

Elin Valvatne

Å lede frem betydningsfulle liv i en flyktningleir

En kvalitativ studie av hvordan greske barnehagepedagoger opplever å tilrettelegge for gode liv for barn, deres familier, og nærmiljøet i en flyktningleir under en flyktningskrise.

Masteroppgave i Organisasjon og ledelse, spesialisering i relasjonell ledelse

Veileder: Ottar Ness

Medveileder: Marit Heldal

September 2022

Elin Valvatne

Å lede frem betydningsfulle liv i en flyktningleir

En kvalitativ studie av hvordan greske barnehagepedagoger opplever å tilrettelegge for gode liv for barn, deres familier, og nærmiljøet i en flyktningleir under en flyktningskrise.

Masteroppgave i Organisasjon og ledelse, spesialisering i relasjonell ledelse

Veileder: Ottar Ness

Medveileder: Marit Heldal

September 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Oppgaven tar utgangspunkt i de millioner av barn som er på flukt i verden i dag. Mange av disse vokser opp i en flyktningleir. Det er mangel på sosiale velferdsinstitusjoner og omsorgstilbud og særlig til de aller yngste barna. Dette er det viktig å sette et fokus på, både for å unngå at generasjoner går tapt, men også fordi det er i storsamfunnets interesse. Å legge til rette for nærende omgivelser i barns formative er en viktig oppgave for å sikre både barnets og samfunnets ve og vel (OECD, 2021).

En rapport fra OECD (2014) fremhever at livskvalitet skal måles i mer enn bruttonasjonalprodukt og at helseaspektet inkluderer mer enn bare fravær av uhelse. Hvordan vi har det, påvirkes av både miljø, økonomi og sosiale forhold. Gunstige sosiale, økonomiske og helserelaterte forhold er påvist at styrker livskvaliteten og det «psykiske immunsystemet» vårt (Nes, et al., 2022).

Studien er en kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte intervjuer av tre barnehagepedagoger i en flyktningleir på en gresk øy i 2020. Fra et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted har jeg undersøkt pedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser. Jeg har jobbet abduktivt og latt empirien bidra til å forme forskningen. Jeg benyttet Refleksiv Tematisk Analyse som analysemetode.

Problemstillingen min er: Hvordan opplever pedagoger som arbeider med barn i en flyktningleir å tilrettelegge for gode liv – for barna, for familiene, for lokalsamfunnet, og for seg selv?

Med utgangspunkt i denne har jeg belyst samfunnsmessige, organisasjonsmessige, mellommenneskelige og personlige betingelser for at mennesker skal kunne ha et liv med mening og mulighet for å bli verdsatt og å tilføre verdi både som enkeltindivider og som del av et fellesskap i konteksten av en flyktningleir.

Funnene er sett i lys av teori om det gode liv og livskvalitet, anerkjennelse og dannelse, mattering/betydningsfullhet, relasjonell velferd, fellesskap, samskaping, relasjonell ledelse og pedagogisk virtuositet.

Abstract

This Master-Thesis is based on the fact that millions of children are living as refugees in the world today. Many of these grow up in a refugee camp. There is a lack of social welfare institutions and care services, especially for the very youngest children. It is important to focus on this, both to avoid generations being lost, but also because it is in the interest of society at large. Facilitating a nurturing environment in children's formative education is an important task to ensure the well-being of both the child and society (OECD, 2021).

A report from the OECD (2014) emphasizes that quality of life should be measured in more than gross domestic product and that the health aspect includes more than just the absence of health. Our well-being is affected by both the environment, the economy and social conditions. Favorable social, economic and health-related conditions have been shown to strengthen the quality of life and our "psychological immune system" (Nes, et al., 2022).

The study is a qualitative investigation with semi-structured interviews of three kindergarten teachers in a refugee camp on a Greek island in 2020. From a hermeneutic-phenomenological point of view, I have investigated the teachers' subjective experiences and experiences. I have worked abductively and let empirical evidence help shape the research. I used Reflexive Thematic Analysis as an analysis method.

The question I have investigated is: How do educators who work with children in a refugee camp experience facilitating good lives - for the children, for the families, for the local community, and for themselves?

Based on this, I have highlighted societal, organizational, interpersonal and personal conditions for people to be able to have a life with a purpose and the opportunity to be valued and to add value both as individuals and as part of a community. Here in the context of a refugee camp.

The findings have been discussed in the light of theory about well-being and quality of life, recognition, mattering, relational welfare, community, co-creation, relational leadership and pedagogical virtuosity.

Forord

Du og jeg er ikke
rette ord å si
Verdens håp er dette
vesle ordet vi

Hans Børli

Denne masteroppgaven er den avsluttende oppgaven på masterprogrammet i organisasjon og ledelse på NTNU, med spesialisering i relasjonsledelse.

Å skrive denne oppgaven har vært både lærerikt og krevende. Jeg har lært mye nytt om meg selv, om fag, og om kvalitativ forskning. Ikke minst har jeg fått et innblikk i og en helt ny forståelse av situasjonen for mennesker på flukt i Europa i dag.

Det er mange som fortjener en varm takk.

Takk til informantene som delte så raust av sine erfaringer! Det var i sannhet en fin opplevelse for meg.

Takk til mine to veiledere, Ottar og Marit. Dere har gitt meg passe mengder av oppmuntring og korrektiv, og vært fantastisk fleksible underveis i denne prosessen.

Takk til familien min – Vegar, Johanne og Liv – som har vært så uendelig tålmodige med meg. Nå har dere jammen fortjent den turen til Tyholtstårnet som jeg har lovet dere.

Takk til mamma og pappa som stiller opp når det trengs.

Takk til venner, slekt og andre som har heiet underveis. Det setter jeg innmari pris på.

Takk for meg.

*The Sustainable Development Goals are more important now than ever.
Now is the time to secure the well-being of people, economies, societies
and our planet.*

António Guterres
Secretary-General, United Nations

Innhold

Figurer	xii
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling	14
1.3 Oppgavens struktur	14
1.4 Tidligere forskning	14
2 Teori	16
2.1 Forståelsen av et «godt liv»	16
2.2 Teorier om anerkjennelse og danning	17
2.3 Mattering – fra 'meg' til 'vi'	17
2.3.1 Matteringhjulet	18
2.3.2 Koblingen mellom (u)rettferdighet og livskvalitet	19
2.3.3 Frihet, likhet og brorskap	19
2.4 Livskvalitet i lokalsamfunn	20
2.4.1 Den bioøkologiske modellen	21
2.5 Relasjonell og bærekraftig velferd	22
2.6 Samskaping og fellesskaping	22
2.6.1 Fellesskap	22
2.6.2 Samskaping	23
2.7 Relasjonell ledelse og pedagogisk virtuositet	25
2.7.1 Organisatorisk konfluens og mattering på jobb	27
3 Metode	28
3.1 Kvalitativ metode	28
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	28
3.3 Rekruttering og beskrivelse av utvalg	29
3.4 Datainnsamling – kvalitative intervju	29
3.5 Gjennomføring av kvalitative intervju	30
3.6 Transkripsjon	30
3.7 Dataanalyse	31
3.8 Forskerrollen og min forforståelse	32
3.9 Studiens kvalitet	33
3.9.1 Pålitelighet	33
3.9.2 Validitet	33
3.9.3 Overførbarhet	34
3.10 Forskningsetikk	34

3.10.1	Informert og fritt samtykke	34
3.10.2	Konfidensialitet og anonymitet.....	35
3.10.3	Mulige belastninger ved å delta i studien	35
4	Presentasjon av funn.....	36
4.1.1	Barnehagen som arena for fellesskaping	36
4.1.2	Å ville gjøre en forskjell	38
4.1.3	Et pedagogisk kompass i møte med barn	41
4.1.4	Selvoppfatningens betydning for praksis	43
5	Diskusjon.....	47
5.1	Barnehagen som en arena for fellesskaping	47
5.2	Å ville gjøre en forskjell	49
5.3	Å utvikle et pedagogisk kompass i møte med barn	50
5.4	Selvoppfatningens betydning for praksis	52
5.4.1	Betydningsfull for samfunnet	52
5.4.2	Betydningsfull på jobben.....	52
5.4.3	Betydningsfulle sosiale relasjoner.....	53
5.4.4	Betydningsfull i og for seg selv	53
6	Avslutning.....	55
6.1	Studiens styrker og begrensninger	56
6.2	Studiens praktiske og teoretiske implikasjoner.....	56
6.3	Studiens potensial for videre forskning.....	57
	Referanser.....	58
	Vedlegg.....	64

Figurer

Figur 1 The Mattering Wheel: A conceptual framework (Prilleltensky, 2020, s. 21) (oversatt til norsk i Krogstad, 2021, også brukt i Ness og Heimburg, 2021)	18
Figur 2 Modell for livskvalitet i lokalsamfunn, basert på Totikidis og Prilleltensky (2006), oversatt til norsk av Ness og Heimburg (2021).....	20
Figur 3 Bioøkologisk modell med individet i sentrum (Bronfenbrenner, 1977) (tilpasset av Kvillo og Wendelborg, 2002)	21
Figur 4 Varianter av samskaping - en oversikt (Røiseland & Lo, 2019, s. 56).....	24
Figur 5 Utdanningens tre dimensjoner (Biesta, 2014, s. 157)	26

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Antallet mennesker som er drevet på flukt på grunn av forfølgelse, krig og konflikter øker i en foruroligende fart, ifølge FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR, 2022). Siden utgangen av 2011 har tallet steget fra 38,5 millioner til 89,3 millioner mennesker på flukt i verden ved inngangen til 2022. 41 % av disse er barn (Flyktningshjelpen, 2022).

Barns muligheter for inkludering og well-being gir store utslag i alle aspekter og faser av livet. Well-being for barn må i tillegg til omsorg «her og nå» også inkludere barnets (mulighet for) utvikling. De yngste barna er helt avhengige av sine foreldre eller omsorgspersoner, dermed blir barns familie, skole, nabolag, lokalsamfunn og politiske rammebetingelser avgjørende innsatsfaktorer og måleparametre for barns ve og vel (OECD, 2021). Når et økende antall barn som lever barndommen sin i flyktningleire, stiller dette helt andre krav til fasilitetene og levekårene for mennesker på flukt og til hvordan vi tenker rundt bistand. Barn er en gruppe som ikke har sin egen stemme, og som ofte blir glemt når solidaritetstiltak diskuteres. Hele generasjoner i ferd med å gå tapt, fordi barn og unge er fordrevet og ikke har muligheter til for eksempel utdanning der de er (Flyktningshjelpen, 2016).

I 2017 involverte jeg meg i en veldedig organisasjon som var med på å drifte en barnehage i en flyktningleir på en gresk øy. Prosjektet var lokalt forankret og hadde et langsiktig perspektiv. Målsettingen var å arbeide for bærekraftige bidrag til forbedring av situasjonen for mennesker på flukt under det som på dette tidspunktet ble betegnet som den største flyktningskrisen siden andre verdenskrig (Bratberg & Raake, 2015).

Generalsekretær i Flyktningshjelpen, Jan Egeland (2019) har uttalt at verdikamp vil prege verden fremover. Med fremmedfiendtlighet og nasjonalistisk populisme på fremmarsj, er det viktigere enn noen sinne å forsvare grunnleggende medmenneskelige verdier i årene som kommer, sier Egeland (2019). Dette er også på FNs 2030-agenda (United Nations, 2015) med 17 bærekraftsmål (FN, 2022) som er en forpliktelse fra alle FNs medlemsland om å samarbeide for en bærekraftig utvikling ved å sørge for et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv for alle mennesker (FN, 2021). Ideen om sosial bærekraft er basert på prinsippet om at ingen skal utelates ('leaving no one behind') (FN, 2022), som innebærer at særlig marginaliserte og/eller ekskluderte mennesker og samfunnsgrupper skal prioriteres og inkluderes.

Dette er tanker som samfunnspsykologen Isaac Prilleltensky (2020) anvender i sin teori om 'mattering'. Mattering er en holistisk, verdibasert og pragmatisk tilnærming til hvordan vi må innrette oss for å skape betydningsfulle liv og samfunn for alle, nå og i fremtiden.

Hellas er et av de europeiske landene som har blitt rammet hardt av flere kriser: finanskrisen i 2008, flyktningskrisen i 2015 og pandemi i 2020. Som resultat av dette opplever landet også fremvekst av høyre-radikale partier, fascistisk tankegodt og innvandringsfiendtlighet blant befolkningen (Befring, 2015).

I en tid der polarisering og grensesetting skyter fart i Europa, er det interessant å se på hvordan vi kan tilrettelegge for nærende fellesskap, i lys av samfunnsutviklingen generelt, og med tanke på inkludering og flyktningsproblematikk spesielt.

1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling

Hensikten med studien er å belyse hvordan pedagoger som arbeider i en barnehage i en flyktningleir opplever å legge til rette for at barn på flukt kan få en meningsfull hverdag.

Problemstillingen er:

Hvordan opplever pedagoger som arbeider med barn i en flyktningleir å tilrettelegge for gode liv – for barna, for familiene, for lokalsamfunnet, og for seg selv?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt i seks hovedkapitler, hvorav dette er det første – innledningen. Det neste kapittelet er om metode, der presenteres forskningsprosessen i sin helhet inkludert valg og refleksjoner underveis. I tredje kapittel – funn – presenteres de empiriske data som er samlet inn og de fire temaene som er utledet fra dette. Fjerde kapittel – teori – gjennomgår oppgavens teoretiske rammeverk, og femte kapittel – diskusjon – ser på funnene i lys av teorien. Det siste kapittelet er avslutningen der jeg oppsummerer, ser på begrensninger og videre muligheter.

1.4 Tidligere forskning

Å investere i barn er ikke bare et ansvar vi som samfunn har, men det lønner seg også. Professor og nobelprisvinner i økonomi, James Heckman, hevder at å sette inn tiltak mot barn som lever under vanskelige livsbetingelser, vil utjevne forskjeller og styrke økonomien, og er det som gir høyest avkastning for samfunnet som helhet (Heckman, 2006). De første fem årene av et barns liv regnes som fundamentale for all videre utvikling senere i livet. Tidlig ervervede ferdigheter fører til en selvforsterkende motivasjon for å lære mer, og tidlig mestring av en rekke kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser gjør læring i senere aldre mer effektiv (Chan, 2013) (Shonkoff & Philips, 2000). Et barn er helt prisgitt sine omgivelser, og dermed blir barnets sosiale og økonomiske bakgrunn også en avgjørende faktor for utviklingen. Barnas ve og vel er helt avhengig av foreldrenes ve og vel. Å legge til rette for nærende omgivelser i barns formative år blir dermed en viktig oppgave for å sikre barnets – og samfunnets – ve og vel (OECD, 2021).

Heldal et al (2021) diskuterer hvordan vi kan legge til rette for sosialt bærekraftige ECEC¹-institusjoner i en flyktningleir. Artikkelforfatterne påpeker en mangel på forskningsbasert kunnskap om situasjonen for barn som lever på flukt, og etterlyser følgelig også kunnskapsbaserte tiltak rettet mot denne gruppen. De peker på noen sentrale dimensjoner for barns utvikling og dannelsesprosess som kom til syne i studien: At naturen kan utgjøre en nøytral ramme for lek på tvers av alder, kjønn og bakgrunn, der leken i seg selv er med på å skape nye erfaringer – som kan erstatte traumer; At alle

¹ ECEC-institution = Early Childhood Education and Care institution, tilsvarer det vi på norsk omtaler som en barnehage(-institusjon)

inkluderes og gis mulighet til å delta på sine egne premisser og med ulike forutsetninger; Og, at hver enkelt har en forpliktelse ovenfor fellesskapet til å bidra.

Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt som så på «samskapende praksis for sosial inkludering» fant Heimburg et al (2021) at barnehager er et kraftsenter med uutnyttet potensiale. Og at særlig barnehageansatte vil kunne ha en katalyserende effekt for sosial inkludering bare ved å være seg denne rollen bevisst. Barnehageansatte sitter i posisjon til å støtte bli kjent-prosesser også blant foreldrene, noe som vil kunne ha en positiv effekt på deltagelse og inkludering i andre deler av samfunnet, særlig for de som i utgangspunktet kan betegnes som marginalisert og/eller utsatt. Gjennom etablering av ny praksis, ble foreldremøtene en arena for kollektiv støtte og brobygging i de tre barnehagene som var med på prosjektet. Barnehagen kan, og bør, spille en nøkkelrolle for familier som sliter, og i tillegg bidra til å forebygge dette ved at foreldre føler at de blir både verdsatt og at de tilfører verdi selv (Heimburg, Langås, & Ytterhus, 2021).

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk. Først vil jeg redegjøre for teori om det gode liv og livskvalitet, dernest teorier om anerkjennelse og dannelse, før jeg setter det i sammenheng med teorien om mattering/betydningsfullhet. Så følger redegjørelse for teorier om relasjonell velferd, om fellesskap og samskaping, før jeg avslutningsvis presenterer teorier om temaene relasjonell ledelse og pedagogisk virtuositet.

2.1 Forståelsen av et «gode liv»

Sentralt i problemstillingen «Hvordan opplever pedagogene i en gresk barnehage i en flyktningleir å tilrettelegge for gode liv – for barna, for familiene, for lokalsamfunnet, og for seg selv?» står nettopp ordene *gode liv*. «Det gode liv» er et filosofisk og moralsk spørsmål som har opptatt menneskene i alle tider. Et begrep som ofte brukes i denne sammenhengen er det engelske well-being. Det har vist seg vanskelig å finne et dekkende norsk begrep som tilsvarer det engelske, derfor benytter jeg ofte well-being som begrep i oppgaven.

WHO opererer med følgende overordete definisjon av well-being: “Well-being exists in two dimensions, subjective and objective. It comprises an individual’s experience of their life as well as a comparison of life circumstances with social norms and values” (WHO, 2012, s. 110). Dette kan forstås som at det objektive handler mest om de faktiske levekår, mens det subjektive handler om hvordan man selv opplever å ha det, sett i forhold til omstendighetene. WHOs definisjon av helse som “a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (WHO, 1948) både indikerer og presiserer at det er en tett sammenheng mellom opplevelsen av well-being og helse. I norsk sammenheng benyttes begrepene livskvalitet, trivsel, velferd og velvære. Dette er begreper som i dag blir forstått og brukt om hverandre, og som kan omfatte både objektive og subjektive aspekter ved en persons ve og vel (Carlquist, 2015).

Begrepet livskvalitet har tradisjonelt blitt brukt om well-being i generell forstand, og gjerne spesifikt om objektive livsbetingelser eller levekår. Det er imidlertid tegn til en glidning mot mer subjektive forståelser av begrepet livskvalitet også. WHO (2022) opererer med en definisjon der livskvalitet inkluderer det som “virkelig betyr noe” for folk, og ikke bare at man har det man trenger for å overleve. Det innebærer et helhetsperspektiv på livet til enkeltmennesker og grupper, både på ett tidspunkt og over livsløpet (Barstad, 2016).

I publikasjonen «Well-being på norsk», utgitt av Helsedirektoratet (Carlquist, 2015) argumenteres det for en kontekstuell prosesstilnærming, mer «well-doing» enn «well-being», og en forståelse av at well-being består av et «samspill mellom indre, subjektive opplevelser av hvordan vi har det, og ytre («objektive») kontekster, livsbetingelser eller levekår» (Carlquist, 2015, s. 81). Det å ha et godt liv betraktes her som en dynamisk prosess snarere enn en statisk «ting», og det gjenspeiler samvirket mellom mennesker og omgivelser i bred forstand der kontekst og omgivelser vektlegges i større grad.

Effekten av kontekstuelle aspekter har hatt en tendens til å bli undervurdert både innen psykologi (Shinn & Toohey, 2003) og andre fag- og samfunnsområder (Prilleltensky, 2005, s. 53). Derfor benytte jeg teoretiske modeller som også tar inn over seg den prosessuelle og kontekstuelle dimensjonen i diskusjonen av hva et godt liv er og kan være.

2.2 Teorier om anerkjennelse og dannelse

Sentralt for teorier om livskvalitet, er menneskets iboende behov for anerkjennelse.

Den tyske filosofen Axel Honneth opererer med tre anerkjennelsesforhold: selvtillit, selvaktelse og selvverd. Selvtillit oppnås gjennom kjærlige emosjoner, selvaktelse kommer med sikring av rettigheter, mens selvverd oppnås gjennom deltagelse i solidariske fellesskap (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Fellesnevneren er at man blir synliggjort eller usynliggjort i møte med andre. Det er i anerkjennelsesrelasjoner til andre, at vi blir til, ifølge Honneth (2008). På denne måten er anerkjennelsesteori også en teori om danning, hevder Pettersvold (2015).

Dannelse kan beskrives som at individet lærer å forholde seg til ikke bare seg selv, men også til det kulturelle, sosiale og politiske samfunnet som en er en del av, og til verden eller menneskeheten i sin helhet. Dette blir kalt den dannelsesteoretiske treenighet (Korsgaard & Løvli, 2003).

I dannelsesprosessen blir grunnlaget for selvrespekt og realiseringen av selvet lagt. Selvrespekten skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre (Honneth & Holm-Hansen, 2008, s. 128). Det motsatte fører til manglende selvrespekt og ødeleggende selvkritikk. Hvis menneskers anerkjennelsesbehov krenkes fordi man ikke anses som fullverdig deltager i en sosial relasjon, ødelegges samtidig mulighetene for selvrealisering og for bidrag i det større samfunnsbildet (Pettersvold, 2015).

Anerkjennelse må her ikke misforstås som ros eller belønning for prestasjon, ei heller er det kun et spørsmål om god moral og rette holdninger (Pettersvold, 2015). Den reelle anerkjennelsen må også kunne romme interessekonflikter og motsetninger, hevder hun. Dermed blir opplevd rettferdighet/urettferdighet aktuelt å bringe inn. Den som definerer det anerkjennelsesverdige, har makten. Anerkjennelseskamper utspiller seg både på det individuelle og det kollektive planet, og Honneth (2008) er den teoretikeren som kanskje tydeligst har formulert hvordan subjekt- og samfunnsnivået henger sammen, ifølge Pettersvold (2015). Honneths teori (Honneth & Holm-Hansen, 2008) danner et utgangspunkt for å undersøke vilkårene for anerkjennelse, og hvilke kulturelle og strukturelle forhold som vanskeliggjør dette. Med et slikt utgangspunkt for forståelse av anerkjennelsesbegrepet vil vi kunne ta tak i det som systematisk hemmer deltakelseslikhet og erstatte med det som fremmer deltakelseslikhet (Palludan 2013, s. 54).

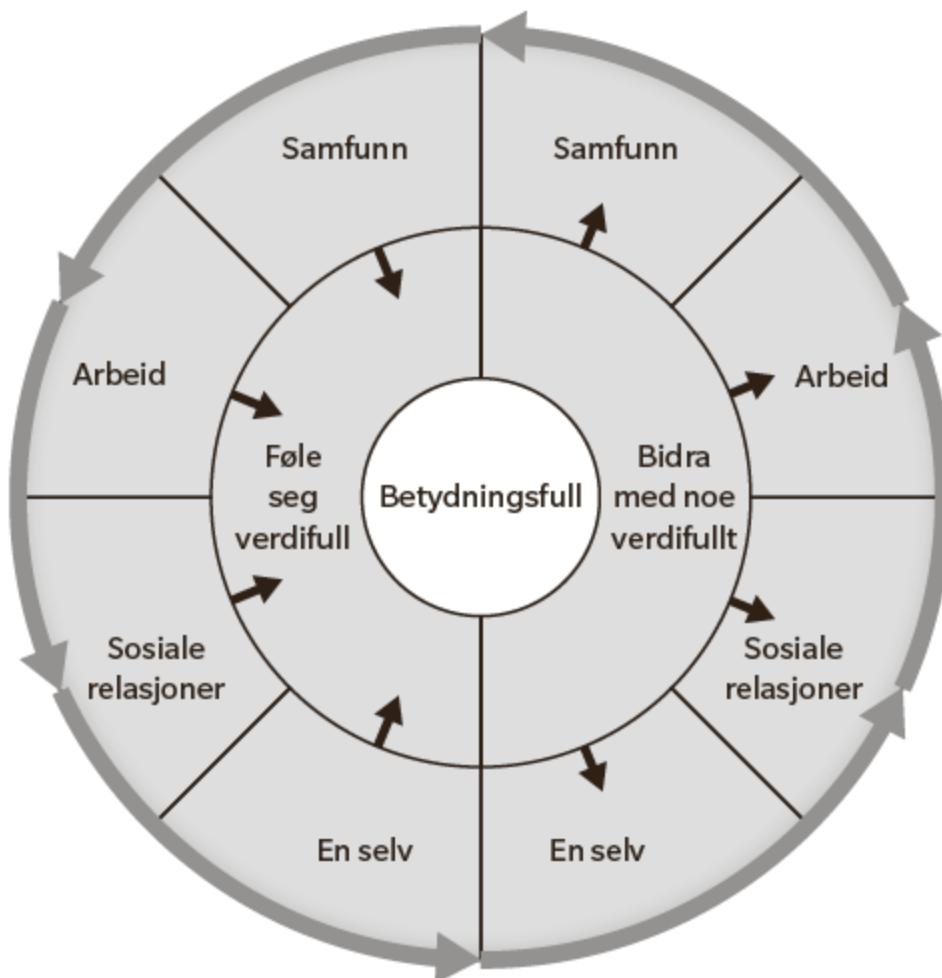
2.3 Mattering – fra 'meg' til 'vi'

Essensielt for at mennesker skal kunne leve et godt liv, er konseptet 'mattering'. Mattering vil si opplevelsen av at den vi er og det vi gjør er av betydning for noen eller noe (Prilleltensky, 2014). Dette har både med anerkjennelse for den vi er og innflytelse på eget og andres liv og leven å gjøre. Det engelske verbet (to) 'matter' blir på norsk (å) 'bety noe'. På norsk er mattering oversatt med betydningsfull (Krokstad, 2021).

Essensen av 'mattering' er menneskets fundamentale behov for å bli verdsatt/føle seg betydningsfull som person, og føle at man tilfører verdi til andre – 'feeling valued and adding value' (Prilleltensky, 2020).

2.3.1 Matteringhjulet

Figuren under viser 'mattering' konseptuelt, illustrert som et hjul. Her plasserer Prilleltensky (2020, s. 21) mattering i sentrum av grunnleggende menneskelige behov for å føle seg verdsatt (*feeling valued*) på den ene siden, og å tilføre verdi (*adding value*) på den andre. Behovene er både sammenvevd og komplementære til hverandre. Pilene i matteringhjulet representerer hvilken vei verdistrømmene går – fra deg eller til deg. Prilleltensky (2020) opererer med fire kilder som kan tilføre verdi og gjøre at man føler seg betydningsfull: en selv, sosiale relasjoner, arbeid, og samfunn. For eksempel vil man føle seg «mer eller mindre kompetent» på jobben basert på tilbakemeldinger man får fra sjef og kolleger. Samtidig er det et viktig prinsipp i mattering-tankegangen at man også dekker behovet for å tilføre noen noe av betydning. «Mottakerne» av verdi er de samme som kildene: deg selv, dine nære relasjoner, arbeidsplass, og samfunn. Ifølge Prilleltensky (2014) tilfører vi verdi gjennom 'acts of wellness' og 'acts of fairness', det vil si når vi bruker våre evner til å gjøre en positiv forskjell både i eget og andres liv.



Figur 1 The Mattering Wheel: A conceptual framework (Prilleltensky, 2020, s. 21) (oversatt til norsk i Krogstad, 2021, også brukt i Ness og Heimburg, 2021)

Mattering-hjulet illustrerer hvordan mattering foregår over hele det menneskelige økosystem, at det å bety noe, og være anerkjent er helt sentrale elementer for et godt liv. Vi tilfører verdi til oss selv, til våre nære relasjoner, til arbeidsplassen/skolen, og til samfunnet som vi er en del av. Det samme gjelder motsatt vei; vi trenger å bli verdsatt både av oss selv, av våre nærmeste, på skole og i arbeidsliv, og av samfunnet (Prilleltensky, 2020). Han understreker at det bør være likevekt mellom disse inngående og utgående verdistrømmene for at det skal være balanse i mattering, og dermed i livet. Mennesker har begrenset psykologisk kapasitet, derfor må vi fordele vår oppmerksomhet. Mattering «skjer» når det er balanse mellom rettigheter og plikter, og når godene er og oppleves rettferdig fordelt. Prilleltensky (2020) tilbyr en oppskrift både på mening i tilværelsen og sosial harmoni fordi det balanserer og fordeler oppmerksomheten mellom en selv og andre, og anerkjenner behovet for likevekt mellom det å gi/yte, og det å få/kreve.

2.3.2 Koblingen mellom (u)rettferdighet og livskvalitet

Med sin artikkel 'wellness as fairness' (2011) etablerer Prilleltensky en tydelig link mellom opplevelsen av å ha det bra og opplevelsen av rettferdighet. Han viser til at sosial urettferdighet kan ha stor betydning for alle dimensjoner i livet – individuelt, relasjonelt, og kollektivt ved å sammenstille funn fra studier på effekten av rettferdighet/urettferdighet både samfunnsmessig, organisasjonsmessig, mellommenneskelig og personlig. Det viser seg at mennesker og samfunn blomstrer under optimale, rettferdige forhold og strever med overlevelse når forholdene er suboptimale og urettferdige (Prilleltensky, 2011). Nyere undersøkelser bekrefter at det er større tilfredshet med livet blant befolkningen i land med en høy(ere) sosial rettferdighet (Martino & Prilleltensky, 2020) (Martino, Scarpa, & Prilleltensky, 2022).

Graden av trivsel avhenger av hvor på rettferdighetskalaen man opplever å befinne seg: det vil si om betingelsene for rettferdighet og likeverd er optimale eller suboptimale; om betingelsene for urettferdighet er mulig å påvirke, eller om urettferdigheten gjennomsyrrer alt (Prilleltensky, 2011, s. 11). Prilleltensky (2011) har identifisert tre mekanismer, eller psykososiale prosesser, som i kombinasjon kan sette marginaliserte mennesker i stand til å utfordre urettferdighet: nemlig kritiske opplevelser/hendelser, kritisk bevissthet og kritisk handling (ss. 16-17). Kritiske, signifikante *hendelser* i eget liv eller historiske begivenheter gjør at man begynner å stille spørsmålstegn med status quo og utvikler en ny forståelse/opplevelse av egen situasjon og forholdene/betingelsene. Dermed utvikles en kritisk *bevissthet* der man erkjenner de sosiale forholdene som nettopp urettferdige og ikke skjebneskapt eller naturgitt. I tillegg blir man bevisst at vi/man/folk kan påvirke og endre slike urettferdige forhold. Dette igjen kan lede til kritisk *handling*, som innebærer transformativ endringer i situasjonen og de sosiale forholdene ved å utfordre og endre systemene som muliggjør urettferdigheten.

2.3.3 Frihet, likhet og brorskap




Prilleltensky hevder at det mennesker anser som betydningsfullt vil fungere som et underliggende prinsipp som guider oss mot et ønsket og moralsk forsvarlig utkomme både på det personlige, relasjonelle, og kollektive plan. Han trekker paralleller til den franske revolusjonens slagord: Liberté! Égalité! Fraternité! Og det er nettopp symbiosen av disse tre – frihet, likhet og brorskap – som skaper verdi for både individ og samfunn som helhet ifølge Prilleltensky (2020). Verdiene som ligger til grunn for mattering ivaretar individet og bygger fellesskap på tross av mangfold og forskjeller. Dette er typisk for en 'Vi-kultur' der det er balanse mellom rettigheter og plikter, mellom følelsen

av å bli verdsatt med det å tilføre verdi, mellom søken etter et godt men også et rettferdig liv. Motsatsen er de neoliberale verdiene som vi finner i kapitalismen, der individets «rett» går på bekostning av relasjoner og fellesskap – en 'Meg-kultur' som fostrer narsissisme blant befolkningen (Twenge & Campbell, 2013; Giridharads, 2018; Lowery, 2018; Prilleltensky, 2020).

2.4 Livskvalitet i lokalsamfunn

Prilleltensky (2005, s. 53) hevder at tiden er moden for et paradigmeskifte i våre velferdstjenester. Han etterlyser programmer og tiltak som også er rettet mot omgivelsene *rundt* i tillegg til individet selv. Enkelt sagt så nytter det ikke å prøve å fikse enkeltpersoner dersom forholdene og/eller relasjonene rundt fortsetter med å være ødeleggende (Prilleltensky, 2005, s. 60).

Prilleltensky vektlegger betydningen av å tilrettelegge for arenaer for deltagelse og fungerende samspill mellom mennesker. Først og fremst gjennom å utnytte synergieffektene i krysningen mellom det *personlige*, det *relasjonelle*, og det *kollektive*. Da får vi det Prilleltensky kaller 'community wellness' (Totikidis & Prilleltensky, 2006) som kan oversettes med 'livskvalitet i lokalsamfunn' (Ness & Heimburg, 2021). Livskvalitet i et lokalsamfunn innebærer 'en positiv tilstand som oppstår dersom behovene på det personlige, det relasjonelle og det kollektive planet blir oppfylt samtidig og på en balansert måte, for både individ og omgivelser' (Totikidis & Prilleltensky, 2006, s. 50) (min oversettelse). For en illustrativ sammenheng se Prilleltenskys modell for livskvalitet i lokalsamfunn ('community wellness model') i figur 3 under.

personlig	relasjonell	kollektiv
		
Opplevelse av verdighet, kontroll over eget liv, helse, livskvalitet, livsmestring, kompetanse, optimisme, håp og selvfølelse	Sosial støtte, følelser, tilknytning, tilhørighet, samhold, samarbeid, solidaritet, respekt for forskjellighet og demokratisk deltagelse	Økonomisk sikkerhet, sosial rettferdighet, lik og tilstrekkelig tilgang til utdanning og helsetjenester, trygghet og lav kriminalitet, tilfredsstillende bolig og bo-miljø, sosial infrastruktur (f.eks. aktiv og kollektiv transport, parkområder og levende nabolag) og rent miljø

Figur 2 Modell for livskvalitet i lokalsamfunn, basert på Totikidis og Prilleltensky (2006), oversatt til norsk av Ness og Heimburg (2021)

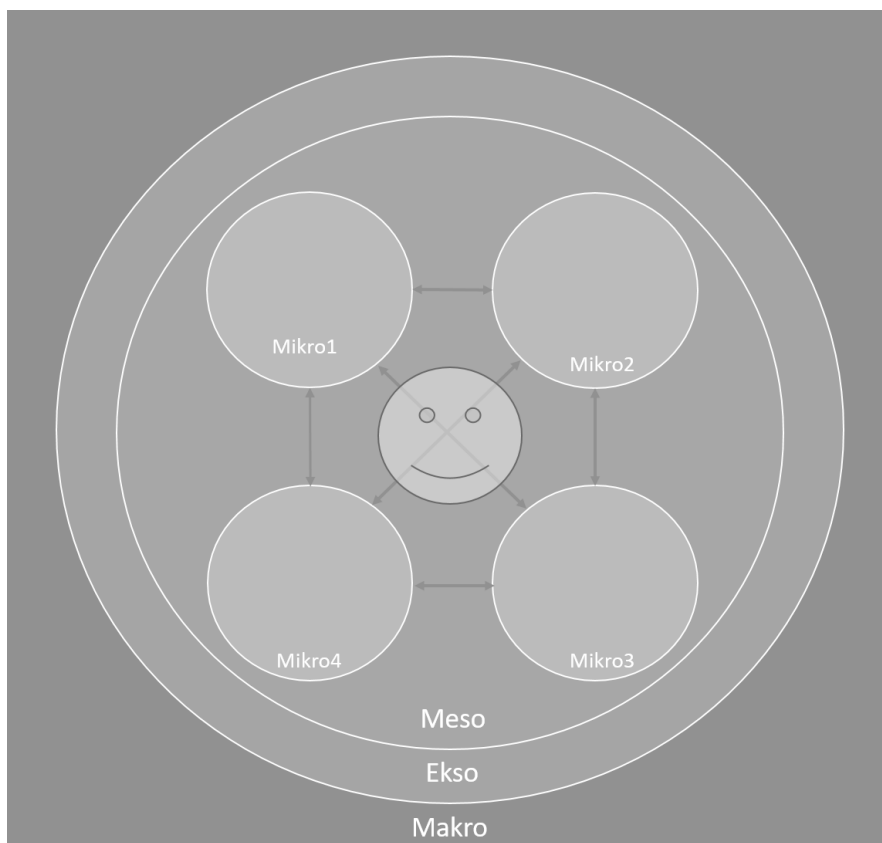
I en multikulturell samfunnsstudie designet rundt Prilleltenskys rammeverk fra 2005, setter Totikidis & Prilleltensky (2006) modellen over ut i livet. Studien kobler teori og praksis ved å engasjere lokalmiljøet både i prosessen med å identifisere de kollektive idealer, styrker og behov, etterfulgt av en felles innsats som adresserer dette, og viser hvordan både personlige, relasjonelle og kollektive forutsetninger for gode liv må være tilstede for å kunne hente ut synergieffektene. Dersom fellesskapet man er en del av kan tilby økonomisk sikkerhet, sosial rettferdighet, tilgang til utdanning, helsetjenester og andre livsessensialiteter, og man gjennom sine relasjoner får nødvendig sosial støtte, samhold og respekt, er sjansene gode for at man på det personlige plan vil oppleve

kontroll, livsmestring og selvfølelse. Dette representerer hovedingrediensene for et lokalsamfunn med livskvalitet og gode liv for alle.

2.4.1 Den bioøkologiske modellen

I tillegg til å anerkjenne viktigheten av aktiv deltagelse og kapabiliteter, som retter seg mot det individuelle og relasjonelle, er Prilleltensky også opptatt av tidsaspektet og en økologisk tankegang, som i større grad tar inn over seg de kontekstuelle forholdene.

Prilleltensky bygger på økologisk utviklingsteori (Bronfenbrenner, 1977), senere kalt den bioøkologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), som ser på menneskets utvikling gjennom livsløpet i en helhetlig kontekst av foranderlige omgivelser, relasjoner, og uformelle og formelle samfunnsstrukturer. I den bioøkologiske modellen består samfunnet av sammenvevde systemer som gjensidig påvirker hverandre; mikro, meso, ekso og makro. Både individer og systemene rundt endrer seg over tid, derfor er tidsperspektivet (Chronosystemet) også en del av modellen, men er ikke tatt med i figuren under.



Figur 3 Bioøkologisk modell med individet i sentrum (Bronfenbrenner, 1977) (tilpasset av Kvello og Wendelborg, 2002)

Mikrosystem er de umiddelbare omgivelsene rundt en person, slik som hjemmet, familien, venner, ulike fritidsarenaer, de miljøene som personen er i direkte kontakt med. En person har mange mikrosystemer, som til sammen danner en helhet som Bronfenbrenner kaller mesosystemet – dette utgjør personens sosiale nettverk. Et mesosystem styrkes ved at det utvikles forbindelseslinjer mellom flere mikrosystem, ved at personer i forskjellige mikrosystemer møtes og samhandler, slik linjene mellom mikrosystemene i figur 2 antyder. Ekso- og makrosystemene er omgivelser som påvirker uten at personen deltar direkte. Eksosystemet består blant annet av

samfunnsinstitusjoner og foreninger, steder der personer i nettverket oppholder seg. Makrosystemet er enda mer overordnet og inneholder politiske føringer, nasjonale og internasjonale, rammebetingelser av beslutninger som tas på samfunnsplan og som har innvirkning på en persons situasjon enten direkte eller indirekte (via ekso og/eller meso).

2.5 Relasjonell og bærekraftig velferd

Relasjonell velferd ble lansert av Hillary Cottam som en ny måte å se på forholdet mellom myndigheter og medborgere (Cottam, 2018). Hun argumenterer for en reetablering av velferdsstaten for å gjøre velferdsløsningene mer bærekraftige. Ness og Heimburg (2020) forklarer relasjonell velferd som en menneskesentrert, samarbeids- og deltakerbasert tilnærming som handler om kapasitetsbygging i mennesker, mellom mennesker og i lokalsamfunn (Heimburg, Guribye, & Iversen, 2021). Når dette løses ved å ved at ulike offentlige/private aktører samarbeider for å øke samfunnsverdien og -nyttens av velferdsordningene, kan det kalles *samskaping*, som jeg kommer nærmere inn på senere i kapitlet.

Ifølge Ness og Heimburg (2020, s. 36) er velferdsstatens overordnede samfunnsmandat å tilrettelegge for at folk skal kunne leve «et liv som de ser grunn til å verdsette og har kapasitet til å gjennomføre» (min oversettelse). Prilleltenskys fire S'er; sites, signs, sources og strategies (Prilleltensky, 2005, s. 56), er en operasjonalisering av wellbeing-begrepet som langt på vei sammenfaller med denne forståelsen. For å tilrettelegge for individuell, relasjonell, og kollektiv livskvalitet, må vi vite hvor vi skal legge innsatsen. Hver av de tre domenene, som Prilleltensky har kalt 'sites for well-being' (og som henspiller på det individuelle, relasjonelle eller kollektive) har sine spesifikke karakteristika som gir typiske utslag ('signs'), som har ulike men spesifikke årsaker ('sources'), med mulige løsninger ('strategies') som vil si at det kan styrkes/økes ved konkrete tiltak/intervensjoner. Individene i et fellesskap må ha det greit på det personlige planet for å kunne overskue å bidra på det kollektive planet. Basisen for kollektiv livskvalitet er økonomisk trygghet og sosial tilhørighet slik at deltagerne i lokalsamfunnet får dekt sine basisbehov, slik Prilleltensky (2010) også argumenterer for. Relasjonell velferd kan være en gunstig innfallsvinkel for å sørge for at velferdstiltak treffer der de nytter og faktisk bidrar til bedre liv for noen, enten det er på det personlige, relasjonelle eller kollektive planet.

2.6 Samskaping og fellesskaping

Samfunnsfilosofen Per Fugelli sammenligner «det sykdomsfremkallende» og «det helsefremmende» samfunn, og trekker spesielt frem de «sosialmedisinske grunnstoffene» rettferdighet, fellesskap og frihet (Fugelli, 2017). I en samfunnsmedisinsk diagnostikk finner Fugelli at disse tre er essensielle bestanddeler for et godt og helsebringende samfunn – et «Vi-samfunn» der det er bruk for alle. Samhold er verdens mest effektive vaksine, hevder Fugelli (2017), støttet av blant andre Wilkinson (1996). Mennesker skapes og omskapes i møte med andre mennesker gjennom hele livet. Fugelli kaller dette å bli «fellesskapt» (2017, s. 110).

2.6.1 Fellesskap

Fellesskap er ifølge samfunnssosiolog Aksel Tjora (2018) «ikke bare trivsel, men en fundamental forankring til samfunnet, både lokalt og i større sammenheng» (s. 10). En studie som så på sammenhengen mellom følelsen av å være en del av en gruppe og

viljen til integreringstiltak, fant at nettopp fellesskapsfølelsen var en avgjørende faktor og en nøkkel til integrasjon (Kunst, Thomsen, Sam, & Berry, 2015).

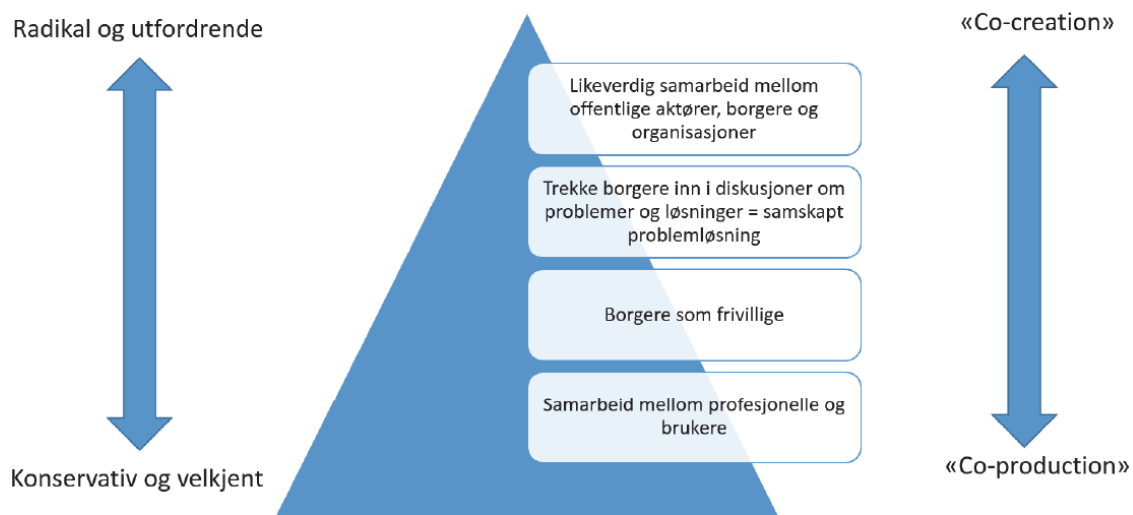
Tjora karakteriserer et fellesskap som en gruppe mennesker som føler en samhørighet med hverandre, har et samhold, og har *med* hverandre å gjøre i en eller annen forstand. Dette kan være symbolsk eller reelt, uansett vil det være forankret i en betydningsfull erkjennelse av realitet (Tjora, 2018, s. 134). Han beskriver fellesskapet som en skjør enhet som både må oppfattes, tas vare på, og fornyes, med et potensial for stor sosial effekt dersom det anerkjennes som nettopp et fellesskap. Denne sosiale effekten kan være et toegget sverd, da den tilrettelegger for både innenfor- og utenfor-skap. Deltagelse er en essensiell samfunnsmekanisme og en forutsetning for fellesskapsdannelsen, i det Durkheim kaller organisk solidaritet, der motsatsen er anomi – normløshet (Rawls 2012) og «ikke-fellesskap». Tjora anerkjenner både de langsiktige, varige, «opplest og vedtatte» fellesskapene, og de mer flyktige, midlertidige, men like fullt inkluderende øyeblikkene, som fellesskap av sosial og mulig samfunnsmessig betydning. I sin typologi identifiserer Tjora fem ulike «flater» som (mer eller mindre latente) kilder til fellesskap; kommunikativ (noen har felles språk), fysisk (noen er på samme tid og sted), biografisk-kulturell (å identifiserer seg med andre for eksempel i et lokalsamfunn), praktisk og kognitiv (innsidekunnskap til situasjonen gjør at man har noe til felles) (Tjora, 2018, s. 133). Med utgangspunkt i Bauman (2000, s. 198) sier Tjora at fellesskapets største potensial ligger der (felles) oppgaver skal løses, at det er i hverdagens sosiale handlinger at fellesskap oppstår eller begrenses (Tjora, 2018, ss. 146-147).

2.6.2 Samskaping

Begrepet «samskaping», fra det engelske «co-creation», er nokså nytt, og økende i popularitet og bruk både nasjonalt og internasjonalt (Røiseland & Lo, 2019). Som ordet antyder, har «sam» og «skaping» noe med både det relasjonelle og det kreative å gjøre (Fikse, 2020). Og det henspiller på selve prosessen, at verdier utvikles i fellesskap. Begrepet har sin opprinnelse fra privat sektor og markedsteori, og spiller på at kunden selv er aktiv i verdiskapningsprosessen. Nå ser vi en dreining mot offentlig sektor som arena for samskaping, som et alternativ til offentlig styring, der *kjernen består av at to eller flere aktører samarbeider for å løse en offentlig oppgave eller et samfunnsproblem gjennom en konstruktiv utveksling og anvendelse av deres forskjellige erfaringer, ressurser, kompetanser og ideer* (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2016).

Som fenomen er samskaping strengt tatt velkjent i norsk og nordisk styringstradisjon, fra den gangen vei og annen infrastruktur ble bygd gjennom lokale samarbeidsavtaler og egeninnsats fra innbyggerne, og de fleste omsorgsoppgavene (i dag kjent som helse- og velferdstjenester) ble håndtert av og i lokalsamfunnet (Torfing, Sørensen, & Røiseland, Samskaping er bedre og billigere, 2016, ss. 2-3). I boka «Class and Committees in a Norwegian Island Parish» fra 1954 gir John A Barnes en etnografisk innføring i datidens samfunnsstruktur og norsk lokalstyring.

En utfordring med begrepet samskaping er at det ikke finnes en entydig definisjon eller forståelse. Det spenner fra tradisjonell, såkalt «konservativ samskaping», der brukerens bidrag i verdiskapingen begrenses seg til frivillig arbeid eller å sette postnummer på konvolutten (i realiteten mer en «co-production» enn «co-creation»), til «radikal samskaping» som innebærer medvirkning og likeverdig samarbeid mellom borgere, offentlige aktører, og organisasjoner (Røiseland & Lo, 2019, s. 56). Se eksempler på variasjonene i figur under.



Figur 4 Varianter av samskaping - en oversikt (Røiseland & Lo, 2019, s. 56)

En samskappingsprosess kan også defineres langs to akser, der den ene aksen går fra stram til løs styring – og dermed sier noe om hvorvidt resultatet av prosessen er forutsigbart eller ikke, mens den andre aksen sier noe om hvilken aktør som er sentral i prosessen – hvorvidt andre/eksterne/private ansvarliggjøres eller om kommunen/det offentlige selv deltar aktivt i utførelsen (Pedersen-Ulrich, 2016). Pedersen-Ulrich (2016) sin beskrivelse av samskaping som en 'prosess der forskjellige aktører utvikler ny velferd sammen' (min oversettelse), er en kort og grei oppsummering som etter min mening også rommer et mangfold av forståelser. Torfing et al. (2019, s. 802) (min oversettelse) har laget en mer utfyllende definisjon av samskaping i offentlig sektor - som går mer i retning av 'co-creation' enn 'co-production':

Når to eller flere offentlige og private aktører går sammen om å løse en felles utfordring gjennom en konstruktiv utveksling av kunnskap, ressurser, kompetanse, og ideer i en prosess som bidrar til å øke samfunnsnyttene og - verdien av visjoner, planer, styringsdokument, strategier, rammeverk, eller tjenester, enten gjennom kontinuerlige (inkrementelle) forbedringer av sluttresultatet, eller gjennom radikale endringer (transformasjoner) som fører til nye måter å forstå og løse problemet/oppgaven på.

Det er økende internasjonal oppmerksomhet rundt den nye samfunnstrenden «New Public Governance» (NPG). Vi ser konturene av at samhandling mellom ulike aktører etter samskappingsmodellen erstatter offentlig monopol og offentlig-privat konkurranse, og på sikt vil dette kunne transformere hvordan vi forholder oss til offentlig sektor (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2019) (fritt etter). For EU og OECD er et slik paradigmeskifte i offentlig styring nærmest uunngåelig, skal vi klare å møte økende behov og mer komplekse samfunnsutfordringer i kombinasjon med færre ressurser og dårligere økonomi. Samskaping vil nærmest være en forutsetning, i hvert fall en motor, for å nå bærekraftsmålene innen 2030. Offentlig sektor kan verken opptre som en allmektig autoritet ovenfor sine «maktesløse og lydige borgere», eller fremstå som en offensiv tjenestetilbyder tilfredsstillende kundens mange og skiftende behov til enhver tid. Offentlig sektor må fasilitere og delta i konstruktive samarbeid med relevante aktører som kan bidra med å definere og løse felles problemstillinger og oppgaver (Torfing,

Sørensen, & Røiseland, 2019). Gevinstene er potensielt store: samskaping kan – i kraft av å sin definisjon – bidra til å styrke tilliten til demokratiet og samfunnsinstitusjonene; det vil kunne utjevne sosiale forskjeller og ulikheter gjennom å gi marginaliserte grupper får en stemme og gjøre samfunnet mer motstandsdyktig/øke beredskapsevnen ved at det etableres plattformer som kan gjenbrukes i andre situasjoner (Ansell, Sørensen, & Torfing, 2022).

Samtidig er det viktig å være oppmerksom på det Heimburg et al. (2021) refererer til som «the dark side of co-creation» (s. 32). Studier viser at samskaping i offentlig sektor også kan bidra til økt sosial ulikhet dersom man ikke har fokus på utfordringer underveis (Steen et al., 2018). Samskapingsprosesser må derfor designes med omhu for ikke å fasilitere uønskede effekter slik som ekko-kammer og polarisering (Heimburg, Ness, & Storch, 2021, s. 34).

2.7 Relasjonell ledelse og pedagogisk virtuositet

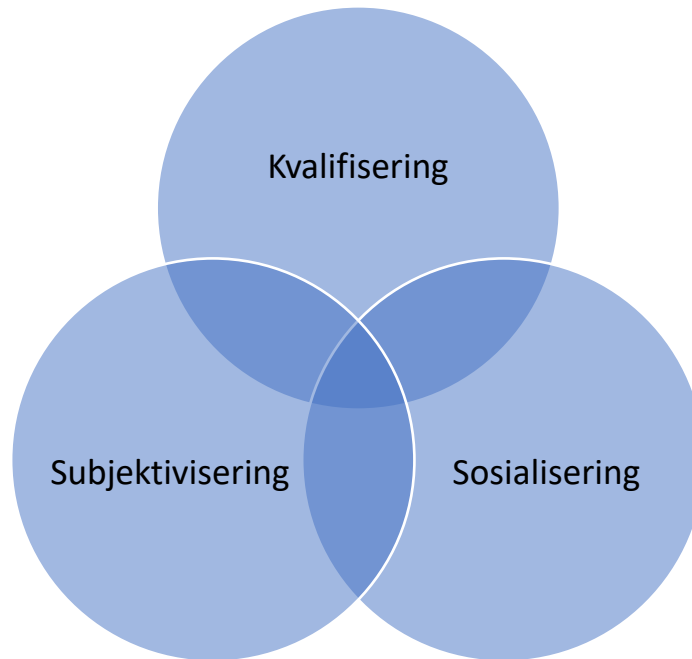
«Ledelse har aldri eksistert i enerom» (Spurkeland, Relasjonsledelse, 2017, s. 25), det dreier seg først og fremst om samhandling mellom mennesker. Fellesnevneren er dialog og samhandling med andre. Jan Spurkeland snakker om relasjonsfremmende og relasjonshemmende atferd – både som leder/i ledelse, men og som medarbeider eller medmenneske i alle typer situasjoner og deler av livet. Relasjonsfremmende atferd er å søke samvær med andre, relasjonshemmende atferd vil si å unngå dette. Fikse (2020, ss. 66-67) snakker om at vi trenger et *relasjonelt mot* til å skape, stå i og romme gode samhandlings- og samskapingsprosesser. Dette motet utgjør et kjerneelement i vår relasjonelle kapasitet, som kan defineres som evnen til å skape effektive og løsningsfokuserede samarbeidsrelasjoner (Storch & Hornstrup, 2018, s. 7) (Fikse, 2020).

For at dialog skal kunne skje, må deltagerne i dialogen kunne å lytte relasjonelt og intensjonelt, det vil si være på jakt etter helheten, sammenhengen, og budskapets underliggende betydning. Slik intensjonslytting står i sterk kontrast til korreksjonslytting, der mottaker søker etter feil og svakheter hos avsender. Relasjonell lytting og dialog gir bekreftelse og oppmerksomhet til menneskene som deltar. Dette forsterker følelsen av betydningsfullhet hos den enkelte. Hvis du opplever andre som betydningsfulle, vil du selv også bli opplevd som betydningsfull (Spurkeland, 2017, s. 77).

Kommunikasjon mellom levende mennesker dreier seg ikke om overføring av informasjon fra ett sinn til et annet, men snarere om en prosess preget av mening og tolkning. Det er en radikalt åpen og ubestemt prosess – og dermed også en svak og risikabel prosess (Biesta, 2014, s. 48).

Gert Biesta (2014) beskriver her kommunikasjon som deltagelse og samarbeid gjennom aktiv handling der resultatet ikke er gitt på forhånd. Deltagerne må både ha en egeninteresse av aktiviteten og reell innflytelse på utfallet for at deltagelsen skal være reell og for at samhandlingen skal kunne lede til felles forståelse og perspektiv. Det må være noe som står på spill. Kommunikasjon blir dermed et møte mellom subjekter, ikke en utveksling mellom objekter, og ledsages dermed av den risiko og uforutsigbarhet som er utgangspunktet for en kollektiv meningsdannelse og felles virkelighetsforståelse. Biesta (2014) presiserer at det ikke må forstås som en verden der alle har identisk perspektiv, men at det skapes et verdensbilde der alle kan delta på sin måte (ss. 56, 65). Det er nettopp i dette møtet vi også finner utgangspunktet for *utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014) – et utgangspunkt som krever det Biesta (2014, s. 147) definerer som pedagogisk virtuositet. Pedagogisk virtuositet vil si den klokhet og

dømmekraft som kreves for å navigere i utdanningens flerdimensjonalitet, som handler om å være tilstede i den enkelte situasjonen og foreta en vurdering av hva som er pedagogisk ønskelig for det konkrete barnet/eleven i den gitte situasjonen. Dette må alltid ses i lys av de tre overlappende dimensjonene i utdanning – kvalifisering, sosialisering, og subjektivering.



Figur 5 Utdanningens tre dimensjoner (Biesta, 2014, s. 157)

Et vesentlig element i kommunikasjon og relasjoner til andre, er vår evne til mentalisering. Denne evnen kan forklares som evnen til å forstå både egne og andres følelser og (underliggende) motiv og se sammenhenger (Spurkeland, 2012, s. 257). Andre kaller det perspektivbevissthet (Fikse, 2020, s. 75). På samme måte som vi benytter andre som kilder til å utvikle vår selvoppfatning, vil vi være en kilde til andres selvutvikling. Forutsetningen for denne gjensidige påvirkningen, er lytting og dialog. Ifølge Gjerde (2003, s.92) er lytting kjernen i all menneskelig samhandling. Spurkeland beskriver dialgo som en likeverdig og balansert samtale der relasjoner dannes og bygges (Spurkeland, 2017, s. 58) – en felles undersøkelsesprosess (Isaacs, 1999, s. 264). Dialog som kommunikasjonsform handler ikke om ordene alene, men om meningen som ordene får underveis i en dialogisk interaksjon mellom mennesker. Dialog er en måte å sosialt konstruere vår verden på, en verden som blir til i kraft av kulturutveksling med våre relasjoner. Den kan inkludere alle former for kommunikativ meningsutveksling – verbal som non-verbal. Resultatet av en dialog er samskapt. Det er en felles prestasjon. Mening endres underveis i samtalen (Hersted & Gergen, 2013, ss. 36-39). En vennlig kommentar er vennlig bare dersom mottakeren tolker den slik.

For at en organisasjon skal være en organisasjon må den bestå av deltagere med en koordinert grunnleggende oppfatning av hva som er virkelig, rasjonelt og godt (Hersted & Gergen, 2013, s. 21). Den felles oppfatningen dannes via kommunikasjon og dialog. Alle taleanledninger vil dermed være en invitasjon inn i en annens verden og virkelighetsoppfatning med mulighet til å skape generative, bevarende, eller ødeleggende scenarioer.

2.7.1 Organisatorisk konfluens og mattering på jobb

Også organisasjoner og arbeidsplasser eksisterer i en større kontekst – symbiose – av relasjoner med sine omgivelser. Organisasjoner som kommer i utakt med omgivelsenes synspunkter og verdier vil etter hvert kunne få store vanskeligheter. For at en organisasjon skal trives, må informasjon, ideer, meninger kunne flyte fritt både internt og eksternt. Herstedt og Gergen (2013, ss. 26-27) kaller dette for *organisatorisk konfluens*; at samtidens organisasjon må være i kontinuerlig bevegelse, relasjonelt koordinert de bevegelser og strømninger som organisasjonen er en del av. Slik vil man bli i stand til å endre seg, tilpasse seg, igjen og igjen, etter som betingelsene endrer seg, i en dialogisk flyt med hverandre og med omverden.

For at en organisasjon skal kunne ha konfluens og flyt både internt og eksternt, må den ledes relasjonelt. Det tradisjonelle «lederskapet» erstattes av relasjonelle prosesser der meninger dannes, opprettholdes, og transformeres. Relasjonell ledelse handler ifølge Herstedt og Gergen (2013, s. 30) om å legge til rette for positive, berikende sosiale prosesser, og begrense negative, fremmedgjørende tendenser. Dette må foregå på alle nivåer i en organisasjon, men eksemplene må settes av ledelsen. Det er de dialogiske, relasjonelle prosesser som avgjør om en organisasjon evner å bevege seg engasjert og effektivt inn i fremtiden, eller ikke.

Nyere studier av mattering på arbeidsplassen (Reece, et al., 2021) viser at ansatte som føler seg betydningsfulle gjennom å oppleve anerkjennelse (recognition) og at de får til noe (achievement) er mer fornøyde både med jobben og livet. De har større sannsynlighet for å søke lederstillinger, større sannsynlighet for å bli belønnet og forfremmet, og mindre sannsynlighet for å slutte, faktorer som også bidrar til organisasjonens helse (Reece, et al., 2021).

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av forskningsdesign, metode og studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg vil beskrive hvordan datainnsamling har foregått og hvordan dataene har blitt behandlet og analysert. Derneft gjør jeg meg noen refleksjoner rundt min rolle som forsker, studiens kvalitet og avslutter med etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

For å undersøke hvordan pedagoger i en gresk barnehage opplever å tilrettelegge for gode liv for barn og deres familier under krevende omstendigheter, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming.

Kvalitativ forskningsmetode egner seg godt for å komme tett på og gå i dybden av det som studeres, og handler om å forstå snarere enn å forklare (Postholm, 2010). Kvalitative studier gir også mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2013) og ble dermed et naturlig valg, i og med at tilfanget på informanter og data var relativt begrenset.

Siden jeg beveger meg inn i et nokså ukjent terreng og tematikk, må jeg være åpen for å justere kursen underveis etter hva som kommer fram i den empiriske analysen. Kvalitative metoder tilbyr en slik fleksibilitet og åpenhet, og tillater samtidig følsomhet ovenfor studieobjekter og kontekst (Tjora, 2020).

Jeg har latt datamaterialet og temaene peke ut den teoretiske retningen for oppgaven. Samtidig er jeg åpen for å la teori og andre perspektiver få betydning underveis i forskningsprosessen. Dermed blir forklaringsmodellen min abduktiv (Tjora, 2020, s. 255). Abduksjonsmodellen innebærer en veksling mellom empiri og teori, og er ifølge Alvesson og Sköldberg (2017, s. 13) den metoden som i realiteten ofte anvendes i casebaserte studier. Dette kaller Alvesson og Sköldberg (2017, s. 17) et 'mønsterfinnande', som også har mye fellestrekk med refleksiv tematisk analyse, som jeg har valgt som analysemetode.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Studien tar et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt og bygger på antagelsen om at virkeligheten er slik mennesker subjektivt erfarer det. Sentralt i fenomenologien er å søke å forstå et fenomen på grunnlag av perspektivet til de menneskene som studeres, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Det er pedagogenes opplevde liv, eller livsverden (originalt 'Lebenswelt' jf. Husserl, 1936) jeg her utforsker.

Selv om målet er å nå frem til en fordomsfri beskrivelse, tror jeg ikke det er mulig å sette min egen forforståelse og fortolkningsramme i parentes slik fenomenologisk reduksjon legger opp til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Derfor lener jeg meg også på den hermeneutiske fortolkningsstradisjonen, og anerkjenner at min forståelse av datamaterialet er betinget av min forforståelse på temaet (Thagaard, 2013). Hermeneutikken åpner for at fenomener og meningsinnhold kan tolkes på flere måter, avhengig av kontekst – både konteksten til det som studeres og forskerens egen.

Fra et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted undersøker jeg pedagogenes erfaringer og opplevelser fra deres perspektiv og fortolker dette gjennom en analyseprosess. Målet er det Thagaard (2013) kaller en «gyldig» forståelse av teksten/datamaterialet.

3.3 Rekruttering og beskrivelse av utvalg

I denne studien er utvalget respondenter på 3 personer. Rekrutteringsstrategien er en miks av pragmatiske hensyn og casebasert utvelgelse. Studien skulle ta utgangspunkt i den aktuelle barnehagen – en såkalt ekstrem-case i Tjoras forståelse av begrepet (2020, s. 42). Det fins ingen liknende eller tilsvarende, som jeg kjenner til. Utvelgelseskriteriet var at informantene skulle ha sitt daglige virke som pedagoger i den aktuelle barnehagen i det aktuelle tidsrommet. Avgrensningen ga seg selv, i og med at det ikke var flere aktuelle deltagere som oppfylte kriteriene.

Informantene ble rekruttert via eget nettverk og direkte kontakt. Via en ideell organisasjon med tilknytning til den aktuelle barnehagen, ble det sendt en forespørsel til de tre pedagogene om de ønsket å delta i studien. Da jeg fikk bekreftelse på det, opprettet jeg kontakt via mail og whatsapp for å avtale detaljene rundt når og hvordan intervjuene skulle foregå.

Deltagerne var i slutten av 20- og begynnelsen av 30-årene, representerer begge kjønn, og har jobbet i den aktuelle institusjonen i to år eller mer. Alle tre har gjennomført studier som er relevant for jobben. To av tre har formell utdanning innen pedagogikk, alle tre har arbeidserfaring fra tidligere, både fra skole og før-skole. Til sammen dekker de erfaring fra det konvensjonelle skolesystemet og fra mer alternative, frie skole og før-skole-tilbud, samt arbeid med flyktninger.

Barnehagen var et tilbud både til greske barn («lokale barn») og til barn som bodde i leiren («barn på flukt»). Barnehagen var resultatet av et samarbeid mellom en norsk høgskolelektor, ledelsen i flyktingleiren og greske foreldre som ønsket en forandring i den greske barnehage-/skolepolitikken og som så at det var behov for et slikt tilbud til de minste barna på flukt. Målsetningen var å skape et bærekraftig barnehagetilbud i sunne og trygge omgivelser og samtidig være et bidrag til flyktingsituasjonen på øya. Leiren var den eneste flyktingleiren på øya som ikke mottok statsstøtte, den var drevet på dugnad og fungerte som et samlingssted for alle. Et sted der både innbyggere på øya og beboere i leiren kunne møtes og delta på lik linje i praktisk arbeid og sosialt liv. Etter hvert som barnehagen manifesterte seg, ble de samme prinsippene tatt inn i barnehagepraksisen. Barnehagefelleskapet inkluderte både lokale/greske familier, samt familiene som var bosatt inne i leiren.

3.4 Datainnsamling – kvalitative intervju

Innenfor fenomenologisk tradisjon regnes intervju som svært godt egnet for datainnsamling. Den geografiske avstanden sammen med pandemien gjorde det dessuten vanskelig å gjennomføre for eksempel feltstudier eller observasjon, dermed falt valget på kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

Jeg har valgt å bruke den semistrukturerte intervjuformen som åpner for både struktur og fleksibilitet. Som støtte for samtalen utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) med definerte tema og spørsmål som til sammen dekket områdene som studien skal belyse (Dalen, 2004, s. 29). Intervjuguiden var kun veiledende slik at jeg kunne være åpen for det som kom fram underveis i samtalene, ikke begrensende. Intervjuguiden besto av 6 overordnede tema/overskrifter som var basert på problemstillingen og

forskningsspørsmålene. Til hver overskrift hadde jeg forberedt noen få spørsmål for å få samtalen rundt tematikken i gang. Slik fikk jeg en struktur rundt samtalen samtidig som spørsmålsstillingen åpnet for refleksjon hos informantene.

Underveis i intervjuene justerte jeg også spørsmålsstillingene noe. Jeg oppdaget for eksempel ganske fort at noen av spørsmålene var for detaljerte. Det ga bedre mening å snakke mer løst rundt selve overskriftene (temaene), og heller benytte stikkord fra de utarbeidede spørsmålene. I løpet av det første intervjuet dukket det opp en tematikk som omhandlet selve organiseringen av barnehagen, og spesielt foreldreinvolveringen. Dette valgte jeg å utforske nærmere i de andre intervjuene også.

3.5 Gjennomføring av kvalitative intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to kvelder i oktober 2020. Hver intervjusamtale varte mellom 1 og 1,5 time. Vi brukte engelsk som språk. Vi var alle tilstrekkelig erfarne i og vant til å bruke engelsk både muntlig og skriftlig, slik at jeg vurderte dette som mest hensiktsmessig framfor å benytte ev. tolk. Likevel er det sannsynlig at dette påvirket flyten i samtalen en del, siden verken intervjuobjekter eller intervjuer benyttet sitt eget førstespråk. På grunn av dette ble det naturlig å utelate ikke-språklige lyder og andre elementer fra analysen.

Alle tre intervjuene ble gjennomført via plattformen Zoom og i tråd med NTNUs retningslinjer for behandling av data (vedlegg 4). Å fjern-intervjue via skjerm gir en åpenbar avstand mellom intervjuer og den som intervjues. Dette vanskeliggjorde vurdering av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende. På den positive siden gjorde det at deltagerne fikk sitte i kjente omgivelser/i eget hjem, som kan bidra til en mer avslappet stemning enn et kontor eller møterom ville gjort. Det var litt tilkoblingsproblemer og forsinkelser i lyden under ett av intervjuene, men det løste seg.

På grunn av den uavklarte situasjonen som rådet på øya, og stor psykisk belastning på de tre pedagogene, måtte intervjuene gjennomføres så effektivt som mulig, og på tidspunkt som passet inn i deres liv og situasjon. Det innebar at jeg ikke fikk mye tid mellom intervjuene til evaluering underveis. Dette var kanskje ikke gunstig for intervjuprosessen, men det var viktig for å sikre tilgang på data i en akutt situasjon. I etterkant har jeg fått tilbakemeldinger fra dem om at intervjuet var en god opplevelse for dem.

Til tross for alt de sto i, og kanskje også på grunn av det, var det viktig for alle de tre pedagogene å dele sin historie og sine erfaringer med omverden. Jeg opplevde at de var svært åpne og at jeg fikk komme tett på dem i våre samtaler.

3.6 Transkripsjon

Jeg var svært nøye med å sikre meg gode lydopptak av de tre intervjuene for å ha et best mulig utgangspunkt for transkripsjonen. Samtalene ble gjennomført via den digitale plattformen Zoom, men lydopptaket ble gjort på en egen fysisk enhet. Jeg utførte en test av båndopptakeren i starten av hvert intervju.

Alle intervjuene ble kjørt gjennom en elektronisk transkriberingsprosess i programmet NVivo. Deretter brukte jeg synkroniseringsfunksjonaliteten da jeg lyttet igjennom intervjuene. Den gjorde det mulig å koble hvert transkriberte ord til det som ble sagt på opptaket, og «spole» frem og tilbake i intervjuet og den transkriberte teksten. Slik fikk

jeg gjennomgått intervjuene ord for ord, og sikret at transkripsjonen var en god gjengivelse av det som faktisk ble sagt. Samtidig gjorde jeg meg kjent med innholdet.

Jeg benyttet Braun og Clarke's (2013) *transcription notation system* for ortografisk transkribering for å sikre at alt ble transkribert på samme måte, så nøyaktig ordrett, nøytralt og u-ladet som mulig. Systemet sørger for at tegnsettingen ikke skal komme i konflikt med intensjoner og mening i samtalen, blant annet ved å ikke benytte komma eller punktum eller stor bokstav i et intervjuavsnitt. Dette gjorde det også enklere å lese det nedskrevne intervjuet i etterkant.

For å ivareta personvern og anonymitet, ble alle navn gjort fiktive fortløpende i transkripsjonsprosessen. Deltagerne i studien er informert om og innforstått med at det er fare for gjenkjenning siden de er så få. Transkripsjonene er beholdt på engelsk og skrevet nærmest ordrett av, med unntak av setninger der deltagerne leter etter det engelske ordet. For å minimere tekstmengden valgte jeg å skrive det ordet vi i fellesskap endte opp med etter litt leting, med unntak av når diskusjonen rundt selve ordet også var av betydning. Som for eksempel når vi diskuterte forståelsen og betydningen av *equity vs equality*.

3.7 Dataanalyse

Jeg har benyttet *Refleksiv Tematisk Analyse (RTA)* som beskrevet av Braun og Clarke (2006, 2012, 2013) som analysemetode for mine transkriberte data. Metoden går ut på å identifisere mønster, eller tema, som går på tvers av datamaterialet, og er en praktisk måte å arbeide abduktivt på. RTA er en fleksibel metode som kan benyttes uavhengig av teoretisk rammeverk. I tillegg regnes den som godt egnet for forskere som er nye innenfor kvalitative metoder (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke deler analyseprosessen inn i 6 faser: (1) bli kjent med datamaterialet, (2) generere koder, (3) konstruere tema, (4) evaluering og videreutvikling av tema, (5) definering og navning av tema, og (6) produsere rapporten. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan jeg har brukt disse seks fasene i min analyse.

For å gjøre meg kjent med datamaterialet – RTA fase 1 – var det viktig for meg å transkribere intervjuene selv. Jeg brukte NVIVO for å importere talefilene og konvertere dem til tekst og med det gjøre en grov-transkribering. Importering av engelsk tale med gresk aksent resulterte i en transkript som for det meste ikke ga mening, ut over det at jeg nå hadde en fil å arbeide med som hang sammen med talefila. Det jeg så gjorde, var å lytte grundig gjennom intervjuene mens jeg fulgte med på teksten, og rettet opp alle feil og misforståelser fortløpende. Jeg brukte denne fremgangsmåten for å renskrive intervjuene, samtidig som det fungerte som kvalitetssikring for å sjekke at jeg hadde hørt og forstått riktig underveis i intervjuene. Deretter tok jeg utskrift av intervjuene og hørte igjennom på nytt mens jeg noterte mine observasjoner, tanker og ideer underveis. Foreløpig jobbet jeg ustrukturert, med skribling i marginen og i egne notater og understreking av tekst. Dette var samtidig en start på prosessen med å betrakte dataene som data, som ifølge Braun og Clarke (2012) innebærer å lese ordene på en mer aktiv, analytisk, og kritisk måte for å begynne å komme under overflaten av selve ordene, og virkelig gjøre meg kjent med materialet.

Etter denne ustrukturerte fasen, gikk jeg mer strukturert til verks for å generere koder og organiserte dataene i det Braun et al. (2019) kaller meningsfulle mønster – RTA fase 2. Dette resulterte i 28 koder, eller 'merkelapper' som ga mening for meg og som kunne

være nøkkelord eller gode overskrifter for utvalgte dataekstrakter. Med andre ord er i denne fasen var det viktig å inkludere mest mulig. Hele veien med fokus på problemstillingen min for å sikre relevans og sammenheng. Jeg hadde flere gjennomganger av intervjuene, for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt, og at kodene faktisk samsvarte med det deltagerne beskrev.

RTA fase 3 – konstruere tema – er en mer aktiv prosess, der man skal konstruere tema basert på de kodene man har identifisert. Først grupperte jeg kodene. Jeg fant fram til seks hovedgrupperinger med såkalt «kluster» av koder som jeg synes passet sammen tematisk (Braun & Clarke, 2012).

Kodegruppene dannet igjen utgangspunkt for temautkastene. Når tema skal konstrueres eller genereres er det viktig at de representerer meningsbærende elementer eller mønster som er utviklet fra hele datasettet. Jeg satte opp tematiske med visuelle representasjoner av grupperingene. Her så jeg at noen av de opprinnelige kodegruppene hadde sammenfallende tematikk, som kunne representere noe «mer» i relasjon til forskningsspørsmålet. På denne måten kom jeg fram til fire tema som jeg så presenterte for veilederne mine.

RTA fase 4 og 5 overlappet en god del i min analyseprosess. Mens fase 4 handler om evaluering, videreutvikling, og raffinering av temaene, skal de defineres og få navn i fase 5. For meg var prosessen med å finne gode navn og definisjoner på temaene en del av evalueringen og videreutviklingen, og jeg beveget meg litt frem og tilbake mellom fasene. I fase 4 arbeidet jeg også i retrospekt og samkjørte tema med all kodet data, deretter gikk jeg på ny igjennom hele datasettet for å sjekke at alt var med og at det hele hang sammen.

I den siste runden – RTA fase 5 – kom jeg fram til endelige temanavn på de fire temaene, samt laget en definisjon/presentasjon av hver av dem. I denne fasen har jeg fulgt Braun og Clarke (2012) sine råd om å passe på at temaene (a) ikke prøver å gjøre for mye, helst at det er ett enkelt fokus per tema; (b) er relatert til hverandre, men ikke overlappende eller repeterende (selv om de gjerne må bygge på hverandre); og (c) svarer på det som er undersøkelsens problemstilling. Det ble identifisert fire fremtredende tema som samlet sett: i) lar historien og deltagerne komme til ordet, ii) er forankret i datamaterialet, og iii) svarer på problemstillingen. Temaene er:

1. Barnehagen som arena for fellesskaping.
2. Å ville gjøre en forskjell.
3. Et pedagogisk kompass i møte med barn.
4. Selvoppfatningens betydning for praksis.

Produktet av RTA fase 6 er dette – selve rapporten. Skriveprosessen bør, ifølge Braun et al (2019) også betraktes som en del av analysen fordi nå skal alt komme sammen. Det er ikke uvanlig at det dukker opp nye perspektiver eller momenter mens man skriver ut analysen og trekker linjer til teori og litteratur på det valgte feltet. Så også for meg.

3.8 Forskerrollen og min forforståelse

Samfunnsforskning dreier seg om folks sosiale virkelighet, og i en kvalitativ studie som denne er selve kunnskapsproduksjonen også en sosial aktivitet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgangspunktet for denne studien er virkeligheten slik den oppleves av tre pedagoger i en gresk barnehage under en flyktningkrise. Det jeg gjengir i rapportform etter analyse, vil være min fortolkning av det

informantene beskriver, men det vil også være formet av en felles erkjennelsesprosess, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 37).

Min inngangsport er tilknytningen jeg har til en veldedig organisasjon som har støttet barnehagen økonomisk siden oppstarten. Det er slik jeg kom i kontakt med både feltet og de konkrete intervjudeltagerne. Dette har gitt meg innsikt i og bakgrunnskunnskap både om barnehagen og forholdene i Hellas og på den greske øya spesielt. Særlig har det gitt meg en forståelse av kompleksiteten i situasjonen for mennesker på flukt og for de landene som bærer «byrden» av å være inngangsporten til Europa. Samtalene med informantene har tilført flere nyanser og et innside-perspektiv fra felten. Situasjonen for barnehagen og informantene endret seg dramatisk underveis, noe som tilførte en helt ny dimensjon til prosjektet. Samtidig var dette noe som påvirket ikke bare mine informanter, men også meg, veldig. Det var en emosjonell prosess å transkribere dataene når jeg samtidig ble holdt løpende underrettet om at leiren ble lagt ned, folkene som bodde der ble flyttet med makt, og barnehagen pakket sammen. Det har tidvis vært vanskelig å holde en profesjonell distanse til noe jeg selv har vært så pass involvert i. Samtidig har denne nærheten også styrket min evne til å sette meg inn i deres situasjon.

3.9 Studiens kvalitet

I det følgende vil jeg komme med mine betraktninger rundt studiens kvalitet under overskriftene pålitelighet, validitet og overførbarhet.

3.9.1 Pålitelighet

Kvalitativ samfunnsforskning er ingen eksakt vitenskap, men handler om menneskelige prosesser og sosiale fenomener i en virkelig setting. Vurdering av pålitelighet i kvalitative studier handler i stor grad om å redegjøre godt for hvordan data er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202). Først og fremst handler det om å utføre et godt håndverk, om forskningsmessig skikkelighet, og om å være transparent i alt jeg gjør, siden jeg selv er «forskningsinstrumentet» (Postholm, 2010).

I metodekapittelet har jeg gjort rede for datainnsamlingen, og hvordan den semistrukturerte intervjuformen la til rette for dialog og meningsutveksling og en felles erkjennelsesprosess mellom informant og intervjuer. Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten gjennom inngående kontekstbeskrivelser, samt ved å beskrive utførlig mine metodiske valg og inkludere detaljerte framstillinger av selve forskningsprosessen, og ikke minst ved å reflektere over hvordan jeg har påvirket og formet forskningsprosessen underveis (3.8).

Refleksivitet og forskersubjektivitet er sentrale ingredienser i den valgte metoden (refleksiv TA). Selv om jeg som forsker har en aktiv rolle i kunnskapsutviklingen, er det viktig at ikke funnene er et resultat av mine subjektive holdninger. For å unngå dette, er den valgte analysemetoden vært til god hjelp. Refleksiv TA er designet nettopp for å sikre en god og robust analyse gjennom en systematisk søking etter mønster på tvers av dataene. Dette er med på å sikre en studies pålitelighet når det utføres slik det skal (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019).

3.9.2 Validitet

Validitet i kvalitativ sammenheng handler om gyldigheten av studiens resultater. Et spørsmål verd å stille er om det i det hele tatt er mulig å måle gyldighet i en hermeneutisk-inspirert fenomenologisk intervjustudie som denne. For å sikre samsvar

mellom forskningsdesign og formål og funn, har jeg hatt god hjelp av mine veiledere. Jeg har også søkt kunnskap i eksisterende metodelitteratur.

Troverdigheten er styrket av at de tre informantene utførte en medlemsvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 324) på den måten at de bekreftet hverandre og dermed også gyldigheten av hverandres utsagn. Jeg var nøye med å spørre opp igjen hvis det var noe jeg var usikker på underveis i samtalene, en «på-stedet»-kontroll.

Jeg har forsøkt å være så åpen som mulig rundt alle valg og beslutninger underveis i forskningsprosessen. Dette har jeg redegjort for i metodekapittelet, slik at leseren enkelt skal kunne følge og vurdere. Jeg diskuterer prosjektgjennomføringen mer selvkritisk og i detalj under kapittelet om studiens svakheter.

3.9.3 Overførbarhet

En studies overførbarhet sier noe om studiens nytteverdi eller gyldighet på andre områder enn de tilfellene som har vært utforsket (Tjora, 2020) og er et uttrykk for om resultatene fra forskningen kan være relevante i andre sammenhenger (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Her følger mine tanker rundt hva som kan ha overføringsverdi i dette prosjektet.

Som en studie av pedagogers hverdag i en gresk barnehage, kan den ha relevans for barnehagefeltet, for barnehagepedagoger og pedagogisk ledelse og for andre tilretteleggere i dette praksisfeltet. Den er historisk relevant som et tidsbilde på situasjonen i Hellas under flyktningkrisen og på håndteringen av denne.

Solidaritetsarbeid er et relativt nytt og utforsket tema i academia. Denne studien er et lite bidrag på dette feltet.

3.10 Forskningsetikk

I Norge har vi gode institusjonelle ordninger for å ivareta forskningsetikken, som jeg har støttet meg på i mine avveininger om rett og galt. Jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Prosjektet er også meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, prosjektnr. 297663, vedlegg 3).

Hvordan jeg har forholdt meg til de ulike etiske aspektene som må hensyntas i et forskningsprosjekt, redegjør jeg for i de følgende kapitlene.

3.10.1 Informert og fritt samtykke

Deltagelsen i prosjektet var grundig avtalt og avklart på forhånd, først via en tredjepart og deretter ble detaljer avtalt direkte mellom meg og de involverte. I god tid før intervjuene skulle foregå, fikk deltagerne oversendt et informasjonsbrev (vedlegg 1) som jeg ba dem om å lese igjennom i forkant av intervjuene. Informasjonsbrevet ble også gjennomgått med hver enkelt ved oppstart av selve intervjuet. Brevet inneholdt den formelle forespørselen om deltagelse, samt formål på prosjektet, oversikt over ansvarlige, informasjon om hva det ville innebære å delta, om hvordan opplysningene skulle brukes og oppbevares, og deltagerens rettigheter, herunder retten til når som helst å trekke seg. Siste side besto av det faktiske samtykkeskjemaet, som deltagerne signerte og returnerte pr epost. Informasjonsbrevet var utformet etter NSDs mal for informert samtykke til behandling av personopplysninger.

3.10.2 Konfidensialitet og anonymitet

Som forsker har jeg plikt til å respektere informantenes privatliv. I informasjonsskrivet til informantene (vedlegg 1) bli det redegjort for hvordan data er planlagt behandlet og oppbevart. Jeg har forholdt meg til *NTNUs retningslinjer for behandling av data i masterprosjekter ved IPL* (vedlegg 4). Alle lydopptak ble gjort på en separat enhet som ikke var koblet til internett. Lydfilene ble overført til en passordbeskyttet og kryptert minnebrikke, og deretter slettet fra opptakeren.

Under transkripsjonen ble navn og andre direkte identifiserende opplysninger omarbeidet fortløpende, slik at all skriftlig data var anonymisert. Anonymisering ble også gjort der tredjeparter er omtalt. I tilfeller der geografiske steder er navngitt, har jeg skrevet dette om ved å bruke «her», eller mer beskrivende som «i barnehagen» eller «i (flyktning)leiren».

I informasjon til og kommunikasjon med informantene har jeg presisert at deltagelse i studien innebærer en viss fare for å kunne bli gjenkjent grunnet små forhold og få informanter. Dette har deltagerne godtatt, og de har fra sin side i tillegg uttalt at de ønsker at historien skal bli fortalt.

3.10.3 Mulige belastninger ved å delta i studien

De som deltar i en undersøkelse, skal utsettes for minst mulig belastning. Dette er forskerens ansvar. For meg var bekymringen at deltagerne over tid har stått i et voldsomt og stadig økende press. Da tidspunktet for intervju nærmet seg, var det akutt fare for at barnehagen skulle bli stengt – noe den også ble. Jeg måtte avveie viktigheten av studien opp mot informantenes behov for avkobling. Dette var også noe jeg diskuterte med den av veilederne mine som kjente situasjonen best, og fikk gode råd underveis.

Jeg opplevde at deltagerne selv var opptatt av å få fortalt historien og virkelig ønsket å gjennomføre intervjuene. Selv gjorde jeg timeplanen min så fleksibel som mulig, slik at vi kunne tilpasse tidspunkt for intervju etter når det passet best for dem. I begynnelsen av hvert intervju opplyste jeg også om mulighet til å ta det en annen dag hvis det ble for mye for dem.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funnene etter en tematisk analyse av datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstillingen analyserte jeg fram følgende fire tema/funn:

- 1) Barnehagen som en arena for fellesskaping
- 2) Å ville gjøre en forskjell
- 3) Et pedagogisk kompass i møte med barn
- 4) Selvoppfatningens betydning for praksis

Tema nr 1 tar for seg både samhandlingen med lokalsamfunnet, foreldresamarbeidet, og selve lærerfellesskapet. Dette er et eksempel på at barnehagefellesskapet kan være en arena for nyskaping og samskaping. Tema 2 handler om de tre pedagogenes «drive», idealisme, engasjement og ønske om endring i samfunnet – både i skolesystemet og flyktningepolitikken. Tema 3 handler om å utvikle en pedagogisk klokskap, eller virtuositet (Fugelli, 2017). Tema 2 og 3 hører sammen på den måten at de beskriver et felles verdigrunnlag hos deltagerne, som også utgjør fundamentet for den pedagogiske praksisen. Tema nr 4 går dypere inn i pedagogenes personlige opplevelser, selvoppfatning, og mestring. Hvordan de ser på seg selv har betydning både for hvordan de står i jobben og i andre deler av livet.

I de følgende kapitlene redegjør jeg nærmere for hvert av temaene. Jeg benytter *kursiv* for å tydeliggjøre når det er sitater. Deltagerne vil bli omtalt enten som 'deltagerne' eller med sine fiktive navn, som er 'Iris', 'Ary' og 'Zoe'. Når jeg benytter direkte sitater fra intervjuene, er disse gjengitt på engelsk for at ikke meningsinnholdet skal gå tapt i oversettelsen.

4.1.1 Barnehagen som arena for fellesskaping

Dette temaet handler om hvordan barnehagefellesskapet kan være en arena for nyskaping og samskaping, og at pedagogene opplevde denne barnehagen som et produkt av et samskapende fellesskap. Zoe kalte det for «a collective construction». Dette samskapende fellesskapet utgjorde fundamentet for barnehagens eksistens. En grunntanke var at øyas realiteter, som bosted/oppholdssted for mange mennesker på flukt, også skulle vises i skoler og barnehager. Zoe beskrev det slik:

The idea of the parents was that we live on an island that has thousands of refugees and those are not represented in the schools [...] we want this reality of the island to be also represented in the school and we want to be in solidarity with the refugees that come. (Zoe)

Pedagogene la ikke skjul på at det hadde vært krevende for alle involverte, at det var mange som hadde gitt mye av seg selv for å få dette til, både pedagogene, foreldrene, og andre/eksterne bidragsyttere. Samtidig var dette prosjektet og barnehagen et eksempel på at det gikk an å få til ting i fellesskap, noe Zoe beskriver her:

[...] it has been a very demanding procedure for many people involved in this, so I know that this is not happening by chance. It's not only the people that work with the kids every day, [...] what some parents involved in this have given, [...] and other people, everybody to the extent that they wanted and they could. [...] we

have seen a lot of things that work and others that don't and we have gained experience. [...] For me [it's] linked to a lot of flexibility (Zoe)

Gjennom pedagogenes refleksjoner fikk jeg inntrykk av at de opplevde å være med på noe som var større enn dem selv. Et ord som gikk igjen flere ganger når de skulle beskrive hva dette var for dem, var ordet «utopi». Zoe sa for eksempel at «I will use the word utopia even though it is big», og Iris kalte det for «a big utopian dream that is reality every day». Ordet ble brukt både i positiv og negativ forstand. Jeg fikk inntrykk av at de opplevde å være i en slags drømmesituasjon. Zoe fortalte at hun opplevde det som «surrealistisk» og «above reality what is happening here». De beskrev det som en positive følelser, men var samtidig klar over at virkeligheten var ganske brutal, spesielt for menneskene på flukt. Iris formulerte det som «a utopia in a hard society and we feel this every day». Ary brukte utopi-begrepet om sin drøm for verden; «a world where people would follow what they would like, and it's so utopic».

Pedagogene ga inntrykk av at alt ikke var positivt hele tiden; «there is not only beauty», men at de positive følelsene var voldsomme og ble forsterket hvis de fikk anledning til å trekke seg litt tilbake og observere det som skjedde i leken med barna, eller hvis de fikk anledning til å reflektere over det. Ary fortalte at han ble lykkelig av å være sammen med barna, fordi han følte at de var en familie. Iris sa på slutten av intervjuet, at det å snakke om det fikk henne til å «value again». Zoe beskrev det slik: «There are these moments when I think wow, this is a paradise, this can lead to beautiful things happening in the world».

Pedagogene opplevde å ha et felles verdigrunnlag med foreldrene til barna i barnehagen, spesielt med de greske foreldrene. «If they are [here] it means that we share the same principles. [...] It's a commitment, an engagement and a choice», forklarte Zoe. «They are conscious», sa Iris. Hun fortalte at de greske foreldrene bevisst hadde valgt denne barnehagen, og at hun følte at de hadde et fellesskap som baserte seg på delte verdier og prinsipper. De beskrev de lokale foreldrene som folk de kunne møte utenfor leiren/barnehagesettingen og gjerne slå av en prat eller ta en kopp kaffe med. Eller som Zoe sa det, at dette var «more or less people that I would be friends with».

At barnehagen var foreldreinitiert, dannet også grunnlaget for all organisering og praktisk drift i de første årene. Foreldrene var aktivt med i barnehagedriften fra starten. Måten det ble gjort på for barnehagens del, var ved ukentlige 'assemblies', som kan oversettes med forsamlingsmøter, samlinger, eller bare møter, på norsk. De ga uttrykk for at de opplevde den dugnadsbaserte driftsformen som mer og mer utfordrende med tiden. Iris beskrev det slik:

We used to do assemblies every week, one or two assemblies and decide all together. So, there weren't clear roles. [...] It was not so practical. [...] Being like ten people in an assembly was very hard sometimes and last year that it was the third year [...] there were more fights and more tiredness. (Iris)

Alle pedagogene fortalte om at det var krevende å skulle bestemme alt i fellesskap med en foreldregruppe der roller og oppgaver ikke var avklart. Etter hvert som barna ble eldre, gikk også foreldrene som hadde vært med i starten ut av barnehagen, fordi barna deres skulle begynne på skolen. Nye foreldrene som kom til deltok ikke på samme måte, og det ble etter hvert slutt på forsamlingsmøtene. Ary fortalte hvordan han opplevde den nye måten å gjøre ting på:

So now that we don't have the families to help, we have one administrative person to do all the work that the parents were doing. And the truth is that it is going really well because you have a person, and you know what to ask and what she will do. [...] Things are happening easier. (Ary)

Han opplevde at det administrative arbeidet hadde blitt enklere, fordi de nå hadde bare én person å forholde seg til, istedenfor en hel foreldregruppe. Dette medførte også en del mer ansvar og andre oppgaver for de tre pedagogene, noe Iris beskrev slik: «We are not just educators because we have to do also many things in the afternoon that is not about the education, it's about the project. So this project has many responsibilities and many around things.» (Iris)

Pedagogene mente at denne «utopien» som de kalte det, var mulig å oppnå gjennom teamwork og «riktig» konfigurasjon av «riktige» folk som kunne fylle ulike roller, samarbeide, se muligheter, og være fleksible. Zoe forklarte: «Solidarity, this can exist, it's not utopic [...] it can be created when there is teamwork and more people configured».

4.1.2 Å ville gjøre en forskjell

Dette temaet omhandler pedagogenes 'drive', personlige engasjement og idealistiske ståsted. Pedagogene uttrykte ønsker om endring i det greske (før)skolesystemet og de var opptatt av solidaritet med flyktningene som kom til øya. Blant annet fortalte de at de var inspirert av såkalt frie og alternative skolesystemer (som Montessori og Steinerskole), og at de ønsket å bringe natur/friluftstankegangen inn i skolesystemet i Hellas. De beskrev hvordan de var grunnleggende opptatt av likhet og like muligheter for alle – på tvers av kjønn, etnisitet, og bakgrunn. En av årsakene til at de havnet her på øya, var nettopp det at de ønsket å delta i solidaritetsarbeidet og hjelpe mennesker på flukt. Zoe oppsummerte det slik:

It's not only that we want to have a different school where the children are respected and where there's no religious indoctrination and national indoctrination as it happens in public schools and where there are not four walls around children. It was also that we want this reality of the island to be represented in the school and we want to be in solidarity with the refugees that come. (Zoe)

Zoe fortalte at hennes drøm for fremtiden handlet om rettferdighet (justice) og likhet (equality). Hun fortalte hvordan hun alltid hadde følt seg nærme barn («close to children»), og at en master i barndom og barns rettigheter fra Tyskland åpnet øynene hennes for at mer alternative og frie utdanningsmetoder kunne ivareta barnets perspektiv på en bedre måte. Dette var ideer hun ønsket å bringe inn i det greske utdanningssystemet, fortalte hun. Zoe hadde kommet hit fordi hun ønsket å jobbe med flyktninger fordi hun følte at dette var noe som angikk henne, og hun ønsket å bidra. Hun beskrev det slik: «..because this was very central in Greece at that time, and still is. I thought this is something that concerns me».

Zoe fortalte at hun så på barnehagen og leiren som noe hun kalte et «mot-paradigme» til verden utenfor. Hun beskrev hvordan hun opplevde at problemer og utfordringer, også traumer, i folks liv kunne føre til «creation, and even beauty». Hun snakket om å kanalisere de vonde følelsene i en skapende prosess, for å motvirke at inhumanitet og vold fikk fotfeste, slik hun opplevde at var tilfellet utenfor. Pedagogene beskrev den spesielle atmosfæren i leiren som en årsak til at dette var mulig å få til; de opplevde at

de var en del av en «community» der alle fikk delta, og at særlig barna følte de var på et sted der de kunne leve så trygt og normalt som mulig.

Iris beskrev hvordan hun hadde vært «interested in a different point of view about the pedagogy» siden studietiden da hun første gang ble introdusert for alternative skoler. Hennes drøm handlet om å være lærer, men det var viktig for henne at det skulle være basert på et annet (pedagogisk) system enn det konvensjonelle. Da hun ble en del av denne barnehagen – eller prosjektet, som de også kalte det – med «interkulturell utdanning, fri og ikke-voldelig pedagogikk i kombinasjon med utendørs/friluftspedagogikk», opplevde hun at det hadde «alt» det hun var på jakt etter.

Ary fortalte om sin oppvekst med sin bestemor i huset, og at han opplevde det som betydningsfullt. Han mente dette hadde dannet grunnlaget for hvorfor, og hvordan, han selv ønsket å jobbe med barn og utdanning. Sin egen erfaring som lærer i den greske skolen beskrev han slik:

What was most painful for me as a teacher when I was in schools was that I was obliged to learn children things that they didn't want. And that is the main false, a wrong thing to do. They have so much they need and the capacity to learn to search to go deep to things to give all that energy they are full of energy. And what the schools are doing is taking this energy and putting it in a line or wherever they think that will be usable for production. (Ary)

I sitatet over ga Ary uttrykk for at han syntes det var smertefullt å skulle lære barn ting som han opplevde at de ikke ønsket å lære. Denne måten å behandle barn og elever på, var noe han karakteriserte som en feil med det klassiske skolesystemet, derfor var han interessert i å skape et alternativ.

Et viktig samfunnsbidrag fra prosjektet, ifølge pedagogene, var at barna skulle føle likeverdighet. Ary følte seg overbevist om at de greske barna som hadde vært i denne barnehagen ikke like lett ville utvikle rasistiske eller xenofobiske holdninger, og tilsvarende, at barna fra leiren ikke kom til å føle seg underlegne/mindre verd enn andre.

Deltakerne opplevde ofte å stå i en skvis, fordi de som pedagoger både måtte ta hensyn til alle, både til hver enkelt, og til helheten. Ary forklarte at «the needs of a refugee family are different from the needs of a family of the city, and we had to combine these two [...] we were always at the middle». Det kunne dreie seg om situasjoner der de greske foreldrene ønsket spesifikke ting, som ikke lot seg gjøre for barna som bodde i leiren. Eller vice versa. For eksempel sto de greske barna gjerne opp kl. 6.30 sammen med foreldrene som skulle på jobb, mens barna i leiren hadde en annen døgnrytme og kunne sove til 9-10 på dagen.

Alle tre opplevde det som krevende å tilrettelegge for sameksistens mellom barn og foreldre med forskjellige språk og av forskjellig sosial status. Iris beskrev det slik: «This is very strange and is very difficult sometimes to not divide the children, to forget that they are from different status». De ga uttrykk for at dette ble en større utfordring enn de hadde trodd det skulle være. Gjennomtrekk av familier og barn i leiren og barnehagen var også noe pedagogene – og barna – var nødt til å forholde seg til som én av mange uforutsigbarheter i en hverdag for mennesker på flukt. Zoe beskrev det slik:

It has been more challenging than we thought to have all the kids together [...] Lesvos is a transit place, and this is the biggest inequality between the Greek kids

who live here permanently and the kids that are just passing by and are prisoned, let's say, on the island. Their families want to go they don't want to be here.

Zoe opplevde denne midlertidigheten som en stor urettferdighet mot familier på flukt. Hun beskrev dette som et fengsel. Denne midlertidigheten bidro også til at varigheten på oppholdene for barna fra leiren varierte veldig. Iris beskrev dette slik:

We have met and said goodbye to many children, and this is a painful bit. [...] We have two children who don't have papers, so they are four years, and there are others who come for two months and then they go. (Iris)

Zoe beskrev tiden under pandemic og nedstenging som atypisk og mindre interessant fra deres pedagogiske ståsted: «[It's] a very atypical time right now. [...] It is less interesting in a way because you don't have this multi-culturality. [...] This inclusion concept this does not exist».

Ary opplevde at det de gjorde var viktig og riktig fordi, som han sa, «we are going to live all together and we have to understand that we are the same». Han ønsket å få frem budskapet om at vi alle er like, at verden (og folk) er i bevegelse, og at vi må finne måter å leve sammen på som fungerer. Selv beskrev han barnehagen som et arnested for demokrati og likeverd, fordi dette ble spredt ut i lokalsamfunnet gjennom de lokale barna som hadde gått der. For ham var barnehagen et sted der man fikk lære at «girls can beat, boys can dance», altså at ikke kjønn eller andre ting skulle være begrensende for hva man kunne gjøre. Han beskrev hvordan de tilrettela for at barn skulle lære å leke sammen uavhengig av nasjonalitet og annen bakgrunn. Dette kom fram både som et mål for barnehagen i seg selv, men også som en generell retningslinje i livet for pedagogene.

Zoe snakket om hvordan det å være tett på urettferdigheten som flyktningene sto i, var krevende, men også kunne være styrkende:

I have seen so many powerful people in this families and I have seen families making their life here [...] I have seen them making so nice things, that I don't do this anymore to feel sorry for them. I admire them more than I feel sorry for them. I admire them and I think I also take courage from their courage. I mean it is a challenge to do this job and I think that they empower me more than I empower them. I mean it's a circle. (Zoe)

Sitatet over beskriver hvordan Zoe opplevde at hun fikk styrke og mot fra å se deres styrke og mot. Det fikk hun til hun når hun så etter andre ting enn at det var synd på dem.

En annen forskjell mellom «the people who live in the country and the people who came to the country», som Zoe kalte det, var at de greske foreldrene hadde valgt dette selv, mens innbyggerne i leiren ikke har hatt den samme valgmuligheten. Beboerne i leiren kunne også ha kulturelt betingete motforestillinger. Iris forklarte at «for them it's something totally new this alternative». Med det mente hun at det var helt andre barnehagetradisjoner i land som Syria og Afghanistan, der flere av familiene kom fra. I tillegg representerte denne måten å drive barnehage på en mye friere pedagogikk enn det som var normalen også for Hellas. «But we meet them, they see that the children really enjoy. [...] And everybody says, 'thank you so much you save us and it's very important' and they cry, and we cry. It's very emotional». Her beskrev Iris hvordan familiene i leiren snudde fra å være skeptiske til å omfavne barnehagen.

4.1.3 Et pedagogisk kompass i møte med barn

Dette temaet handler om hvordan pedagogene opplevde seg selv og sin rolle i det daglige møtet med barna. Og hvordan de opplevde å måtte endre seg og tilrettelegge for forskjellige barn og forskjellige omstendigheter underveis – som en kalibrering av det pedagogiske kompasset. Det siste året hadde de på grunn av Covid også vært nødt til å dele opp barnegruppa på en måte som gjorde at de mistet den multikulturelle sameksistensen, som hadde vært et grunnleggende prinsipp for barnehagen.

Sett bort i fra pandemi, opplevde pedagogene hverdagene i barnehagen som relativt rutinepreget nå etter fire års drift. De beskrev at det hadde vært mer kaos i begynnelsen fordi alt var nytt for dem og de måtte prøve seg fram for å finne ut hva som fungerte. Ary forklarte det slik: «At the beginning it was like chaotic okay, but we loved what we did, and we said; okay, we will start, and we will see how it will go. We will find the solutions». Han erkjente at prosjektet krevde en utprøvende og åpen innstilling, og at fleksibilitet og endringsvilje kom godt med. Zoe delte denne oppfatningen. Hun beskrev det slik:

You have to be flexible if you want things to function. Things are changing and we should not be afraid of this. We should follow this and try to change them as well ourselves in better direction. It doesn't help if things remain the same, this is not the goal. (Zoe)

Gjennom prøving og feiling underveis hadde de kommet fram til en miks av fri lek, samlingsstund, og organiserte aktiviteter som de opplevde at fungerte både for dem og for barna. Slik beskriver Iris morgenrutinene: «It's organized like this so everybody can work or play with whatever they want he or she wants, and we accompany them». På slutten av dagen, når det var ryddetid, fikk barna velge hvilken ryddeaktivitet de ville være med på. Ryddinga ble fasilitert av pedagogene. Slik beskrev Zoe dette:

I'd say: 'oh who wants to clean up the tools', and then a child would say: 'I want', and [one of] the other pedagogues would say: 'I want', and another child would say: 'I want', so the group is formed this way. (Zoe)

Pedagogene fortalte at valgfrihet og autonomi for barna var en viktig del av barnehagehverdagen. Derfor var det for eksempel ikke gjerder rundt barnehageområdet. Iris forklarte det på denne måten: «We really believe that it's nice that the children they want to be here, so [...] we don't have a fence to divide our space from the houses of the children who live there». Samtidig opplevde hun at det var krevende, som kom godt fram i det neste sitatet: «But this is exhausting sometimes. Somethings of the pedagogics are very nice but in practice very hard.» Her ga Iris uttrykk for at hun av og til opplevde at det var vanskelig å gjennomføre den frie pedagogikken i daglig praksis.

To faste punkter på timeplanen hver dag, var «morning circle» og «goodbye circle». De ble alltid varslet ved at noen ringte i bjella. Bjella markerte da enten 'tid for å vaske hender' eller 'ryddetid'. Så fulgte (hvis det var på starten av dagen) «a small circle of good morning song, and then express how do I feel today, [...] and then we wash our hands and eat all together» eller (hvis det var på slutten av dagen) «a goodbye circle, so ten minutes of game and songs and goodbye to each one of them by name» (Iris).

Zoe fortalte at de brukte samme sang på flere språk: «We have a very basic song that we have made up and this is translated in all the languages, so it can be Kurdis it can be Farsi it can be in English, and it can be Greek. We chose which language to sing today, we sing it, and then we can eat».

Alle tre deltakerne beskrev hvordan de var opptatt av å ikke forskjellsbehandle eller sette noen i bås på grunnlag av oppførsel, alder, eller av andre faktorer. Ary beskrev det slik: «In every human relationship I don't want the children to think that we are opposite. I want them to feel that we are together». De ønsket at barna skulle føle samhørighet, ikke forskjellighet. Dette gjaldt også når barn hadde uhensiktsmessig oppførsel, som Zoe forklarte slik: «I love you equally if you are the victim of this specific situation or if you are the one who hit the other person». Iris fortalte at hun var bevisst på å behandle alle på samme måte selv om hun kunne ha en bedre relasjon med enkeltbarn: «I can connect more with somebody but my behavior is the same with everyone. I love them all and I admire them all».

Iris likte for eksempel ikke ordet 'pedagog', som kommer av det greske paidagōgós og betyr å 'guide'. Hun forklarte det med at hun foretrakk å følge barnet – «I prefer to accompany the child, this is a great word» – istedenfor å guide barnet («to guide the child»). På denne måten, opplevde hun, at de ble likeverdige, som hun beskriver med å være parallell med barnet – «we are in parallel me and the child».

Pedagogene var opptatt av å ikke sette seg selv 'over' barnet, verken fysisk eller i tale eller i avgjørelser. Zoe trakk i den forbindelse frem et eksempel fra når de skulle vaske hender og må danne en kø. Da var også de voksne en del av køen – ikke først eller sist bare fordi de var voksne. Slik lærte de barna å forholde seg naturlig og demokratisk til det å måtte vente på tur og stå i en kø.

De opplevde at det kunne være tilvenningsutfordringer både for de lokale greske barna, og for barna som bodde i leiren. Det kunne være atferdsvansker på grunn av traumatiske opplevelser som flyktning, noe som gjorde tilvenningen ekstra utfordrende. I sitatet under beskriver Iris sin opplevelse med dette.

There are many children also with traumas. Because of the experiences they have as refugee children. We can recognize it I mean the behavior. There is violence, there is sadness, there is like they cannot speak all of them, they are not calm, [...] they don't collaborate so much. (Iris)

Ary fortalte om en gutt som hadde voldelig og aggressive oppførsel sammen med andre barn, og hvordan det påvirket guttens relasjon til de andre barna:

It's very obvious that he wants to communicate with the other children it's very obvious. He is very funny. He likes when the others are laughing. But when he's with them he is very violent and that makes him not desirable. The others don't want to play with him. (Ary)

I situasjoner som dette var de påpasselige med å ikke klandre eller forsøke å diktere barnet, for det ville ha vært som å utøve vold. Ary forklarte det slik: «because when you grab someone and stop him from something, you use violence, you use your strength [...] but you have to cover this strength, this violence, with love». Pedagogene ønsket å tilrettelegge for hensiktsmessig oppførsel hos barn, uten å tvinge det fram, ved å «make this connection with a child first and make him understand that you are here whatever he does [...], [and that] you are someone that stands on his side and tells him some things because you love him» (Ary). Barn som var nye og ukjente i barnehagen måtte igjennom en tilvenningsprosess som de (pedagogene) tilrettela for. Og først når de (barna) var klare for det, etter at basisbehov for trygghet og tillit var dekket, kunne de ta neste skritt, og utforske mer. Dette beskrev Zoe slik:

«When their needs are satisfied then they can make a step further to discover more things. [...] In the beginning they are not ready most of them. They have to feel trusted and nice and convenient and then at some point they're opening up.» (Zoe)

Zoe fortalte også om hvordan hun hadde lært seg å skille mellom det å aktivt påvirke til endring hos et barn og det å gi rom slik at barnet kunne endre adferden selv. «I do not want to transform her. She can transform herself if she gets the trust from me and the love from me and all the team» (Zoe). På denne måten opplevde hun å tilrettelegge for at barnet selv kunne velge en mer hensiktsmessig adferd når og hvis det var klar for det.

Det tok litt tid før barna kom opp på et «interkulturelt nivå» som Zoe kalte det. Hun fortalte at det ofte tok litt tid før de greide å bryte språkbarrierer, kulturelle barrierer, aldersbarrierer, og andre barrierer som hindret barna i å utvikle gode relasjoner med andre. «When it happens it's something to be proud of. You have to play a specific role as a pedagogue in order to facilitate this and to make it happen.» (Zoe)

Pedagogene opplevde språk og kommunikasjon som særlig viktige elementer i møtet med og mellom barn. Zoe fortalte om den romantiske forestillingen de hadde hatt i starten, om at det ville bli enkelt å få til den interkulturelle kommunikasjonen, fordi barn (generelt) leker sammen og kommuniserer «beyond language», som hun sa. Men det viste seg å ikke være så enkelt som de hadde trodd. Ary beskrev det slik:

The only difference is the language. [...] That's the important thing that when something is happening you have the same moment you can discuss this, and you can give to the child a seed and the next time you throw water and the next time you make a tree. If you can't do it the exact moment you never throw this seed. (Ary)

Ary opplevde at den umiddelbare tilstedeværelsen var svært viktig, for å kunne ta tak i situasjonen eller problemene der og da. Språk og kommunikasjon utgjorde viktige verktøy – noe som ble veldig tydelig etter de fikk inn en afgansk tolk i samhandlingen med barna: «Today I was playing with the children and I wanted to explain something and it happened so easy that I was amused». Dermed kunne de være tett på og åpen for hva som skjedde i situasjonen. Iris sa det slik: «Each child is a different recipe. I mean there is not a perfect recipe for everybody, so I have to be creative all the time». Med dette oppsummerte hun mye av essensen i barnehagedagen. Pedagogene opplevde å måtte ta i bruk hele seg – både i form av faglig kompetanse, personlige erfaringer, egenskaper og interesser, men også kreativitet og intuitivitet, i møtet med forskjellige barn med forskjellige behov.

4.1.4 Selvoppfatningens betydning for praksis

Det fjerde og siste temaet handler om hvordan pedagogene så på seg selv i relasjon til de andre i teamet, og hvordan de opplevde at deres likheter og ulikheter, styrker og svakheter, både som gruppe og individuelt, påvirket hverdagen og arbeidsdagen deres. Det handler også om hvordan de håndterte den urettferdigheten og usikkerheten som de opplevde – som gruppe og som enkeltpersoner.

De tre pedagogene opplevde at de delte samme pedagogiske fundament, men at de var forskjellige med hensyn til personlige karakteristika og egenskaper. De beskrev hvordan de så på forskjelligheten innad teamet (stort sett) som en styrke, fordi de utfylte

hverandre på mange plan. Dette beskrev Zoe på følgende måte: «I think that we're a good team. We're very different from one another and we balance in the end».

Jeg fikk inntrykk av at hver enkelt opplevde å ha en definert rolle innad i teamet. Ary beskrev arbeidsfordelingen som at han hadde mest ansvar for timene med barna, mens Zoe hadde kontroll på timene de ikke var med barna, og Iris var en blanding av disse to. Zoe forklarte at «Ary brings the games and the play, and Iris brings in the art, and I bring in the organization.» Jeg fikk også inntrykk av at denne rollefordelingen bare hadde blitt slik. Det var tydelig at de hadde stor respekt og kjærlighet for hverandre både som personer og fagpersoner. De ga uttrykk for at de opplevde godt samarbeid i krevende situasjoner. Iris fortalte at dette var «one of the best collaborations I've ever had. This is why I stay, because this utopia we create because of the specific personalities we are».

Iris var kunstneren i gruppa, fortalte både hun selv og kollegene. Hun sang mye for barna, og likte å fortelle historier og bruke fantasien sin. Ifølge Zoe var Iris også den som sørget for resten av teamet, og som passet på at de tok hensyn til seg selv av og til, for eksempel ved å gi rom for en time-out hvis hun opplevde at det var behov for det. Iris fortalte at hun hadde dager da hun følte seg uinspirert og ikke hadde lyst til å gå på jobb. Men at følelsen skiftet til takknemlighet når hun bare kom på jobben. Hun beskriver det slik:

Some days I wake up and I don't want to go to work, but then like today then I arrive there and I share with the children so much love and freedom and nature because we are in the forest. That I enjoy so much and I say thank you that I have this job and I have to be disciplined to go in the forest every day and to be with children every day, because I feel more healthy. So, for example, I really feel good when I tell stories and I use my imagination because this keeps me awake as a person and my inner child also. I'm feeding my inner child every day.

Iris beskrev seg selv som «pedagog mest» («mostly pedagogue»). Samtidig tok hun seg av en god del av det administrative arbeidet, som kommunikasjon, informasjon, og praktiske saker som å finne husvære til frivillige som hjalp til i barnehagen. Som pedagog var hun fornøyd når hun følte at hun behersket å være tålmodig med barna og når hun klarte å finne roen hvis hun for eksempel opplevde å være nervøs eller ikke visste hva hun skulle gjøre. Hun opplevde at hun mestret jobben mye bedre nå enn da hun startet der, på grunn av erfaringene hun har fått, og at læringskurven har vært bratt. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom sitatet «I feel that [this] is like ten years for me, not just three» (Iris).

Ary beskrev seg selv som veldig aktiv og praktisk sammen med barna – med leking, klatring og bygging. Han kalte seg «det voksne barnet» («the adult child»). Han fortalte hvordan han kunne bli fullstendig oppslukt i arbeidet/leken, noe han beskrev som et ansvar han opplevde å ha. Han uttrykte det slik: «I have to be always focused. [...] My eyes when I'm at school are everywhere. I know exactly what is happening in all the space that surrounds me. It's very exhausting». Han fortalte at han «ikke behøvde noe annet» enn den daglige gjensidige bekreftelsen fra barna, som han følte seg nærmest i familie med. Dette beskrev han slik:

That's why I am all these years in this project which has a lot of work, a lot of tension, insecurity. Because these hours that I am with the children I feel happy, and I see that they feel happy too. (Ary)

Kollegene fortalte også om Arys unike evne til å håndtere barn – særlig konflikter mellom barn. Zoe forklarte at «especially spontaneously he is very capable of dealing with situations. He doesn't have to think for a long time or to read the theory in order to find solutions to what is happening. He has a gift on that». Iris opplevde at barna betraktet Ary som «en venn», mens de så på henne mer som «en lærer». Hun fortalte at hun hadde lært mye av Ary, og at hun tok i bruk dette i egen praksis.

Zoe likte å se at metodene deres fungerte. Det var det beste med jobben, fortalte hun, når hun kunne linke erfaringene og praksisen til teori, og dokumentere det – «I like to read the theory and I like to put what we have seen working in a frame». Hun opplevde at hun utførte mye av arbeidet som lå utenfor den pedagogiske rollen: «So there are millions of issues that we have to face, and I do a lot of them [...] from fundraising to [...] organizational stuff». Zoe definerte seg selv som «the non-pedagogue of the three people acting on the field». Hun fortalte at hun håndterte godt små barnegrupper med få barn, men opplevde seg selv som ikke like kompetent som sine kolleger i å håndtere mange barn på en gang.

Pedagogene beskrev noe de opplevde som et skifte i mentaliteten blant befolkningen på øya. De opplevde at det ble vanskeligere for dem å stå i jobben, fordi de både identifiserte seg selv med, og ble betraktet av lokalbefolkningen som, solidaritetsarbeidere. De fortalte at det det nærmest «over natta» ble en mer uttalt aktiv og aggressiv motstand både mot flyktninger og mot solidaritetsarbeidere. De begrunnet dette med den greske økonomiske krisen, en eskalering av flyktningssituasjonen, regjeringsskiftet, samt pandemi og restriksjoner som hadde økt spenningsnivået. Iris beskrev situasjonen slik:

Before there were many solidar people I mean 2016 17 18 many local people were helping. It was really a big community of people but then they started getting tired. So now the majority of the people who are solidars that work in organizations they are from abroad, they're from different countries, not Greece. And the great majority of the volunteers for sure they're also not Greek because the Greeks for sure they don't have money to volunteer. (Iris)

Iris fortalte hvordan hun i utgangspunktet hadde latt seg friste av øyas vakre natur og gode stemning og «a lot of people from different countries like refugee people and solidars and many projects. And the local people were calm so it was amazing. Very nice environment.» Nå var situasjonen en helt annen. Iris beskrev sin opplevelse av det slik:

They are angry with the system and angry with the solidars and angry with everybody, and they are also violent. I'm totally disappointed and sad. I don't feel good in this Island any more. I cannot say where I work because of fear. (Iris)

Alle tre ga uttrykk for at disse omstendighetene påvirket dem på mange plan. De ble tvunget til å leve livene sine annerledes og være forsiktige selv, siden de tilhørte gruppen «solidaritetsarbeidere», og dermed selv sto i fare for å bli utskjelt og angrepet av mobben på øya. De fikk ikke gjort jobben slik de ønsket på grunn av Covid, fordi de måtte holde de lokale barna adskilt fra barna i leiren. Ary beskrev det slik:

People don't see the refugees as human beings anymore. How can I tell you this, it's very difficult. [...] Okay it's the Covid too that makes things even worse, because even for that they blame refugees. [...] At the beginning when people from Syria were coming people had more empathy I think. Now they are fanatics. They want them to burn that's it now. (Ary)

Etter en brann i den største flyktningleiren på øya i september 2020, brøt det ut fullstendig kaos. Da de dro dit for å se om de kunne bidra eller hjelpe med noe, fikk de også lokalbefolkningens holdninger «i fleisen». Slik beskrev Iris dette:

So, I went there with my friends to help, to see, and then we went to a bakery to eat something, and we were listening; 'Ah why they didn't burn everybody?' And I heard this phrase from three different people that I don't know in the street. It's impossible for me to hear this and not say anything I mean sometimes I close my mouth because they are very violent. (Iris)

Alle tre beskrev lignende opplevelser. Ary sa det slik:

We've seen very bad images. I mean we've seen people in boats like 60 people in boats and Greek people at the port trying to push them back. I remember these images; mothers with children trying to push other mothers with children to go back. It's incredible. (Ary)

Ary var oppgitt og «up to here, I don't want to go out», og uttrykte at «ok, I'm not with them». Samtidig uttrykte han forståelse for situasjonen fra de lokale sitt perspektiv. «You want to be part of the group that surrounds you, which makes it difficult to have different opinions about things.» (Ary)

Iris opplevde og uttrykte både frykt, sinne og tristhet. Hun beskrev at hun følte seg utrygg når hun gikk i byen, fordi hun ble oppfattet som en solidaritetsarbeider. Hun hadde også opplevd at «kjente fascister» hadde angrepet venner av seg. Dette beskrev hun slik:

I don't feel good in this Island anymore. I cannot say where I work because of fear. I hide where I work, I hide that I am a solidar many times. I don't say that I am a fascist but I don't say anything. I feel a lot of anger inside, and sadness, or I don't like this. (Iris)

I sitatet kom det blant annet fram, at Iris måtte skjule hva hun gjør og hva hun er. Hennes strategi var å ikke konfrontere – på grunn av frykt – og dette gjorde at hun mistrivdes på øya. Hun beskrev hvordan hun opplevde å speile følelsene som hun ble møtt av: «I face anger, violence, I feel the same.»

Zoe beskrev situasjonen på øya, og hennes opplevelse av den, slik:

I think that this moment the whole situation [...] is changing. Okay it was already very bad but now it's becoming more authoritarian the way they treat with the refugees. [...] Rights are taken away from people and this influences me personally. I feel very sorry about that. I also feel some powerlessness. (Zoe)

Zoe hadde erfaring fra arbeid med menneskerettigheter gjennom FN-systemet. Hun beskrev at hun gjenopplevde følelsene fra den gangen. Hun beskrev en tristhet og at hun var stresset og ikke sov godt om natten fordi hun tenkte på at leiren kunne bli stengt. Nok en gang følte hun maktesløshet fordi hun opplevde at mennesker ble urettferdig behandlet, uten å kunne gjøre noe med det, slik hun beskrev i følgende sitat:

I got this feeling back now because of this threat of closing down every camp that is more human and bringing all people in closed facilities that works under conditions that have nothing to do with human dignity. (Zoe)

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens funn opp mot valgt teori og tidligere forskning. Hensikten med studien er å belyse hvordan pedagoger som arbeider i en barnehage i en flyktningleir opplever å legge til rette for at barn på flukt kan få en meningsfull hverdag. Problemstillingen for studien var «Hvordan opplever pedagoger som arbeider med barn i en flyktningleir å tilrettelegge for gode liv – for barna, for familiene, for lokalsamfunnet, og for seg selv?». De fire temaene som ble analysert frem gjennom den tematiske analysen, var:

- 1) Barnehagen som en arena for fellesskaping
- 2) Å ville gjøre en forskjell
- 3) Et pedagogisk kompass i møte med barn
- 4) Selvoppfatningens betydning for praksisen

Basert i studiens hensikt, problemstilling og funn, vil jeg diskutere de fire nevnte temaene.

5.1 Barnehagen som en arena for fellesskaping

Resultatene i studien viser at det er fellesskapet blant pedagogene, og med foreldrene og nettverket rundt, som utgjør selve fundamentet for barnehagen. Pedagogene erfarte at det multikulturelle barnefellesskapet var viktig for at alle barna skal ha et godt liv i barnehagen. Funnene kan tyde på at et manglende fellesskap med lokalmiljøet etter hvert utgjorde en trussel for barnehagens eksistens. I det følgende vil jeg drøfte betydningen og utviklingen av dette fellesskapet.

Barnehagen ble skapt gjennom dialog og samarbeid mellom greske foreldre, ledelsen av flyktningleiren, en norsk høgskolelektor, og to av pedagogene i denne studien. Et slikt samarbeid er så vidt vi kjenner til unikt i internasjonal sammenheng. Resultatet ble en barnehage med integreringsprofil og et multikulturelt pedagogisk rammeverk, bygd på mal etter både friskolemetodikk og den «nordiske barnehagemodellen»/friluftsbarnhage.

En av informantene beskriver dette samarbeidet som en «kollektiv konstruksjon» ('collective construction'). Det illustrerer hvordan barnehagen kan ses som et konkret eksempel på resultatet av en samskapingsprosess. Flere aktører har her bidratt til å identifisere og løse en viktig samfunnsoppgave og skape verdier for fellesskapet gjennom konstruktiv utveksling og anvendelse av sine ulike erfaringer, ressurser, kompetanser og ideer (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2016). Dette er en smak av 'New Public Governance'/'collaborative governance'/'relasjonell velferd', og gir et innblikk i hvordan våre felles velferdssystemer må utformes og samskapes fremover. Om tiden ifølge Prilleltensky var moden for et paradigmeskifte innen velferd i 2005, så er den i hvert fall overmoden nå i 2022.

Jeg følger Tjora (2018) sitt resonnement om at fellesskapets største potensial ligger der (felles) oppgaver skal løses, at det er i hverdagens sosiale handlinger at fellesskap oppstår eller begrenses. Funnene viste at det oppstod et fellesskap rundt behovet for et barnehagetilbud til de yngste barna. Det var en relativt klart definert oppgave som ble

løst ved at profesjonelle og private kom sammen og bidro med sine erfaringer og ressurser og utviklet ny velferd sammen. Det nyskapende elementet består i at dette var en gresk barnehage som skulle etableres inne i en flyktningleir, derfor vil jeg også kalle dette en radikal samskappingsprosess. En slik modell for barnehagedrift svarer på flere utfordringer i dagens samfunn der vi ser et økende antall barn som vokser opp i flyktningleir. FN sier at lengeværende flyktninger skal få «muligheter til utdanning, forbedring av levekår, gjenoppbygging av livet og selvverdet» og at sosiale tilbud og tjenester også bør inkludere lokalbefolkningen regionen som huser leiren (UNHCR, 2021). Intensjonene bak denne barnehagen og leiren var nettopp dette, at tiltakene også skulle treffe lokalbefolkningen.

Pedagogene beskrev en spent situasjon på øya politisk høyrevridning og økende fascistiske holdninger. Hellas opplevde krise på flere områder – ustabil økonomi, flyktningkrise, solidaritetskrise, og pandemi. Og dermed økt fiendtlighet mot både flyktninger og internasjonale solidaritetsarbeidere, slik pedagogene fikk oppleve på nært hold. Selv om barnehagen også var et tilbud til greske barnefamilier, og dermed et bidrag til integrering og inkludering på øya, ble den samtidig betraktet som «en del av problemet». Det at disse pedagogene, som selv var greske, også ble forfulgt, kan forstås som at det hadde blitt ubalanse i mattering ved at følelsen av å være devaluert overskygget følelsen av betydningsfullhet. Basert på pedagogenes uttalelser og beskrivelser av situasjonen, ser det ut til at følgende faktorer kan ha spilt en rolle: Hellas var et land i krise, folk mistet jobber eller pensjonen, mange trekkes mot nasjonalistiske, xenofobiske miljøer og tendenser. Dette er også det Prillelensky (2021, s. 17) advarer om, at mangel på mattering kan føre til depresjon, sinne, og xenofobi.

Pedagogene var vant til trusselen om stenging. Dette hadde forekommet tidligere uten å bli gjennomført. Men denne gangen var det annerledes. Den 23.9.20 annonserte den greske asyl- og migrasjonsministeren at alle flyktningleirer på øya skulle evakueres og stenges – inkludert den lille leiren med barnehagen vår. Den 30.10.20 – bare dager etter at intervjuene til denne studien var gjennomført – rykket politistyrker, FN- og smittevernpersonell inn, uten videre forvarsel, og tømte også denne leiren for beboere, inkludert våre 8 barn og familier.

Det er særlig to poeng jeg vil trekke fram i forbindelse med dette, basert på funnene. Det første er at det offentlige ikke var involvert i prosessen. Å etablere et tilbud til greske barn og flyktningbarn kan betraktes som en offentlig velferdsoppgave. Dette prosjektet baserte seg på frivillig innsats alene, det offentlige var ikke involvert verken i flyktningleiren eller barnehagen. Dermed manglet forankring i ekso- og makrosystemene (Bronfenbrenner, 1977) noe jeg vil trekke fram som en forutsetning for langsiktighet i slike tiltak, slik Prillelensky (2010) etterlyser.

Funnene viste at fellesskapingen ikke hadde vært en rett frem prosedyre, tvert imot beskrev pedagogene det som en «veldig krevende prosess for alle involverte». Dette leder fram til mitt andre poeng, at samhold ikke skjer av seg selv og at fellesskapet både må oppfattes, tas vare på, og fornyes. Som Prillelensky påpeker må det være et overskudd tilstede på det personlige plan for at mennesker skal greie å bidra på det kollektive planet.

Da barnehagen gikk over fra å være foreldredrevet til å drive mer i retning av en NGO, gikk samtidig noe av fellesskapet tapt. Dermed oppsto et større skille mellom flyktningene og solidaritetsarbeiderne på den ene siden, og det greske lokalmiljøet på den andre siden. Dette skillet var tilstede allerede, men her mistet barnehagen en viktig

forbindelse mellom utsiden og innsiden, mellom «oss» og «dem». Det ble færre og svakere bånd mellom mikrosystemene i mesosystemet for det enkelte barn, og for de voksne rundt. Selv om prosjektet isolert sett kvalifiserte til det Heimburg et al (2021) kalte samskapende praksis for sosial inkludering, var dette kanskje også et eksempel på at de barnehageansatte ikke nødvendigvis var bevisst at de også hadde en rolle som katalysatorer for sosial inkludering i foreldregruppa, mellom foreldrene. Funnene peker i retning av at pedagogene var opptatt av inkludering og integrering i barnegruppa, mellom barn. Mens det ble ikke i like stor grad lagt til rette for fellesskap i foreldregruppa. Det fellesskapet som i utgangspunktet samskapte barnehagen ble ikke ivaretatt eller fornyet etter hvert som de «opprinnelige foreldrene» forlot barnehagen. Derimot ble foreldreengasjementet erstattet av en administrasjon. Selve arenaen for fellesskapinga, der de voksne kunne møtes og samhandle, ble borte, og med det forsvant også grunnlaget for kommunikasjon og dialog med og mellom de voksne premissgiverne.

5.2 Å ville gjøre en forskjell

Flere av funnene dreide seg rundt ønsket som pedagogene hadde om å gjøre en forskjell, både for det enkelte barn, men også i samfunnet. I seg selv er dette en kilde til å erfare betydningsfullhet. Mennesker trenger å bidra med noe av verdi for å føle seg som en betydningsfull del av verden (Prilleltensky 2020). Å oppleve betydning og å tilføre betydning henger sammen med verdistrømmen til og fra de fire dimensjonene samfunn, jobb, relasjoner og en selv, og balansen mellom disse.

I funnene kommer det fram at arbeidet med og i barnehagen var svært krevende og fylte mye av dagen også utenfor barnehagens åpningstid. Dette kan tyde på arbeidet ble en veldig stor del av livet sammenlignet med andre ting, at balansen var noe forskjøvet. Funnene viser også at det ikke var tette skott mellom arenaene for henholdsvis samfunn, jobb, relasjoner og en selv. For pedagogene var arbeidsplassen også en samfunnsarena og en arena der de hadde sine nære sosiale relasjoner.

Mattering handler om å ha den riktige balansen mellom det å tilføre verdi til samfunn, jobb, relasjoner og selv, og det å føle seg verdsatt på de samme arenaene, særlig med hensyn til jobb-liv-balansen. Funnene antyder at pedagogenes psykologiske kapasitet var ulikt fordelt mellom de åtte verdistrømmene i matteringhjulet. På samfunnsarenaen tilførte de verdi i form av solidaritet med flyktninger, og gjennom etableringen og drift av en barnehage, men det var ikke en like tydelig anerkjennelse andre veien. Storsamfunnet satte ikke pris på den innsatsen som ble gjort. På jobbarenaen tilførte de utvilsomt verdi som ble verdsatt blant annet i form av lønnen som de fikk gjennom nettverket. Funnene tydet på at dette ikke var tilstrekkelig anerkjennelse i seg selv, at følelsen av å være betydningsfull ble styrket når de ble sett av noen utenfor, for eksempel ved at artikler ble lest og kommentert av andre likesinnede og/eller forskere. Men også når de merket av barna trivdes og ønsket å være sammen med dem.

Funnene viser at solidaritetstankegangen står sterkt hos pedagogene, og at ønsket om å kunne bidra og hjelpe mennesker på flukt var medvirkende årsak til at de kom til øya i utgangspunktet. Dette innebar muligheter til å gjøre en forskjell i og for samfunnet, på samfunnsarenaen. Det var ingen tilfeldighet at de havnet her på akkurat denne øya, og i akkurat denne flyktningleiren. Med sin strategiske beliggenhet tett på Tyrkia har øya oppigjennom historien blitt en smeltedigel av ulike folkeslag og kulturer og med rykte på seg for å være et gjestfritt og inkluderende folk. Dette beskrev også pedagogene som en årsak til at de kom hit i utgangspunktet. Fra dette antar jeg at det var en viss

egeninteresse og behov for også å tilføre seg selv noe av betydning som gjorde at de endte nettopp her.

Det er interessant å se på sammenhengen mellom dette ønsket om å gjøre en forskjell og de psykososiale prosessene som Prilleltensky (Prilleltensky, 2011) identifiserte som viktige mekanismer for å stå opp mot urettferdighet: disse var kritiske hendelser som setter i gang en kritisk bevissthet som kan føre til kritisk handling som kan endre/påvirke samfunn. Alle pedagogene beskrev opplevelser fra i barndommen eller under oppveksten/utdanning som sentrale for deres valg av interesser og vei i livet. Ingen av dem passet direkte inn i kategorien som marginaliserte eller hadde selv erfart å leve under fastlåste urettferdige betingelser, men de evnet å sette seg inn i en slik virkelighet gjennom det jeg vil påstå var velutviklede mentaliserende og empatiske evner.

Tidlige opplevelser vil påvirke vår evne til mentalisering. Denne evnen vil kunne gjøre at man opplever litt av det samme ubehaget som de undertrykkede selv opplever. Dette vil være en kilde til viljen til å gjøre en positiv forskjell i verden/for andre. Slik en av pedagogene beskrev sin oppvekst sammen med bestemor som fundamentalt for hans veivalg. En annen av pedagogene beskrev en situasjon der noen hadde vist henne ekstra tillit som et øyeblikk av betydning for hennes videre veivalg. Begge disse erfaringene bidrar til det overskuddet som man trenger for å kunne oppleve seg selv som betydningsfull, og for å kunne se andre mennesker som potensielt betydningsfulle. Dette kan ha satt dem bedre i stand til å sette ord på den urettferdigheten de opplevde at andre sto i, og dermed til å utfordre og bidra til endring av de sosiale systemene og strukturene som muliggjør slik urettferdighet.

Selv om virkeligheten opplevdes brutal, og omstendighetene både skiftende og krevende, fikk jeg inntrykk av at trioen hadde en iboende tro på at det går an å utgjøre en forskjell i verden. Denne tankegangen har vært med dem som en oppskrift hele veien, det å måtte forholde seg til skiftende omstendigheter, improvisere og endre seg i takt.

5.3 Å utvikle et pedagogisk kompass i møte med barn

Analysen ledet fram til et tema jeg har kalt «å utvikle et pedagogisk kompass i møte med barn». Funnene viser at de tre pedagogene gjennomgår en tydelig utvikling med hensyn til sin personlige faglige kompetanse. Ingen av dem hadde erfaring fra arbeid med så små barn, og de var nødt til på mange måter å lære seg faget underveis. Pedagogene beskrev hvordan de opplevde å stå i «skvis» mellom ulike behov hos familiene fra øya kontra familiene i leiren. For eksempel det at barna hadde ulik døgnrytme var en ting som påvirket hvordan de kunne legge opp dagene i barnehagen. At mange av barna fra leiren var der på ubestemt tid, var også et utfordrende element. At de ikke snakket samme språk, et annet.

Pedagogene var opptatt av at alle barna skulle bli inkludert og få mulighet til å utfolde seg kreativt i trygge omgivelser. De hadde sine grunnideer og erfaringer som de tok utgangspunkt i, men de ble nødt til å tenke helt nytt etter hvert som de oppdager at deler av tankegodset ikke passet for den situasjonen de sto i.

Det kan virke som de i begynnelsen hadde en litt naiv innstilling og forståelse av hva som kreves for å legge til rette for gode liv i en flerkulturell barnehage og hvordan man kan skape gode fellesskap på tvers av kultur og språk. Men etter hvert utviklet de en større forståelse, pedagogisk kompetanse, og egne pedagogiske opplegg som skulle treffe barna som de jobbet med og der de la til rette for ulikheter og mangfold.

Jeg synes å ane det Gert Biesta ville kalt pedagogisk virtuositet, eller pedagogisk klokskap. I den forstand at de er ydmyke for alt de ikke vet, men de navigerer etter beste evne, samler erfaring og utvikler kompetanse gjennom prøving og feiling. Etter hvert etablerte de faste rutiner og holdepunkter, de fortsatte med lek og kreativitet innenfor visse rammer. Jeg opplever at de både anerkjente og turte å stå i den vidunderlige risikoen som utdanning er, og samtidig tok de hensyn til utdanningens flerdimensjonalitet (Biesta, 2014). De utviklet og tok i bruk sin pedagogiske klokskap – eller kompass, som jeg har kalt det.

På denne måten kan vi si at det foregår en dannelsesreise for både pedagoger og barn, der de i fellesskap lærer å forholde seg til alle aspekter av den dannelsesteoretiske treenighet, slik den beskrives av Korsgaard og Løvli (2003). En pedagogisk virtuositet innebærer å anerkjenne interessekonflikter og motsetninger blant barna og blant de voksne. Det er pedagogene som har makt til å gjøre dette, og det krever relasjonelt mot og evne til dialog og lytting, slik Fikse (2020) og Spurkeland (2017) beskriver. Denne subjektiviseringen foregår hele tiden, samtidig som barna både sosialiseres inn i en mangfoldig verden og kvalifiseres til bærekraftighet. I samhandlingen og kommunikasjon med barna opplever jeg at pedagogene erkjenner og anerkjenner at resultatet ikke er gitt på forhånd, at de går inn i situasjonene med nysgjerrighet, ydmykhet og kjærlighet.

Internasjonalt foregår det en reorientering av hvordan vi tenker rundt Early Children Education and Care (ECEC) mot en forståelse av at oppvoksende generasjoner må rustes for de globale utfordringene og utdannes til endringsagenter for en bærekraftig utvikling gjennom Education for Sustainability (EfS) og ECECfS (Siraj-Blatchford, 2018). Huggins og Evans sier at dagens globale utfordringer kan ikke adresseres eller løses i en fastsatt og felles for alle læreplan, men bør tilrettelegges av fagfolk med kompetanse på lokale kontekster og behov (Huggins & Evans, 2018). Dette er ikke mindre gyldig i konteksten av en flyktingleir. Det er i hvert fall en del som står på spill, for å bruke Gert Biestas (2014) formulering.

Barns ve og vel avhenger av hvorvidt barnets individuelle, relasjonelle, og kollektive behov er dekt. Disse kan vi sammenfatte slik, basert på Prilleltensky (2010, s. 241):

- På det personlige plan trenger barnet å oppleve emosjonell og fysisk velvære, beskyttelse, autonomi og å ha kontroll. Da trengs omsorgsfulle, trygge og nærende/utviklende omgivelser. Dette var nettopp det barnehagen kunne tilby.
- På det relasjonelle planet må behovet for aksept og følelse av tilhørighet dekkes. Det krever respekt for mangfold, vilje til dialog, evne til samarbeid og mulighet for demokratisk deltagelse. Dette var pedagogenes hovedoppgave, som de beveget seg inn i med ydmykhet og klokskap.
- På det kollektive planet har vi behov for økonomisk trygghet, nok mat, tak over hodet, klær på kroppen, tilgang på vitale helsetjenester og et fellesskap med formell og uformell støtte. Da må det også finnes strukturer og systemer som understøtter de kollektive behovene og sørger for en likeverdig/rettferdig fordeling av ressursene. Dette er strukturer som mangler i Hellas i dag. Her er det en jobb å gjøre for å ivareta de aller yngste barna på flukt på en god måte.

Velferdstiltak må være relasjonelle og involverende, og -godene rettferdig fordelt. Intervensjoner og tiltak må være langsiktige og bærekraftige. Vi må tenke proaktivt og forebyggende, ikke reaktivt og behandlende. Slik kan «well-being» tilrettelegges for både på det personlige, det relasjonelle og det kollektive plan.

5.4 Selvoppfatningens betydning for praksis

Funnene som jeg har knyttet til overskriften «selvoppfatningens betydning for praksis», overlapper en del med de foregående funn-tematikkene og er en fortsettelse på diskusjonen av pedagogenes forhold til omgivelsene, til jobben sin/barna, til hverandre, og til seg selv. Til nå har diskusjonen dreid mest rundt spørsmålet om hvordan pedagogene erfarer at deres handlinger påvirker verden rundt. Nå retter jeg blikket motsatt vei og ser nærmere på hvordan pedagogene påvirkes av omverden og hva det kan ha å si for deres selvoppfatning.

Mattering handler i essens om å føle at man er av betydning for verden rundt. Det vil si at vi har en opplevelse av å bli sett og oppfattet som viktige og nødvendige for andre. Denne synliggjøringen eller usynliggjøringen i møte med andre danner grunnlaget for vår selvoppfatning. Funnene mine tyder på at de tre pedagogene opplevde dette litt ulikt, og at det var ulikt hva slags erfaringer som gjorde at de følte seg mer eller mindre anerkjent.

5.4.1 Betydningsfull for samfunnet

Som beskrevet tidligere, ble det etter hvert lite anerkjennelse fra lokalsamfunnet på den greske øya. Dette førte til en ubalanse mellom det pedagogene opplevde å bidra med til samfunnet, og den responsen de fikk tilbake i form av oppbluss av høyreestreme holdninger, og økende hat og voldshandlinger mot solidaritetsarbeidere. De hadde ulike måter å forholde seg til denne situasjonen på, og det kan ha spilt en rolle for hvordan den enkelte opplevde at samfunnet så på dem. Funnene antyder at det kan ha vært av betydning hva man anser som samfunnskonteksten. Det er lettere å se at man har betydning for samfunnet dersom samfunnet er begrenset til – i dette tilfellet – miljøet rundt flyktingleiren, enn hvis man betrakter samfunnet som alt utenfor, inkludert de som er uenige med en selv.

Studier har vist at frivillig/veldedig arbeid i seg selv er med på å øke selvfølelse og subjektiv well-being fordi det gir en følelse av å være viktig for noe eller noen (Piliavin & Siegl, 2007) og dermed øker sjansen for å oppleve seg betydningsfull (Prilleltensky, 2020). Men dersom slik veldedig innsats ikke anerkjennes av storsamfunnet, kan det føre til en følelse av å være devaluert, som kan gi ulike utslag hos den enkelte: depresjon eller aggresjon er normale responser. Funnene tilsier at dette var følelser som pedagogene strevde med etter at de begynte å legge merke til hatet som florerte i samfunnet rundt dem.

5.4.2 Betydningsfull på jobben

Pedagogene beskrev en rollefordeling innad i teamet som det kan se ut til at har oppstått litt av seg selv, basert på hva den enkelte trives med og har evner for. De opplever at de utfyller hverandre. Jeg opplever at dette gjør at de setter seg selv og hverandre i en bås. Funnene tyder på at de er svært bevisst hva den enkeltes talenter og egenskaper er, dette er de også flinke til å utnytte i barnehagepraksisen. Samtidig gjør dette at ikke alle får trent på det de ikke er «best» på, dermed står de i fare for å ikke få utnyttet hele sitt potensial.

Jeg bet meg særlig merke i at de definerte seg som henholdsvis den som var «mest pedagog» og «ikke-pedagog» i felten. Om dette skyldes dårlig selvbilde og/eller manglende erfaring fra feltet, eller om det har med hva den enkelte interesserer seg

for å gjøre, er vanskelig å konkludere med. Jeg omtaler dem alle tre som pedagoger, fordi det var den rollen de fikk lønn for å utføre.

Med utgangspunkt i at alle har behov for å bli sett og anerkjent som betydningsfulle mennesker, blir det vesentlig hva slags rolle en person tar eller får tildelt på jobben sin. Noen oppgaver er mer synlige enn andre. Å jobbe med barn er en anledning til umiddelbar anerkjennelse, noe alle tre pedagogene beskriver at de opplever. Samtidig vil rollefordelingen deres – at den ene er mest med barna, den andre gjør mest andre ting, og den tredje er midt imellom – automatisk føre til en viss skjevfordeling av den oppmerksomheten og følelsen av anerkjennelse som barna gir pedagogene. Flere av funnene tyder på det. Samværet med barna var dessuten begrenset til fire-fem timer daglig, fem dager i uken. I tillegg kom administrasjon og andre oppgaver av mer praktisk eller administrativ art som hadde med «alt utenfor» å gjøre. Det kunne være å søke om finansiering eller sponing, å finne og sørge for frivillige, eller å beskrive og dokumentere praksisen. En av dem beskrev samvær med barna som motivasjonen for å stå i jobben. En av de andre fortalte at det som motiverte var å teoretisere rundt praksisen. Begge deler kan være en vei til opplevelsen av å være betydningsfull.

Selv om alle tre fortalte om respekt for hverandre innad i teamet, kan funnene tyde på at ikke alle var enige i alt til enhver tid. Dette var også en meget løs organisasjon uten noe klart definert ledelse og ingen forankring i det offentlige. Dermed var det ingen formelle støttefunksjoner eller andre strukturer på plass. Dette leder meg til en antagelse om manglende formell støtte på arbeidsplassen, som kan underminere følelsen av å betydningsfullhet. Reece et al. (2021) lanserer 'mattering' som en markør for organisasjoners helse og ansattes suksess. bekrefter Prilleltensky (2005) teorier, og

5.4.3 Betydningsfulle sosiale relasjoner

Funnene tyder på at de tre var viktige nære sosiale relasjoner for hverandre og at de opplevde mattering begge veier i denne dimensjonen. Jeg diskuterte tidligere, om arbeidsdimensjonen kanskje tok vel mye plass slik at skillet mellom arbeid og fritid ble visket ut. Dette kan ha hatt innvirkning på hvorvidt informantene opplevde å ha nok betydningsfulle sosiale relasjoner utenom jobben, som ifølge Prilleltensky (2020) har en betydning for hvor betydningsfull man føler seg i det store og hele.

5.4.4 Betydningsfull i og for seg selv

Gjennom intervjuene kom det fram at de hadde ulike strategier eller mekanismer for å takle de mer utfordrende situasjonene som oppsto om det var i jobbsammenheng (med barna eller foreldrene, eller internt i teamet), eller på fritiden/utenfor leiren eksempelvis med ubehageligheter fra lokalbefolkningen. Mye ble forsterket på grunn av pandemi og økt innvandringsfiendtlighet blant lokalbefolkningen.

I hvor stor grad fiendtligheten og volden i befolkningen gikk inn på dem, opplevde jeg at har å gjøre med i hvilken grad den enkelte anser seg selv som betydningsfull – og i forhold til hva. Følelsene som de beskrev varierte fra sinne, redsel, skuffelse, oppgitthet til maktesløshet.

I artikkelen «Wellness as Fairness» forklarer Prilleltensky (2011) at rettferdighet er en forutsetning for å ha det bra. Urettferdighet kommer i mange former. Enkelt sagt handler det om fordeling av materielle goder, men også behandling av mennesker, da er vi inne på relasjonell og kulturell (u)rettferdighet og den subjektive opplevelsen av dette (Prilleltensky, 2011, s. 9). Den subjektive opplevelsen av urettferdighet, enten på egne

eller andres vegne, varierer fra person til person, og avhenger også av om betingelsene for urettferdighet synes mulig å påvirke, eller om urettferdigheten gjennomsyrrer alt (Prilleltensky, 2011, s. 11).

Empirien jeg har samlet inn kan tyde på at livskvaliteten og opplevelsen av å ha det bra hadde blitt betraktelig redusert hos alle tre i løpet av det siste året. Samtidig varierte dette etter hvilken målestokk de opererte etter. Den som hadde som personlig mål i livet å bidra til mindre urettferdighet for barn og særlig barn på flukt, opplevde urettferdigheten som mye sterkere og var merkbart mer berørt av forholdene på øya. Den som hadde som sitt daglige mål å være der for barna i øyeblikket, og som i tillegg distanserte seg fra de holdningene han ikke likte, ble kanskje ikke like preget av tendensene i samfunnet.

Det jeg vil si med dette, er at følelsen av å være betydningsfull avhenger av i hvor stor grad vi opplever å ha innflytelse over det som betyr mest for oss.

6 Avslutning

Gjennom å utforske problemstillingen «Hvordan opplever pedagoger som arbeider med barn i en flyktningleir å tilrettelegge for gode liv – for barna, for familiene, for lokalsamfunnet, og for seg selv?» har jeg sett på hvordan pedagogene i en gresk barnehage opplever sin rolle som del av en gruppe og som pedagog – og hvordan de erfarer det å tilrettelegge for en mangfoldig møteplass. På organisasjonsnivået har jeg sett på organiseringen og driften av institusjonen, inkludert struktur og rammer for den pedagogiske praksisen. I et samfunnsperspektiv inkluderte jeg omkringliggende faktorer og rammebetingelser for betydningsfulle liv.

FNs generalsekretær, António Guterres, har uttalt at "bærekraftsmålene er viktigere enn noen sinne. Nå er tiden for å lede fram et godt liv for folk, økonomier, samfunn, og planeten" (Guterres, 2021) (min oversettelse).

I verdens felles innsats for å nå bærekraftsmålene ligger premisset og prinsippet om at alle skal med. Som FN dermed anerkjenner krever dette et ekstra blikk på de sårbare og marginaliserte gruppene som ikke automatisk har et ord med i laget. Mennesker på flukt er en slik gruppe. Barn på flukt er enda mer utsatt. Som den bioøkologiske teorien vektlegger, er det lag på lag med avhengigheter som utgjør fundamentet for betydningsfulle liv for det enkelte individet. Barnets velferd henger tett sammen med hvordan familien har det, som igjen henger sammen med levekår og forhold der familien bor, som igjen avhenger av sosialpolitikk, ressursfordeling, arbeidsmuligheter, osv. Sosial ulikhet og urettferdighet er avgjørende faktorer for livskvaliteten både på det personlige, det relasjonelle, og det kollektive planet (Prilleltensky, 2010, 2011, 2014, 2021).

Det er liten fokus på de aller yngste barna som i dag vokser opp på flukt. Denne studien viser et eksempel på en intervensjon som både er på barnas premisser, og som søker å møte behov i lokalmiljøet. Gjennom presentasjon og diskusjon av funnene har jeg forsøkt å belyse pedagogenes opplevelse av å lede frem gode liv for først og fremst barna, men også familiene, for samfunnet rundt, samtidig som de også må ivareta seg selv.

Prilleltensky definerer sosial inkludering/ekskludering som en særlig markør for livskvalitet. Dermed blir dette også en nøkkel for å vi som samfunn skal kunne hente ut synergieffektene fra individuell, relasjonell og kollektiv 'well-being'. Fikse (2020, s. 90) argumenterer for at vi skal ruste opp vår relasjonelle kapasitet, inspirasjon og handlekraft for samskaping både på individ-, organisasjons, og samfunnsplan. Dette vil bedre helse og livskvalitet for den enkelte, gjøre organisasjoner mer fleksible og holdbare, og være et bidrag til en bærekraftig utvikling for vår felles framtid.

Erfaringer fra områder som huser en stor andel av verdens flyktninger tilsier at konflikt og motstand har eskalert fordi de lokale behovene i regionen blir nedprioritert samtidig som det etableres velferdstjenester og fasiliteter i og rundt flyktningleirene. I Kenya ble det tatt grep for å snu dette: Det ble laget en langsiktig plan for regionen som baserte seg på prinsipper om statlig, regional og lokal forankring av alle tiltak og intervensjoner slik at den sosio-økonomiske effekten av flyktningenes tilstedeværelse i sum ble positiv (UNHCR, 2018).

Prilleltensky (2010) linker sosial inkludering til barns ve og vel. Barn, i likhet med voksne, har behov på det personlige, relasjonelle, og det kollektive plan som må dekkes. Det samme gjelder for omgivelsene. Barnets ve og vel avhenger både av hvordan foreldrene har det, som igjen avhenger av deres relasjoner og lokalmiljø. For at mennesker – barn, unge og voksne – skal ha positiv utvikling, må det være tilgang på ressursene, strukturene og prosessene som muliggjør dette (Prilleltensky, 2014). Det vil si, for at well-being skal forekomme må også rettferdighet og rettferdig fordeling av goder være tilstede. Slik kobler Prilleltensky (følelsen av) trivsel (wellness) med (opplevelsen av) rettferdighet (fairness) (Prilleltensky, 2011, 2014). Dette understøtter den holistiske og økologiske tankegangen rundt helse og velferd som vi også finner igjen i Cottams relasjonelle velferd, men introduserer samtidig et alternativ til den medisinske og psykologiske innfallsvinkelen: nemlig at velferd henger tett sammen med rettferdighet/urettferdighet, så det er her vi må sette inn støtet! Triangelet som utgjør mulighet for utvikling, blomstring og gode liv, består både av individet selv, av systemene som støtter well-being, og av rettferdig politikk og praksiser. Når det gjelder likhet og ulikhet innen utdanningsfeltet, sier Prilleltensky at istedenfor å prøve å forandre barnet, må vi heller se på samfunnsstrukturene, samt på hvordan vi kan engasjere foreldre og lokalsamfunn til meningsfull involvering i skolens, barnehagens, og barnas liv. Og vi må bygge og vedlikeholde offentlige institusjoner av høykvalitet slik at alle barn får like muligheter for et godt liv (Prilleltensky and Prilleltensky 2006).

Jeg vil avslutte med et sitat som Isaac Prilleltensky har basert på Bell 1993, Etzioni 1993 og Sandel 1996, og som illustrerer hvor veien må gå videre:

Kommunitære verdier innebærer å finne en mening med å leve sammen med andre, ikke ved å oppnå goder på våre naboers bekostning. Det kommunitære idealet er solidaritet mellom mennesker, en solidaritet som vil gi følelse av fellesskap og stolthet over å tilhøre en gruppe eller nasjon som tar vare på alle, ikke bare de privilegerte. Kollektivismen vil utjevne tilgangen til samfunnsressursene og skape en følelse av fellesskap som dagens samfunn mangler og trenger. (Prilleltensky, 2010, s. 245) (min oversettelse).

6.1 Studiens styrker og begrensninger

Studiens styrke mener jeg er at den belyser et unikt øyeblikk i Europas historie. Dette vil ikke kunne la seg gjenskape og er derfor et viktig historisk dokument.

En svakhet er at intervjuene ble gjort på engelsk, som ikke er førstespråk for verken intervjuer eller informanter.

Det er svakheter ved utvalget i studien. Det er kun tre deltakere som er intervjuet. Flere informanter hadde gjort dataene rikere. For å belyse flere sider enn pedagogenes kunne jeg ha henvendt meg bredere og dermed fått mer variasjon i dataene. Dette hadde gitt studien og problemstillingen et annet utgangspunkt.

Studiens resultater er ikke direkte overførbart til andre kontekster eller gyldig for alle pedagoger.

6.2 Studiens praktiske og teoretiske implikasjoner

Mitt bidrag gjennom denne forskningen er å belyse hvordan barnehagepedagoger kan tilrettelegge for betydningsfulle liv i en flyktingleir.

Studiens funn har en verdi som praktisk eksempel på tilrettelegging av velferdsoppgaver i flyktningleire. Den peker på muligheter og utfordringer ved å slå sammen tilbud til lokalbefolkningen og menneskene som bor i leir.

Studien bør være av interesse for forskere innenfor flere fagområder, barnehagestudenter, pedagoger, ledere og andre medmennesker som ønsker en bærekraftig og mer rettferdig fremtid for alle.

6.3 Studiens potensial for videre forskning

Forslag til videre forskning er å få frem andre perspektiver enn pedagogenes. Her er det flere mulige interessante innfallsvinkler. For eksempel å intervju foreldrene/pårørende til barna i barnehagen, eller ledelsen i flyktningleiren, eller andre i nettverket rundt barnehagen.

En annen innfallsvinkel er deltakende observasjon for å erfare hvordan dette ser ut i praksis, gjerne fra familieperspektivet i tillegg til pedagogenes.

Det vil også være interessant å undersøke hvilke andre tilbud som finnes som er rettet mot samme målgruppe (de yngste barna), og eventuelt sammenligne med andre studier på området.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion- Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Ansell, C., Sørensen, E., & Torfing, J. (2022). Cocreation is the Answer. I C. Ansell, E. Sørensen, & J. Torfing, *Co-Creation for Sustainability* (ss. 23-40). Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/978-1-80043-798-220220003
- Barstad, A. (2016). *Gode liv i Norge - Utredning om måling av befolkningens livskvalitet*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/gode-liv-i-norge-utredning-om-maling-av-befolkningens-livskvalitet/Gode%20liv%20i%20Norge%20%E2%80%93%20Utredning%20om%20m%C3%A5ling%20av%20befolkningens%20livskvalitet.pdf?download=false>
- BBC. (2015, Desember 30). *Migrant crisis: Over one million reach Europe by sea*. Hentet fra BBC NEWS Europe: <https://www.bbc.com/news/world-europe-35194360>
- Befring, Å. M. (2015, September 20). *Frykter fascistenes fremmarsj i Hellas*. Hentet fra Nettside for NRK Urix: <https://www.nrk.no/urix/frykter-fascistenes-fremmarsj-i-hellas-1.12563459>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko (The Beautiful Risk of Education)*. (A. Sjøbu, Overs.)
- Bratberg, K., & Raake, H. (2015, Oktober 28). *Om regionen Europa: Flyktningkrisen i Europa*. Hentet Mai 29, 2021 fra Nettside for Folk og Forsvar: <https://folkogforsvar.no/den-farefulle-ferden-til-europa/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*(3), ss. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. I H. (.i.-C. Cooper, *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (Vol. 2. Research Designs, ss. 57-71). American Psychological Association. doi:10.1037/13620-004
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research- a practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis (Editor). I P. Liamputtong, *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (ss. 843-860). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bronfenbrenner, U. (1977, Juli). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, ss. 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*(101(4)), ss. 568-586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Oslo: Helsedirektoratet.

- Chan, M. (2013, May 4). Linking child survival and child development for health, equity, and sustainable development. *The Lancet*, 381(9877), 1514-1515. doi:10.1016/S0140-6736(13)60944-7
- Cottam, H. (2018). *Radical help: How we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*. Virago.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, J. (2019, Januar 31). 2020-tallet må ikke bli likegyldighetens tiår. Flyktninghjelpen. Hentet fra <https://www.flyktninghjelpen.no/kronikker/2019/2020-tallet-ma-ikke-bli-likegyldighetens-tiar/>
- Fikse, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I A. Myskja, & C. Fikse, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (ss. 65-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flyktninghjelpen. (2016, Desember 10). *Fakta om barn på flykt*. Hentet fra Nettside for Flyktninghjelpen: <https://www.flyktninghjelpen.no/fakta-om-barn-pa-flukt>
- Flyktninghjelpen. (2022, Juni 16). *Flyktningregnskapet*. Hentet fra Nettside for Flyktninghjelpen: <https://www.flyktninghjelpen.no/flyktningregnskapet/>
- FN. (2021, Oktober 28). *Temaside om bærekraftig utvikling*. Hentet Januar 26, 2022 fra Webside for FN i Norge: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN. (2022, 8 3). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra Norsk nettside for Forente Nasjoner (FN-sambandet): <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- FN. (2022, Juni 2). *FNs bærekraftsmål #3: God helse og livskvalitet*. Hentet fra Norsk nettside for Forente Nasjoner (FN-sambandet): <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-helse-og-livskvalitet>
- Fugelli, P. (2017). Det sykdomsskapende samfunn. I A. Roness, & S. B. Matthiesen (Red.), *UTBRENT! Krevende jobber - gode liv?* (4. utg., ss. 98-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guterres, A. (2021). *The Sustainable Development Goals Report*. Hentet fra Webside for FN: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/>
- Harrouk, C. (2021, Juli 26). Refugee Camps: From Temporary Settlements to Permanent Dwellings. *ArchDaily*. Hentet fra <https://www.archdaily.com/940384/refugee-camps-from-temporary-settlements-to-permanent-dwellings>
- Heckman, J. J. (2006, June 30). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *SCIENCE*(312), ss. 1900-1902. doi:10.1126/science.1128898
- Heimburg, D. v., Guribye, E., & Iversen, L. (2021). Reorientering av velferd gjennom samskapende aksjonsforskning. I D. v. Heimburg, & O. Ness, *AKSJONSFORSKNING* (ss. 35-64). Fagbokforlaget.
- Heimburg, D. v., Langås, S. V., & Ytterhus, B. (2021, April 26). Feeling Valued and Adding Value: A Participatory Action Research Project on Co-creating Practices of

- Social Inclusion in Kindergartens and Communities. *Frontiers in Public Health*, 9. doi:10.3389/fpubh.2021.604796
- Heimburg, D. v., Ness, O., & Storch, J. (2021). Co-Creation of Public Values: Citizenship, Social Justice, and Well-Being. I *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations* (ss. 20-41). IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-4975-9.ch002
- Heldal, M., Hagen, T. L., Olaussen, I. O., & Haugen, G. M. (2021, April 1). Social Sustainable Education in a Refugee Camp. (V. Bergan, E. E. Ødegaard, & S. Boldermo, Red.) *Sustainability*, 7(13), s. 3925. doi:10.3390/su13073925
- Hersted, L., & Gergen, K. J. (2013). *Relational Leading*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Huggins, V., & Evans, D. (2018). Introduction. I *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (ss. 1-12). TACTYC.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsgaard, O., & Løvli, L. (2003). Innledning. I Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, *Dannelsens forvandlinger* (ss. 9-36). Oslo: Pax.
- Krokstad, S. (2021, Februar 22). Hva skal til for å få flere i arbeid? *Tidsskriftet den norske legeforening*. doi:10.4045/tidsskr.20.0760
- Kunst, J. R., Thomsen, L., Sam, D. L., & Berry, J. W. (2015, August 14). "We Are in This Together": Common Group Identity Predicts Majority Members' Active Acculturation Efforts to Integrate Immigrants. *SAGE journals*, 41(10), ss. 1438-1453. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167215599349>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Martino, S. D., & Prilleltensky, I. (2020, August). Happiness as fairness: The relationship between national life satisfaction and social justice in EU countries. *Journal of Community Psychology*, 48(6), ss. 1997-2012. doi:10.1002/jcop.22398
- Martino, S. D., Scarpa, M. P., & Prilleltensky, I. (2022, September). Between wellness and fairness: The mediating role of autonomous human choice and social capital in OECD countries. *Journal of Community Psychology*, 50(7), ss. 3156-3180. doi:10.1002/jcop.22822
- Nes, R. B., Yu, B., Hansen, T., Vedaa, Ø., Røysamb, E., & Nilsen, T. S. (2022, March 24). Flattening the quality of life curve? A prospective person-centred study from Norway amid COVID-19. *Quality of Life Research*(31), ss. 2295-2305. doi:10.1007/s11136-022-03113-2
- NESH. (2021, Desember 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Ness, O., & Heimburg, D. (2021). Aksjonsforskning - samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I O. Ness, & D. Heimburg, *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (ss. 19-33). Fagbokforlaget.
- Ness, O., & Heimburg, D. v. (2020). Collaborative Action Research: Co-constructing social change for the common good. I *The Sage Handbook of Social Constructionist Practice* (ss. 34-45). SAGE.
- OECD. (2014). *How Was Life?: Global Well-being since 1820*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264214262-en
- OECD. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-Being and Policies*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/e82fded1-en
- Pedersen-Ulrich, J. (2016). Samskabelse - en typologi. *CLOU Skriftsserie*, ss. 1-15.
- Pettersvold, M. (2015). Tenkere i tiden - Axel Honneth. *Barnehagefolk*, 2015(3), ss. 94-99. Hentet fra <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5973>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*(33 (Suppl 66)), ss. 53-60. doi:10.1080/14034950510033381
- Prilleltensky, I. (2010). Child Wellness and Social Inclusion: Values for Action. *Am J Community Psychol*(46), ss. 238-249. doi:10.1007/s10464-010-9318-9
- Prilleltensky, I. (2011, Juni 4). Wellness as Fairness. *Society for Community Research and Action*, 49, 1-21. doi:10.1007/s10464-011-9448-8
- Prilleltensky, I. (2014, Oktober 24). Justice and Human Development. *International Journal of Educational Psychology*, 3, ss. 287-305. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.15>
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *Am J Community Psychol*, ss. 16-34. doi:10.1002/ajcp.12368
- Prilleltensky, I. (2021). *How People Matter: Why it Affects Health, Happiness, Love, Work, and Society*. Cambridge University Press.
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Prilleltensky, O., Myers, N. D., Rubenstein, C. L., Jin, Y., & McMahon, A. (2015, Mars). ASSESSING MULTIDIMENSIONAL WELL-BEING: DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE I COPPE SCALE. *Journal of Community Psychology*, 43, ss. 199-226. doi:10.1002/jcop.21674
- Quintano, K. (2021). *Budbringeren fra Helvete*. Qintano Forlag.
- Reece, A., Yaden, D., Kellerman, G., Robichaux, A., Goldstein, R., Schwartz, B., . . . Baumeister, R. (2021). Mattering is an indicator of organizational health and employee success. *The Journal of Positive Psychology*, 16(2), ss. 228-248. doi:10.1080/17439760.2019.1689416
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, Januar). Self-Determination Theori and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), ss. 68-78. doi:10.1037110003-066X.55.1.68

- Røiseland, A., & Lo, C. (2019). Samskaping - nyttig begrep for norske forskere og praktikere. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(1), ss. 51-58. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Shinn, M., & Toohey, S. M. (2003, Februar). Community Contexts of Human Welfare. *Annual Review of Psychology*, ss. 427-459. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145052
- Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siraj-Blatchford, J. (2018). Preface. I *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (ss. x-xix). TACTYC.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget as.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torring, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2016). Samskapelse er bedre og billigere. *Stat og styring*.
- Torring, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2019). Transforming the Public Sector into an Arena for Co-creation. *Administration and society*, 51. doi:10.1177/0095399716680057
- Totikidis, V., & Prilleltensky, I. (2006). ENGAGING COMMUNITY IN A CYCLE OF PRAXIS. *Community, Work and Family*, 9(1), ss. 47-67. doi:10.1080/13668800500420889
- UNHCR. (2018). *The Kalobeyei Integrated Socio-Economic Development Programme*. UNHCR. Hentet fra <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/KISED.PDF>
- UNHCR. (2021). *Global Report*. The UN Refugee Agency. Hentet fra <https://reporting.unhcr.org/globalreport2021/>
- UNHCR. (2021, April 6). *Refugee Camps Explained*. Hentet fra Nettside for UN Refugee Agency: <https://www.unrefugees.org/news/refugee-camps-explained/>
- UNHCR. (2022). *Refugee crisis in Europe*. Hentet fra Nettside til UN Refugee Agency: <https://www.unrefugees.org/emergencies/refugee-crisis-in-europe/>
- United Nations. (2015). UN 2030 Agenda. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet fra <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- WHO. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. New York. Hentet fra <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

WHO. (2012). *The European health report 2012: charting the way to well-being*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Hentet fra <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326381>

WHO. (2022). *WHOQOL: Measuring Quality of Life*. Hentet August 28, 2022 fra Nettside for WHO: <https://www.who.int/tools/whoqol>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonbrev til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger (vurdering fra NSD)

Vedlegg 4: NTNUs rutine for behandling av data i masterprosjekter ved IPL

Are you interested in taking part in the research project "Facilitating equality, social justice and well-being for children, under demanding circumstances"?

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to investigate how educators at Mikros Dounias (M.D.) describe their experiences with facilitating **welfare and well-being for all** in an early childhood education and care (ECEC) institution. This letter contains information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

The purpose of this project is, as outlined above, to investigate how educators at Mikros Dounias (M.D.) describe their experiences with facilitating equality, social justice and well-being for children, under demanding circumstances. This is research for a master's thesis within the field of relation's management.

The study will use in-depth qualitative interviews with selected informants to understand and explain their *lifeworld* (orig. Lebenswelt, Edmund Husserl, 1963). The aim is to investigate how the educators in a Greek ECEC institution experience their own leadership, and to get a closer look at how they handle the process of facilitating a (neutral) meeting place across cultural and other differences, and, finally, to learn how they understand the meaning of well-being for all.

The thesis might be developed into a book chapter on relational leadership. The collected data will be used in connection with further research related to Global Childhood Possibilities and Challenges.

Who is responsible for the research project?

The institution responsible for the project is the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) represented by the Faculty of Social and Educational Sciences at the Department of Education and Lifelong Learning (IPL). The project's supervisor is Ottar Ness, Professor and Head of research group for Relational Welfare and Well-being at IPL.

The project is to be executed in cooperation with the research group Global Childhood Challenges and Possibilities (GCCP) at Queen Maud University College (QMUC) in Trondheim. Lector Marit Heldal from this group is co-supervisor on the thesis. Other members of the group are Trond Løge Hagen, Ingvild Olsen Olausen, and Gry Mette Haugen.

Why are you being asked to participate?

You have been chosen to participate because you are one of the educators at Mikros Dounias, which composes the setting for the research and field of interest. Hopefully, the whole team of educators agree to be informants.

What does participation involve for you?

If you chose to take part in the project, this will involve that you participate in an interview. There might also be a follow-up-interview to sort out mistakes and dig deeper into the topics. Each interview will take approx. 60 minutes. It includes questions about your role in the team of M.D., your routines during a 'typical' day, and about significant personal and professional relationships. The interviews will be recorded electronically.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. We will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

We will make sure that no unauthorized persons are able to access the personal data. All names and contact details will be replaced by a code. Data containing names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data.

As there are very few informants that together constitute all the employees in M.D., there is a possibility that you will be somewhat recognizable in the published results. The personal information that will be presented are: age, sex, occupation, educational background, and nationality. Names will be fictional in the publication.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end 01.03.2021.

The collected, *anonymised*, data will serve as data material for other publications and further research conducted by the research group Global Childhood Challenges and Possibilities (GCCP) at Queen Maud University College in Trondheim.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data.

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with the Norwegian University of Science and Technology, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- NTNU via Elin Valvatne (master student), mobile +47 99 61 81 91, email elinval@stud.ntnu.no and/or supervisor Ottar Ness, mobile +47 90 12 53 12, email ottar.ness@ntnu.no.
- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, Director Organization, NTNU.
- NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: (personvertjenester@nsd.no) or by telephone: +47 55 58 21 17.

Yours sincerely,

Project Leader
(Researcher/supervisor)

Student (if applicable)

Consent form

I have received and understood information about the project '*Facilitating equality, social justice and well-being for children under demanding circumstances*' and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in interviews.
- for information about me/myself to be published in a way that I can be recognised due to the few number of informants out of the same number of employees at a named institution – Mikros Dounias.
- for my personal data to be processed until the end date of the project, approx. 01.03.2021.
- for my data to be anonymised and stored after the end of the project, for use as data material for further research on *global childhood challenges and possibilities*.

(Signed by participant, date)

Master thesis: 'Facilitating equality, social justice, and well-being for children under demanding circumstances'

INTERVIEW GUIDE (semi structured)

Part I: Intro/facts/who are you?

- Could you tell me a little about yourself and your background (age, sex, education, profession, nationality, civil status, ...)?
- How long have you been part of the pedagogical team in *Mikros Dounias*?

Part II: The context

- What is a typical day/routine in M.D. like?
 - NOW vs BEFORE?
- What measures have you (the team) made to handle the covid19 pandemic?
- What measures have you (the team) made to handle other circumstances?
- How does this affect the day-to-day life in M.D.?
- How does this affect you personally/professionally?

Part III: Relations

- How would you describe your role in the team? || What single word would in your opinion describe your role the best? (e.g. facilitator, leader, educator, caretaker, other?)
- How would you describe your role in relation to
 - the other members of your team
 - the children/one particular child?
 - the families/one particular?
 - inhabitants of Pikpa/locals from Lesvos?
- In what situations do you feel good about yourself and your work as a (facilitator)? (!use the same word the informant used to describe him-/herself)

Part IV: Surroundings & community

- Are there other (external) contributors/co-operators you find is significant for life in M.D.? (e.g. Pikpa management, the team around the arrivals from Moria, the neighbourhood, the shop...)
- Is there anything you like to do *besides* being an educator at M.D.? For instance, leisure time activities such as choir, yoga, arts, working out, ...?
- What does the surroundings and community mean to you, personally? (the community could be both M.D., Pikpa, Mitilini, and Lesvos, so please elaborate)

Part V: Outro/extras

- Is there anything else you would like to mention? Feel free!

Vurdering

Referansenummer

297663

Prosjekttittel

Masteroppgave i relasjonsledelse: Fasilitering for likskap, fellesskap og medborgerskap i en sammensatt (mangfoldig) barnehage. Engelsk tittel: Facilitating equality, social justice and well-being for children under demanding circumstances.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ottar Ness, ottar.ness@ntnu.no, tlf: 90125312

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elin Valvatne, elinval@gmail.com, tlf: 99618191

Prosjektperiode

15.08.2020 - 01.03.2022

Vurdering (4)

15.12.2021 - Vurdert

Vi har nå registrert 01.03.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

01.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.03.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (01.03.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

08.10.2020 - Vurdert

INNHOOLD I ENDRING

NSD har vurdert endringen registrert 07.10.20.

Skype for Business (Microsoft Office 365) vil ikke lenger være databehandler i prosjektet. Zoom er derimot lagt til som ny databehandler. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

VÅR VURDERING

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 05.10.20. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.10.2020 - Vurdert

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 den 05.10.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.03.2021.

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

NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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).

Skype for Business (Microsoft Office 365) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Rutine for behandling av data i masterprosjekter ved IPL

Desember 2018

Direkte eller indirekte personidentifiserende informasjon skal behandles fortrolig. Student og veileder har ansvar for at datamaterialet behandles i tråd med retningslinjene, både med hensyn til lagring, tilgangskontroll, håndtering og sletting av data.

Eksempler på datamateriale er lyd, video, bilder, transkripsjoner, data fra spørreskjema.

1. Studentene skal sende **melding til NSD** hvis prosjektet er meldepliktig.

I skjemaet til NSD skal det krysses av for *Hvor behandles opplysningene?*

Fordi studentene ikke jobber på «maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon», må de krysse av for «Privat enhet». Da kommer det opp et varsel fra NSD om at dette ikke er anbefalt med mindre det er avklart med NTNU. Derfor legger vi inn *Tilleggsopplysninger* der vi forklarer hvordan datamaterialet skal behandles.

Dersom studenten jobber med sensitive personopplysninger (iht. Datatilsynets definisjon), skal studenten jobbe på maskinvare som tilhører NTNU. Dvs. at studenten må låne en NTNU-PC med innlogging.

2. **Lyd- og bildeopptak** skal gjøres på en separat enhet som ikke er koblet til internett. Dvs. at du *ikke* kan bruke telefonen til å gjøre opptak. IPL har opptakere til utlån, ta kontakt med administrasjonen ved IPL.
 - a. Opptaket skal så raskt som mulig overføres til sikker lagring, se neste punkt.
 - b. Opptaket skal slettes fra minnebrikken så snart det er overført til lagring.
3. Dataene skal lagres på en passordbeskyttet og kryptert måte, enten på studentens hjemmeområde i en kryptert fil eller på en kryptert minnepinne.
 - a. **7-Zip** er et arkivering- og komprimeringsprogram som er gratis og som kan brukes for å kryptere filene. Du kan bruke 7-zip på alle datamaskiner. Du trenger ikke registrere deg eller betale for å bruke det.
 - b. **Last ned her:** <https://www.7-zip.org/download.html>
 - i. Velg fil fra den øverste tabellen (2018-versjoner). De fleste skal velge **.exe for 64-bit**, men har du en gammel maskin, kan det hende du skal velge 32-bit.



[Home](#)
[7z Format](#)
[LZMA SDK](#)
[Download](#)
[FAQ](#)
[Support](#)
[Links](#)

English
[Chinese Simpl.](#)
[Chinese Trad.](#)
[Esperanto](#)
[French](#)

Download

Download 7-Zip 18.05 (2018-04-30) for Windows:

Link	Type	Windows	Description
Download	.exe	32-bit x86	7-Zip for 32-bit Windows
Download	.exe	64-bit x64	7-Zip for 64-bit Windows x64 (Intel 64 or AMD64)
Download	.7z	x86 / x64	7-Zip Extra: standalone console version, 7z DLL, Plugin for Far Manager
Download	.7z	Any	7-Zip Source code
Download	.7z	Any / x86 / x64	LZMA SDK: (C, C++, C#, Java)
Download	.msi	32-bit x86	(alternative MSI installer) 7-Zip for 32-bit Windows
Download	.msi	64-bit x64	(alternative MSI installer) 7-Zip for 64-bit Windows x64 (Intel 64 or AMD64)

- c. Hvis du trenger hjelp til å bruke programmet, ta kontakt med Orakeltjenesten eller se <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide>.

4. **Kodenøkkel skal lagres separat og på sikker måte.**

5. **Alle data med personopplysninger skal slettes ved prosjektslutt** og sluttmelding skal sendes til NSD.

