebærer at alle tar ansvar for selv å bringe nye begynnelse til verden, til selv å medvirke i fellesskap, men det innebærer også å ta ansvar for å slippe andres medvirkning til, andres nye begynnelse til (Arendt, 2005). Som veivisere blir dermed barnehagelærernes arbeid med å utvikle barns trygghet til å stå i seg selv som den man er ikke bare nødvendig for at barn skal kunne inkludere seg selv, men også en forutsetning for at barn skal evne å la andre inkludere seg selv, ved å slippe andres annerledeshet til, uten å forsøke å ta kontroll oven den. I lys av Biesta (2009) handler det om å være trygg nok i seg selv til å holde ut det fremmede, og slik skape rom for andres begynnelse. Tryggheten blir slik den nødvendige egenskapen for å opptre i fellesskap, uten at det går på bekostning av mangfold.

Som veivisere har barnehagelærerne et viktig ansvar med tanke på å utvikle barns trygghet i å inkludere seg selv i barnehagens ulike fellesskap (Qvortrup og Qvortrup, 2018). Inkludering i barnefellesskapene understrekes ved Bae (2009, 2012) sin forskning, der leken beskrives som den viktigste arenaen for medvirkning i barnehagen. Men i og med at barn står i et avhengighetsforhold til barnehagelærerne, må barnehagelærerne være seg bevisste den definisjonsmakten de har i definere barns behov i veiviserrollen, for å kunne utvikle trygghet for barn til å medvirke (Østrem, 2012, s. 49-67). Dette blir avgjørende i en forståelse av inkluderende fellesskap som innbefatter barnet som en uerstattelig puslespillbrikke i et puslespill.

5.2 «Du må alltid være på for å skape det inkluderende».

Meningsskaping i prosjektarbeid

Barnehagelærerne i studien fremhever det å skape et felles innhold sammen med barn som viktig i arbeidet med inkluderende fellesskap. Dette kan forstås som Rinaldis (2001, s. 81) perspektiver om en lyttende pedagogikk og Dahlberg og Moss (2005) sin teori om meningsskaping. Ifølge Rinaldi (2001) handler lytting om å ha en konstant søken etter å skape mening gjennom å være villig til å etterstrebe og komme bort fra egne fordommer. Det innebærer å la seg endre og tilegne seg ny kunnskap for å slippe til andres annerledeshet. Dahlberg og Moss (2005) bruker ordet meningsskaping om det å forsøke å konstruere mening om et felles innhold, som skjer gjennom en aktiv lytting med undring og utforskning. Barnehagelærerne forteller at de er åpne for barnas annerledeshet og lar ikke all kunnskap fra tidligere barnegrupper definere årets barnegrupes

interesser og behov. Berit forteller om betydningen av samtaler som en kommunikasjonsarena for å holde tilbake egne svar og perspektiver for å skape plass til barnas annerledeshet. Hun sier at hun: «så kastet jeg tilbake, hva tenker du?». Når hun betegner det som «innspill fra barn som du bare må la henge», viser det at hun ser verdien av å slippe til det ukjente i arbeidet med barn og tar hensyn til deres ukjente og nye tanker, ideer og initiativer. Dilemmaene knyttet til kommunikasjon når man skal fremme meningsskaping med barn, kan imidlertid belyses ved Gjems (2018) og Gjems et al. (2012) sin forskning. Gjems (2018) finner at det er sjeldent at barnehagelærere oppmuntrer til at flere barn sammen deltar i åpne samtaler hvor et felles tema utforskes. Dette kan videre trekkes til hvordan (Gjems et al., 2012) påpeker at kommunikasjonen i hovedsak foregår mellom ett barn og en barnehagelærer av gangen, og barnehagelæreren er i mange tilfeller styrende og dominerende. Enkeltbarnets søken etter tilbakemeldinger fra barnehagelæreren kommer i dilemma med å skape samtaler der åpne spørsmål og hovedfokus på utforskning av et felles tema bidrar til å fremme fellesskap. Perspektivene kan bidra til å forstå lyttende pedagogikk og prosesser med meningsskaping ved kommunikasjon med barn, som et utfordrende arbeid for barnehagelæreren.

Prosser med et felles innhold forstått som meningsskaping, beskrives av barnehagelærerne som å arbeide med prosjektarbeid. I lys av Dahlberg og Moss (2005) er prosjektarbeid prosesser der barn og barnehagelærere deltar i meningsskaping, hvorav de sammen utforsker, eksperimenterer og utvikler teorier, gjennom at barnehagelærerne slipper seg inn i det ukjente. Meningsskaping og prosjektarbeid underbygger at pedagogikken de beskriver som inkluderende, kan sees i sammenheng med Clarks (2021) 'slow pedagogy'. Når barnehagelærerne deltar i meningsskaping og prosjektarbeid, byr de på situasjoner der voksne og barn kan delta som likeverdige medborgere (Clark, 2020; Dahlberg & Moss, 2005). Slik Clark (2021) beskriver meningsskaping i prosjektarbeid, skapes likeverdighet for deltakelse gjennom at barn og barnehagelærere er sammen om *noe* i fellesskap, lytter til andres perspektiver og utvikler nye forståelser sammen. Berit forteller at prosjektarbeid skapes i en vekselvirkning mellom å ta utgangspunkt i barnas interesser, se hvordan barna responderer og bruke nye materialer og kombinasjoner av materialer for å videreutvikle øyeblikkene. Hun «må alltid være på». Det viser at meningsskapingen utvikles i tilknytning til hva som fremstår som meningsfullt for barna. Dette er i tråd med slik blant andre Pettersvold (2017), Grindheim (2015) og Østrem (2012, s. 68-80) viser til at medvirkning og deltakelse må foregå for å skape demokratiske fellesskap. Ifølge Grindheim (2015) skapes det demokratiske ved et betydningsfullt innhold for barna, som kan gi grunnlag for høyt engasjementet, og bidra til følelser som solidaritet, likeverd eller rettferdighet. Slik Berit forteller om barnas engasjement da de oppdaget at trikken på PC-en var den samme som på veggen, og guttene skrek

«åååååh, vi har, vi har!», viser hun at meningskaping innebærer å anerkjenne det som fremstår som interessant og engasjerende for barna. Hos Pettersvold (2017) finner jeg perspektiver som understreker viktigheten av at det innholdet barna får mulighet til å engasjere seg i, må være om mer enn trivielle småsaker. Ubetydelig innhold kan føre til at deltakelse i demokratiske fellesskap blir uinteressant, noe som kan tolkes til å kunne bidra til ekskluderende praksiser i barnehagen. Grindheim (2015) sin forskning på *Borgarskap i barnestorleik*, eller barnestørrelse, setter betegnelsen barnestørrelse opp imot hvordan barns deltakelse og inkludering i demokratiske fellesskap foregår i en mellomposisjon mellom at barna selv bringer inn noe nytt, og barnehagelærerne setter premisser for videre temaer og arbeid, som i prosjektarbeid.

Prosjektarbeid er en arbeidsform der barnehagelærerne er pådrivere som bidrar til å skape meningsfulle øyeblikk ut ifra barns initiativer. Samtidig innebærer det for barnehagelærerne å tidvis trekke seg tilbake og slippe til det uventede, ved barns ulike initiativer (Clark, 2020). I denne meningskapingen forteller Berit om betydningen av materialer når man skal utforske og skape mening. For henne «*handler det om å bruke forskjellige verktøy, i det inkluderende fellesskapet*». Det felles innholdet som utforskes ved å ta i bruk ulike verktøy, samler barna og barnehagelærere, ved å fremme felles kreativitet, undring, skaperglede, utforming av nye teorier og påstander. Prosjektarbeid trer slik frem som en arbeidsform som knytter seg til både mangfold og fellesskap (Arnesen, 2012). Dorthe forteller at arbeid med inkluderende fellesskap «*handler om å legge til rette for de ulike behovene, ulikhetene*», men også «*likhetene*». Rammeplanen (2017b, s. 8) fremholder at økt mangfold og individualisering fremmer behovet for å skape positive holdninger til å leve sammen i fellesskapet. Prosjektarbeid gjennom meningskaping blir dermed ikke bare en arbeidsform som anerkjenner mangfold som en ressurs. Det blir også en arbeidsform som virker samlende og slik bidrar til å skape positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. Det bringer barn og barnehagelærere vekk fra et entydig fokus på det individorienterte, og retter fokuset mot alle likhetene som finnes blant mennesker (Arendt, 2005; Biesta, 2014). Opplevelser med felles undring, utforsking, kreativitet og skaperglede bidrar til å vise at det å leve i fellesskap handler om å leve med mennesker som på mange måter også er lik en selv. Prosjektarbeid viser dermed kvaliteter i seg som kan fremme inkluderende fellesskap, fordi det bidrar til å samle og forene, heller enn å fremme individualiserende praksiser.

Prosjektarbeid, kvalifisert improvisasjon og profesjonell dømmekraft

Både Dahlberg og Moss (2005) og Carlsen (2021) vektlegger prosjektarbeid som prosesser som er så åpne at det er mange måter å ta initiativer og handle på, ved å unnvære forhåndsdefinerte mål.

Ser man på helheten av barnehagelærernes beskrivelser av prosjektarbeid, foreligger nettopp et fokus på prosessene og meningsskapingen med barna, heller enn på forhåndsdefinerte mål og planer. Dette stiller store krav til personalets kunnskapsbase og evne til å improvisere ut ifra barns innspill (Carlsen, 2021, s. 139). Når Berit forteller om meningsskapingen mellom henne, barna i Kardemomme By-prosjektet og Kardemomme By som tema, skjer ikke meningsskapingen uavhengig av hennes kunnskapsbase. Hun beskriver et rikt repertoar av ideer for måter hun kan slippe til og bygge videre på barnas initiativer på. Å gjemme vannflasker eller poste brev til politimester Bastian er derfor ikke tilfeldige «drypp», men kunnskapsdrypp som aktiveres i det Jansen (2022) betegner som improvisasjon i en lyttende didaktikk. Ifølge henne er det en didaktikk som ivaretar det spontane og slik skaper rom for «det nye» i møte med barna. Eik (2014, s. 119) utvider improvisasjonsbegrepet til kvalifisert improvisasjon, som innebærer at kunnskaper og erfaringer skaper en form for beredskap for å ivareta barns spontane initiativer. Den kvalifiserte improvisasjonen kan derfor beskrives som «en spesiell kunnskap for det uforutsette» (Eik, 2014). I lys av Eik (2014) blir spontanitet og planlegging en spenning i arbeidet med inkluderende fellesskap, som krever kunnskaper og ferdigheter for å balanseres.

Det spontane knytter seg til å tilrettelegge for medvirkning, ivaretagelse av mangfold og demokratiske prosesser, og utgjør en del av kjernen av arbeidet med inkluderende fellesskap. Denne kjernen finner sted ved «fellesskap for de som ikke har noe til felles», blant alle de «representative fellesskapene» barn føres inn i, som drøftet i 5.1, i lys av Biesta (2009) sitt perspektiv.

Prosjektarbeid som 'progettazione' er en ramme som åpner opp for en fleksibel planleggingsprosess og utforming av aktiviteter (Carlsen 2021). Betydningen av fleksibilitet for å opprettholde pedagogikkens kjerne, løftes frem av Kvernbekk (2018). Hun peker på sammenhengen mellom fleksibilitet og stabilitet, og argumenterer for at en stabilitet rundt kjernen av et system, som eksempelvis pedagogikken, er nødvendig for å opprettholde systemets identitet. For å opprettholde stabilitet, må rammene være fleksible (s. 149). På denne måten kan 'progettazione' ved sitt fravær av forhåndsdefinerte mål, forstås som rammen som skaper den nødvendige fleksibiliteten barnehagelærerne trenger for å ivareta inkluderende fellesskap. Når den fleksible rammen ligger til grunn, er det imidlertid barnehagelærernes kvalifiserte improvisasjon, som utgjør beredskapen for å ivareta kjernen.

Den kvalifiserte improvisasjonen, ved ivaretagelse av det spontane og planlagte, bygger ifølge Eik (2014) på både teoretisk og praktisk kunnskap. Dette viser til Aristoteles sine kunnskapsformer «episteme», «techne» og «phronesis», som sammen legger grunnlag for en praktisk klokskap, eller

dømmekraft. I prosjektarbeid med barn som en lyttende didaktikk, blir den profesjonelle dømmekraften viktig. Biesta (2015b, s. 18) beskriver profesjonell dømmekraft som nødvendig for å utøve 'good teaching' og den gode handling; det er denne som hjelper barnehagelærerne å vite hva som trengs å gjøres når, i arbeidet med inkluderende fellesskap. Barnehagelærernes beskrivelser av arbeidet med inkluderende fellesskap kan, slik jeg ser det, relateres til det Aristoteliske begrepet 'phronimus'. 'Phronimos' betegner en praktisk vis person med en iboende pedagogisk virtuositet, som evner å holde seg i det usikre, utrygge og ukjente for å slippe til andres nye begynnelse (natalitet) (Biesta, 2007). Utøvelse av profesjonell dømmekraft blir ergo ikke noe barnehagelæreren har, men heller noe den er (Biesta, 2015b). Når barnehagelæreren Berit beskriver hvordan «*du må alltid være på for å skape det inkluderende*», er hun en 'phronimus' som gjennom tilstedeværelse evner å skape rom for natalitet og den gode handling i pedagogikken. Gjennom å «*være på*», vet Berit bedre hva hun skal gjøre når.

5.3 «Som jeg ser, med økt bemanning (...), den gir så mye fordi du har tida til det».

Tidsaspektet i organisering med økt bemanning

I denne delen drøfter jeg hva som kommer frem av empirien, om økt bemanning. Som funnene viser, opplever barnehagelærerne at med økt bemanning kan de dele i mindre grupper over større deler av dagen, og ha færre antall barn per gruppe. Dette betyr at de får bedre muligheter for å tilrettelegge for aktiviteter som skaper tilhørighet og medvirkning og tilby et innhold alle forstår og finner meningsfullt. Med økt bemanning opplever barnehagelærerne i større grad ro til å ivareta barns spontane initiativer og la det få betydning i fellesskapet, og at de lettere slippe seg selv inn i «det nye og ukjente». Forskning har vist at organisering i små grupper gir mer rom for ro, konsentrasjon og improvisasjon, og at barnehagelærerne i større grad kan følge opp barnas initiativer (Kristensen & Greve, 2018, s. 296). Dette har blitt løftet frem som en kvalitetsfaktor som henger nøye sammen med prosesskvalitet. Tidsaspektet fremstår derfor som en viktig faktor i organisering av små grupper. Rapporten *Kvalitet i barnehagen* viser at barnehager med god kvalitet blant annet kjennetegnes ved organisering i små grupper som er tilrettelagt ut ifra barnas forutsetninger (Alvestad et al., 2019).

Ved økt bemanning og mindre grupper over større deler av dagen, ligger premissene for 'slow knowledge'. 'Slow knowledge' fremholdes av Clark (2020) som en alternativ form til å studere tidsaspektet og pedagogikkens tempo og rytme på. Det målbare, raske og instrumentelle erstattes med sansing, følelser og dybdelæring. Tidsaspektet kommer til syne gjennom hvordan fremdrift i

øyeblikkene ikke styres etter kronologisk tid og forhåndsdefinerte mål, men heller gjennom samhandlingen mellom menneskene og materialene (Clark, 2020). En del av helhetsinntrykket ved barnehagelærernes beskrivelser innebærer et arbeid med inkluderende fellesskap der barns tempo og rytme påvirker utforming av og samhandlingen omkring innholdet. Meningsskappingsprosessene er beskrevet som samhandling med et innhold, der materialer utgjør en sentral del av innholdet. Meningsskapingen kan forstås med Skjervheims (1996) treleddete relasjon mellom barn, barnehagelærer og et felles tredje. Gjennom det felles tredje engasjeres individene i de andre deltakernes anliggender, slik at et individ – og fellesskapsperspektiv blir ivaretatt (Østrem, 2012, s. 70). I den treleddete relasjonen verdsettes både barn og barnehagelærere som meningsskapende, intellektuelle individer som sammen utforsker og skaper nye forståelser rundt et innhold. En treleddet relasjon blir følgelig avgjørende for å bevare gjensidige, likeverdige, og derav også mer demokratiske prosesser (Østrem, 2012). Slik jeg ser det kan 'slow knowledge' utdype forståelsen av den treleddete relasjonen, der fremdrift gjennom samhandling med materialer blir sentralt. Tidligere har man i Berit sine beskrivelser sett at bilder av Kardemomme By på veggen og en selvlaget stor trikk i kombinasjon med film på PC-en, var utslagsgivende for barnas engasjement og meningsskaping. Det er i denne situasjonen verken klokka eller forhåndsdefinerte mål som preger relasjonen mellom barna og Berit. Det er samhandlingen med materialene som er de sentrale elementene for måten de forholder seg til tiden og fremdriften på, og som bidrar til store øyeblikk av mening og fellesskapsfølelse. Med en slik pedagogisk tilnærming bidrar Berit sitt arbeid i små grupper til å skape tilhørighet og medvirkning i den treleddete relasjonen, ved å tilføre samhandlingen med materialer verdi.

'Slow pedagogy' tilfører dermed den treleddete relasjonen og samhandling med materialer et tidsaspekt. I prosesser med meningsskaping med materialer er det imidlertid ikke selvsagt at demokratiske prosesser skapes. I henhold til Arendt (2005) skapes demokratiske prosesser i det noen følger opp et initiativ. Dersom ingen gjør noe ut av et menneskets initiativ, vil dets unikheter ikke komme frem, og en ny begynnelse vil ikke finne sted (Arendt, 2005). Med utgangspunkt i natalitet vil fremdrift også inkludere den tiden barna og barnehagelærerne bruker på å følge opp hverandres initiativer i den treleddete relasjonen. Berits initiativer, som å stille spørsmål, komme med hypoteser, gjemme vannflasker eller hjelpe å skrive brev til Politimester Bastian, kan forstås som en måte å bruke tiden for å skape mening *sammen* med barna. Tiden barnehagelærerne bruker på sine initiativer i møte med barns initiativer har gjennom studien i sin helhet kommet til syne gjennom å være veivisere som veksler mellom å møte barn og vise barn hvordan de kan delta i fellesskap og som pådrivere for kontinuerlig å skape et innhold som engasjerer barna. Den

treleddete relasjonen blir, med 'slow pedagogy', en pedagogikk som kan fremme inkluderende fellesskap. Økt bemanning og små grupper ser ut til å være strukturelle forhold som er sentrale for å praktisere en pedagogikk som drives frem av barnas og barnehagelærernes initiativer og samhandling med materialer.

Tidsaspektet i «blekksprutopplevelsen» og «ro»

Berit forteller at hun ved økt bemanning slipper «blekksprutopplevelsen». Noen av de andre barnehagelærerne betegner det som å slippe stress. Dorthe beskriver det som å «få ro».

Helhetsinntrykket av beskrivelsene kan forstås som opplevelsen av å ha mye som må gjøres og forventes, og to ulike måter å praktisere pedagogisk arbeid på. «Blekksprutopplevelsen» og «å få ro» kan tolkes som to motstridene diskurser. Den første diskursen viser til en mer fragmentert og oppsplittet pedagogikk hvor barnehagelæreren må håndtere mange oppgaver samtidig (Ahrenkiel, 2012; Bøe, 2020). Den andre diskursen er mer i retning av 'slow pedagogy', slik som beskrevet i forrige avsnitt. En fragmentert og oppsplittet pedagogikk vil i praksis kunne bety mindre muligheter for barnehagelæreren til å skape mening med barn i prosesser, som for eksempel gjennom prosjektarbeid (jamfør kapittel 5.2). Isteden kan det bety en pedagogisk hverdag som splittes opp i enkeltaktiviteter med økt læringstrykk (Biesta, 2016). Her vil man vektlegge målbare og synlige læringsresultater til fordel for meningssskapingprosesser.

Når mindre grupper og mer ro og tilstedeværelse i øyeblikkene viser til redusert «blekksprutopplevelse», forteller barnehagelærerne at «deres syn på barn» og måten de vil møte barn på kan ivaretas. Beskrivelsene kan derfor relateres til å slippe seg inn i det ukjente, ved å bedre tåle følelsen av «kaos og angst», og «slippe sperrer og hemninger», som Cecilie og Dorthe beskriver. Ved «Blekksprutopplevelsens» diskurs vil enkeltaktiviteter og forhåndsdefinerte kunnskaper og egenskaper prege arbeidet med barns deltakelse, og dette er i seg selv nok ikke til å ivareta rommet for handling og inkluderende fellesskap. En dominans av fragmentert pedagogikk med forhåndsdefinerte mål kan forstås som å ta kontroll over barna, produsere bestemte ferdigheter istedenfor å slippe seg «inn i det ukjente» og slippe det «nye» til (Biesta, 2009, s. 63). Studien viser at økt bemanning er av betydning for barnehagelærernes arbeid med inkluderende fellesskap. Roen og tilstedeværelsen synes nødvendig for å forhindre at barnehagelærere tar kontroll over barn. Med 'slow knowledge' følger større grad av usikkerhet, som er nødvendig for å slippe kontroll, og skape natalitet og «fellesskap for de som ikke har noe til felles» (Biesta, 2009, s. 133).

Tidsaspektet i faglig samarbeid, med økt bemanning

Samtlige av barnehagelærerne trekker frem at tid til faglig samarbeid er avgjørende for å arbeide med å utøve inkluderende fellesskap slik de ønsker. Ane forteller at hun dokumenterer situasjoner hun anser som verdt å studere nærmere. Cecilie forteller om betydningen av å ha samtaler rundt enkeltbarn og barnegruppas inkluderings – og ekskluderingsprosesser på møtene. Videre beskriver barnehagelærerne at økt bemanning har gitt mer tid til å jobbe med pedagogisk dokumentasjon i personalgruppa. Samtidig opplever de at økt bemanning gir mer ro på faglige møter. I drøftingene i denne delen har jeg hevdet at 'slow pedagogy' kan bidra til å utvide forståelsen av hvordan barnehagelærerne kan forholde seg til tiden de har, med økt bemanning. Tid og ro til å studere inkluderende praksiser med utgangspunkt i dokumentasjoner, ser jeg også i sammenheng med en lyttende pedagogikk. Flere har understreket denne sammenhengen (Carlsen & Clark, 2022; Clark & Moss, 2017; Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi et al., 2009).

Ifølge Carlsen og Clark (2022) og Dahlberg og Moss (2005) kan pedagogiske dokumentasjon åpne for at personalet slipper seg inn i det ukjente, re-tenker og gransker antakelser om makt og dominerende syn på barn. 'Slow knowledge' kan skapes ved at arbeidet med pedagogisk dokumentasjon tvinger barnehagelærerne til å «slakke ned tiden» (Clark, 2020, s. 142). I Anes beskrivelse er det sentralt at barnehagelærerne i arbeidet med inkluderende fellesskap «*ikke bruker den makta vi har til å bare kjøre over, det er jo ikke noe inkluderende ved det*». Det kan relateres til at arbeidet med inkluderende fellesskap og demokrati involverer barnehagelærere som etterstreber å komme bort fra et fullstendig asymmetrisk maktforhold til barna, slik at barn blir møtt som likeverdige samfunnsborgere (Bae, 2007; Østrem, 2012). Når barnehagelærerne forteller at økt bemanning har opplevdes verdifullt fordi det har bragt flere perspektiver, refleksjoner og synspunkter inn i møtene i tillegg til økt opplevelse av ro, fremstår økt bemanning som betydningsfullt for å ivareta en lyttende pedagogikk og en etisk praksis. I henhold til rammeplanen (2017b) er refleksjon og pedagogisk dokumentasjon viktige sider ved profesjonsarbeidet og for å fremme inkluderende fellesskap (s. 15, 39). Til tross for at det ved økt bemanning gis mer tid og ro til pedagogisk dokumentasjon og en lyttende pedagogikk, er det imidlertid avgjørende at barnehagelærerne har kunnskap om *hvordan* man jobber med og tolker pedagogisk dokumentasjon for å avdekke maktforhold og dominerende diskurser i synet på barn. Berits beskrivelse understreker betydningen av dette: «*ikke sant, vi er så gode på ord. Men hvordan utøver vi det i praksis? Vi må granske litt*». Lenz Taguchi (2012) hevder at pedagogisk dokumentasjon må tolkes som en «minoritet». Hun hevder at visse måter å tolke dokumentasjon på kun fører til reproduksjon av praksis. Å tolke som en «minoritet» innebærer isteden å inkludere se

alle de komplekse og flertydige elementene som påvirker en situasjon, slik som eksempelvis det fysiske rommet og materialene. I tillegg til den økte bemanningens belyste verdier, vil det følgelig være barnehagelærernes kunnskaper om å jobbe med og å tolke pedagogisk dokumentasjon på, som bidrar til å fremme inkluderende fellesskap i barnehagen.

I kapittel 5.2 drøftet jeg betydningen av barnehagelærernes faglige dømmekraft. Tidsaspektet er også et element jeg vil trekke inn som sentralt i utvikling av barnehagelærernes dømmekraft, og som 'phronimuser'. Når Berit beskriver at tid og ro på møter har gitt muligheter for faglig utvikling i personalgruppa gjennom pedagogisk dokumentasjon og det å studere fagstoff, kan det tolkes som at de har utviklet sin faglige dømmekraft, sin «phronesis». Både assistenter og fagarbeidere kan utvikle seg faglig, enten ved å jobbe med pedagogisk dokumentasjon eller studere fagstoff. Dette kan relateres til betydningen av tid til refleksjon, for å utvikle «phronesis» (Biesta, 2015b, s. 21). Biesta (2015b) beskriver at dømmekraft utvikles gjennom å studere og dele erfaringer med andre. Mer tid og ro, som konsekvens av økt bemanning, kan på den ene siden bidra til mer faglig samarbeid som kan utvikle dømmekraft og generere ny klokskap på veien til å bli 'phronimuser'. Som Berit beskriver, gir økt bemanning så mye, «fordi du har tida til det». På den andre siden er ikke mer tid til faglig samarbeid i seg selv ikke nok til å utvikle phronimuser i arbeidet med inkluderende fellesskap. Ifølge Biesta (2015b) skapes nye 'phronimuser' ved å studere andre phronimuser, gjennom å observere deres handlinger og ta del i deres refleksjoner.

6 Konklusjon

Denne studien har vært eksplorativ og hatt til hensikt å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med inkluderende fellesskap, for *alle* barn. Fokuset har vært rettet mot hvordan beskrivelsene kan forstås ut ifra et medvirknings – og demokratiperspektiv. Samtidig har studien hatt til hensikt å få frem stemmene til de barnehagelærerne som har opplevd økt bemanning, og utforske betydningen av den som en del av konteksten arbeidet med inkluderende fellesskap foregår i. Dette har blitt gjort gjennom følgende problemstilling: *Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning?*

Studiens funn ble presentert gjennom fem tematiske kategorier: *tilhørighet i inkluderende fellesskap, veivisere i fellesskap, å lytte som pedagogisk praksis, å skape felles innhold gjennom prosjektarbeid og strukturer i arbeidet med økt bemanning*. Drøftingen av funnene fant støtte i teoretiske perspektiver på inkludering ved Arnesen (2012) og Qvortrup og Qvortrup (2018), samt teoretiske perspektiver på medvirkning, demokrati og 'slow pedagogy'. Funnene ble også knyttet til relevant forskning.

Studiens hovedfunn omhandler tre aspekter: det første aspektet er at barnehagelærerne forstår inkluderende fellesskap som fellesskap der barn opplever å være uerstattelige. Tilhørighet, medvirkning, mangfold og mostand er sentrale verdier i denne forståelsen som til sammen bidrar til å skape demokratiske prosesser. Det andre aspektet er at prosesser med meningsskaping og prosjektarbeid er sentrale arbeidsformer for å skape inkluderende fellesskap. I disse prosessene må barnehagelærerne ha en aktiv rolle, hvor de trenger en kunnskap for å ivareta det spontane og dømmekraft til å vite hva som trengs og gjøres når. Det tredje aspektet er at økt bemanning er av betydning for arbeidet med inkluderende fellesskap i. Mer tid, ro og tilstedeværelse i små grupper, og mer tid og ro til faglig samarbeid er de sentrale funnene.

Stortingsmelding 6 ((2019-2020)) beskriver at inkluderende fellesskap innbefatter at barn skal føle seg betydningsfulle og få medvirke i sitt tilbud, og rammeplanen (2017b) løfter sammenhengen mellom inkluderende fellesskap og demokratiske prosesser. Med dette utgangspunktet var jeg inn i denne studien inspirert av teori som knytter seg til at arbeid med demokrati i barnehagen ikke omhandler en produksjon av demokratiske subjekter, med bestemte ferdigheter som ivaretar demokratiet (Biesta, 2009). Isteden ønsket jeg å se på hvordan det å forstå pedagogisk arbeid med demokrati som rom for handling, ville se ut, ut ifra barnehagelærernes beskrivelser av inkluderende fellesskap. Funnene viser at når barnehagelærerne forstår inkluderende fellesskap som et puslespill

der barn er uerstattelige brikker, skapes demokratiske prosesser. Med utgangspunkt i review-konklusjonens kunnskapsbehov har studiens fellesskapsperspektiv, rettet mot alle barn, i sin helhet fått frem at 'slow pedagogy' har kvaliteter i seg som åpner for slike inkluderende praksiser. Det viser seg at barnehagelærerne som utøver en lyttende pedagogikk, med vilje til endring og et syn på barn som subjekter, fremmer inkluderende fellesskap. Gjennom prosesser med meningsskaping og prosjektarbeid skjer fremdrift i større grad etter barns samhandling med materialer. Disse prosessene viser seg å kunne bidra til å ivareta et arbeid i med inkluderende fellesskap som i sin helhet både omhandler det å gi barn erfaringer i hvordan de kan inkludere seg selv og samtidig la andre inkludere seg selv. Perspektivet er i tråd med hvordan rammeplanen (2017b) beskriver at barnehagen skal gi enkeltbarnet anledning til å ytre seg, delta og bli hørt, og gi erfaringer med være en del av et mangfoldig fellesskap. Ekspert rapportens (2021) uttalelse om individ – og gruppeperspektivet som et komplekst arbeid å forholde seg til, underbygges i denne studien. Studiens ulike funn får frem hvordan inkluderende fellesskap kan forstås som et flertydig begrep med mange dimensjoner, og som i lys av sosialkonstruksjonisme, defineres og endres ut ifra den historiske, kulturelle og sosiale konteksten den befinner seg i (Arnesen, 2012; Creswell & Poth, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Inn i studien forelå en forventning om at det ved økt bemanning ville skje endringer i det pedagogiske arbeidet (Kleppe & Bjørnestad, 2019). Det som har kommet frem, er at økt bemanning i seg selv ikke bidrar til 'slow pedagogy' og inkluderende fellesskap. Det synes likevel å ha betydning for hvordan barnehagelærerne opplever mer tid og ro, som viser seg å kunne gi rom til en mer helhetlig praksis, der prosesser med meningsskaping, barns og barnehagelæreres initiativer og samhandling med materialer, styrer fremdriften. I denne sammenheng viste økt bemanning seg å kunne ha betydning for å utdype forståelsen av Skjervheims treleddete relasjon, ved et tidsaspekt gjennom samhandling med materialer. For å skape inkluderende fellesskap gjennom en lyttende pedagogikk, er betydningen av tid til pedagogisk dokumentasjon stor. Økt bemanning har også vist seg å ha betydning mer tid og ro til faglig samarbeid. I kvalitetsdebatten har barnehagelærere selv påpekt betydningen av bemanning og gruppestørrelser, men også økt antall med barnehagefaglig kompetanse og tid til faglig utvikling (Os et al., 2019). Barnehagelærernes kvalifiserte improvisasjon og dømmekraft har vokst frem som sentrale faktorer for å mestre arbeidet med inkluderende fellesskap. Gjennom faglig samarbeid kan en slik sammensatt kunnskapsbase få utvikle seg. Studien indikerer i sin helhet at økt bemanning i seg selv ikke er nok til å skape inkluderende fellesskap, men samtidig ikke bare handler om strukturell kvalitet. Funnene viser at økt bemanning også knytter seg til prosesskvalitet, som Dahlberg og Moss (2005) betegner som

meningsskaping, På denne måten kan studien ikke generalisere, men muligens være til inspirasjon og betydning for andre barnehagelærere som ønsker å skape inkluderende fellesskap, forstått som et puslespill.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Ettersom studiens funn peker i retning av at økt bemanning og 'slow pedagogy' viser seg å kunne ha kvaliteter i seg som åpner for inkluderende praksiser, kan det være interessant å se nærmere på hvordan barn opplever denne sammenhengen. The Mosaic Approach er et eksempel på en slik tilnærming som tar sikte på barns egne perspektiver om deres verden (Clark, 2019; Clark & Moss, 2017). Å se bemanningstematikken og inkludering opp mot tidsaspektet kan også handle om å utforske dypere menneskers interaksjoner med det materielle, eller andre måter å forstå kronologisk tid og klokke på, slik Pacini-Ketchabaw (2012) har gjort. Denne studien har også pekt på at inkluderende fellesskap omhandler spenningsfelt mellom det planlagte og det spontane. Det kan derfor være interessant å se nærmere på betydningen av barnehagelærernes repertoar i et inkluderingsperspektiv der barns perspektiver må lyttes til. Jansens *Lyttende pedagogikk* (2022) og fleksibel planlegging ved 'progettazione' (Carlsen, 2021; Clark, 2005; Moran et al., 2007) retter fokus mot det planlagte og spontane, men inkluderende fellesskap synes fortsatt å være et tema i dette som har til gode å bli undersøkt.

7 Referanser

- Ahrenkiel, A. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (85). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. Gyldendal.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkluderingsprosesser. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkluderingsprosesser i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391-406.
<https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 104-129). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012). *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Barnehaugenloven. (2006). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)* Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2007). "Don't count me in" - Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 18-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-02>
- Biesta, G. (2015a). Democracy in kindergarten. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-45). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015b). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher?: On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (1. utg., s. 1-22). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur : demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bøe, M. (2020). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 34(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3628>
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia : atelierkultur og utforskende pedagogikk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Carlsen, K. & Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European early childhood education research journal*, 30(2), 200-212.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services* (s. 11-28). The Policy Press.
- Clark, A. (2019). 'Quilting' with the Mosaic approach: smooth and striated spaces in early childhood research. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 236-251.
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system. I C. Cameron & P. Moss (Red.), *Transforming Early Childhood in England: towards a democratic education* (s. 134-149). UCL Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach* (3. utg.). Jessica Kingsley Publishers.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen : en observasjons - og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. UiO: DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gjems, L. (2018). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 71-82). Universitetsforl.
- Gjems, L., Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(22), 1-12.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102. <https://doi.org/10.7577/nbf.309>
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* [Doktorgrad, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning]. NTNU-open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/273981/Grindheim_LivTorun_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grindheim, L. T. (2015). Borgarskap i barnestorleik. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 47-65). Fagbokforl.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). Hva er feltforskning? I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Feltmetodikk* (2. utg., s. 31-52). Ad Notam Gyldendal.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. (2015). Samtalen som demokratisk premiss. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 151-173). Fagbokforl.
- Jansen, T. T. (2022). Lyttende didaktikk. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 50-70). Fagbokforlaget.
- Kalkmann, K. (2017). *Day care as an integrational arena and inclusive environment: Newcomer Migrant Girls' Sociocultural Transitions and Negotiations of Identity, home and belonging* [Ph.D, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Faculty of Social and Educational Sciences, Department of Social Work.].
- Kleppe, R. & Bjørnstad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen* (Skriftserie 2019, nr 7). Oslomet - storbyuniversitetet Fakultet for lærerutdanning og

- internasjonale, studier.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/642/160>
- Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kristensen, K. O. & Greve, A. (2018). Dramatic play - modelling teachers interactions in kindergartens. I T. Haugen & K. I. Skjerdingsstad (Red.), *Children and young people, aesthetics and special needs : an interdisciplinary approach* (s. 289-306). Vidarforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetans-estrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagel-arerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Mobbing i barnehagen*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/barnehagene-far-ny-mobbelov/id2765706/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Internasjonal politikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent : introduktion til intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- 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/>
- Moran, M. J., Desrochers, L. & Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and Documentation As Sociocultural Activities: Changing Communities of Practice. *Theory into practice*, 46(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/00405840709336552>
- Munck, C. C. C. (2017). *Små børns fellesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. [Ph.D., Roskilde Universitet].
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u. å.). *Om NSD - norsk senter for forskningsdata*.
<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- 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* (1. utg., s. 31-54). Fagbokforlaget.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the Clock: Clocking Practices in Early Childhood. *Contemporary issues in early childhood*, 13(2), 154-160.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, (2), 127-147.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* [Ph.D, Høgskolen i Lillehammer].
- Pettersvold, M. (2017). Barns motstand i et demokratiperpektiv. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 115-140). Cappelen Damm akademisk.

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. *Forskning og utvikling* (5), 5-17.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Ph. D, University of Stavanger, Norway].
- Ree, M. (2021). Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? – medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1), 71-81. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.4033>
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: what is the relationship? I C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Red.), *Making learning visible : children as individual and group learners* (s. 48-89). Prosjekt Zero and Reggio Children.
- Rinaldi, C., Sjøbu, A., Dahlberg, G. & Moss, P. (2009). *I dialog med Reggio Emilia : lytte, utforske og lære*. Fagbokforl.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Ødegaard, E. E. (2013). ECE in Norway and Sweden Today: Education for Democracy. I J. Georgeson & J. Payler (Red.), *International perspectives on early childhood education and care* (s. 76-92). McGraw-Hill Education.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen* [Ph.D, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap].
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R. & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager - en kunnskapsoversikt* Universitetet i Stavanger N. k. f. barnehager.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1L2vPIFizkg8npPwppVIriAja3B7imtEqo8KMktfZdV286gMd.pdf>

Bildet på forsiden er av to barn som pusler. Notodden. Mai 2022.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Gjenta først informasjon om meg og prosjektet mitt + taushetsplikt.
2. Til informanten: vil du si litt om deg selv? Utdanning, stilling, hva du interesserer deg for, videreutdanning

1. Inkluderende fellesskap er en sentral del av barnehagens mandat. Det beskrives i rammeplanen. Hva legger du i oppgaveforståelsen med inkluderende fellesskap?

- a. Hvordan forstår du/dere oppgaven med inkluderende fellesskap i barnehagen?
- b. Hvordan tolker dere oppgaven gitt i rammeplanen?
- c. Hvilke oppgaver knytter det seg til – få med hvordan de forstår disse *verdiene*
- d. Medvirkning
Demokrati
Aktivitetsplikt

2. Hvordan utøver du/dere arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen?

Kan du gi eksempler på situasjon som beskriver dette? Utøvelsen; metodikk, tiltak og arbeidsmåter, knyttet til

- a. Medvirkning
- b. Demokrati
- c. Aktivitetsplikten
- d. Hva kjennetegner pedagogikken når du arbeider med inkluderende fellesskap?

3. Hva har det betydd for dere å få økt bemanning, i arbeidet med inkluderende fellesskap?

- a. Hvordan opplever du at økt bemanning berører dette arbeidet?
- b. Hvordan har du erfart det å jobbe med inkluderende fellesskap, når dere har fått økt bemanning.
- c.

4. Hva gjør økt bemanning med faglige diskusjoner/refleksjoner om inkluderende fellesskap, i personalgruppa?

5. Har dere opplevd noen forskjell fra tidligere og til nå, med tanke på økt bemanning?

Hva handler det om? Kom med eksempler

- a. «Hypotetiske», se bort ifra..., hvordan ville det da vært?

6. Har du noe mer som du tenker er relevant med tanke på økt bemanning og inkluderende fellesskap, som ikke har kommet frem av intervjuet?

Oppsummer kort det du sitter igjen med fra intervjuet. Takk for at de tok seg tiden med å intervjues.

Vedlegg 2: Intervjutemaer

Temaer for intervju om inkluderende fellesskap og økt bemanning

- Din forståelse av oppgaven med inkluderende fellesskap.
- Beskrivelser av utøvelsen med inkluderende fellesskap i barnehagen.
- Undertematikker:
Medvirkning, demokrati, aktivitetsplikt.
- Betydningen av å få økt bemanning, i arbeidet med inkluderende fellesskap.
- Opplevelser ved økt bemanning og faglige diskusjoner/refleksjoner om inkluderende fellesskap, i personalgruppa.
- Opplevelser ved på økt bemanning i arbeidet på avdelingen?

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet Pedagogisk arbeid med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan barnehagelærere arbeider med inkluderende fellesskap i barnehagen, i lys av en kontekst med økt bemanning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å få økt innsikt i hvordan barnehagelærere arbeider med inkluderende fellesskap i barnehagen. Hensikten er også å få økt innsikt i hvordan barnehagelærere har erfart og opplevd økt bemanning på avdeling, knyttet til dette arbeidet.

Problemstillingen foreløpig er: hvordan arbeider barnehagelærere med inkluderende fellesskap i barnehagen, i lys av økt bemanning?

Prosjektet er en masteroppgave innenfor studiet Master i pedagogikk, spesialisering i barnehageledelse ved Universitet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Prosjektet har oppstart i januar 2022, og den skriftlige innleveringen er satt til fristen 1. juni.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en av barnehagelærerne som er berørt av prosjektet Bemanning og kvalitet i barnehagen i Tønsberg kommune.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i to intervjuer;

- et individuelt intervju, med varighet på ca. 60 minutter. Temaet omhandler inkluderende fellesskap og økt bemanning knyttet til dette arbeidet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet gjennom en diktafon App der opptaket krypteres på telefonen og sendes inn sikkert til et Nettskjema.
- Et fokusgruppeintervju med de andre informantene i prosjektet (totalt fire personer), som gjøres en stund etter de individuelle intervjuene. Temaet vil være det samme som i det individuelle, men da også med utgangspunkt i noen funn fra de individuelle intervjuene. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet gjennom en diktafon App der opptaket krypteres på telefonen og sendes inn sikkert til et Nettskjema.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student, Kristin Ingolfsrud Olsen, og veileder, Marit Bøe, som vil ha tilgang til dataene.

- Alle navn, navn på barnehage, sted og andre kontaktopplysninger vil bli adskilt fra øvrige data for å ivareta konfidensialitet.
- Opptak og spørreskjema lagres i elektronisk nettskjema.
- Jeg vil bruke sitater når jeg publiserer datamaterialet, men ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Etter den dato vil alle data bli anonymisert og lydfiler slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for pedagogikk ved Marit Bøe, prosjektansvarlig.
marit.boe@usn.no, tlf: 35026361
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no. Eller ved Paal.A.Solberg@usn.no Tlf: 35 57 50 53 / 918 60 041
- Mastergradsstudenten som gjennomfører dette prosjektet, Kristin Ingolfsrud Olsen,
kik_1991@hotmail.com tlf: 91850935

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marit Bøe
(Forsker/veileder)

Kristin Ingolfsrud Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet pedagogisk arbeid med inkluderende fellesskap, i lys av økt bemanning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Meldeskjema](#) / [Arbeid med inkluderende fellesskap i barnehagen i lys av økt bemann...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

642234

Prosjekttittel

Arbeid med inkluderende fellesskap i barnehagen, i lys av økt bemanning.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Marit Bøe

Student

Kristin Ingolfsrud Olsen

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

10.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!