



Masteroppgave

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

Maria Gloria Iriarte Garcia

EN PEDAGOGISK LEDERS FLERKULTURELLE KOMPETANSE

En observasjons- og intervjustudie av en pedagogisk leders opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse, og hvordan hennes flerkulturelle kompetanse preger den måten hun jobber på i barnehagen

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Veileder: Sonja Kibsgaard

Trondheim, november 2017

Maria Gloria Iriarte Garcia

EN PEDAGOGISK LEDERS FLERKULTURELLE KOMPETANSE

En observasjons- og intervjustudie av en pedagogisk leders opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse, og hvordan hennes flerkulturelle kompetanse preger den måten hun jobber på i barnehagen

Masteroppgave i førskolepedagogikk
Veileder: Sonja Kibsgaard
Trondheim, november 2017

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

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en absolutt glede, men jeg må innrømme at det har også vært utfordrende. Mye har skjedd siden den dagen jeg begynte å forske... en lang reise full av opp og nedturer, med mye spennende lærdom som mest av alt gjør meg ydmyk, og litt rikere.

Jeg vil takke min fantastiske veileder Sonja Kibsgaard, som alltid har vært der for meg som mentor og en inspirasjon. Og så min familie, min mann Daniel, og mine to barn, Anahí og Joel, som har hjulpet meg hele veien med tålmodighet, oppmuntrende ord og mye, mye kjærighet. ¡Os quiero!

Gloria Iriarte

Trondheim, november 2017

Innholdsfortegnelse

Del 1 Innledning	1
1.1 Studiens sosiale implikasjoner og relevans.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Formål med oppgaven.....	2
1.4 Problemstilling og begrepsavklaring.....	2
1.5 Oppgaven disposisjon.....	3
1.6 Avgrensning av oppgaven.....	4
Del 2 Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Flerkulturell kompetanse.....	5
2.1.1 Minoritetsperspektivene i barnehagen.....	7
2.1.2 Barns identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet.....	9
2.1.3 Flerspråklig og utvikling.....	10
2.1.4 Morsmål.....	10
2.2 Flerkulturell kompetanse som kulturelt anliggende.....	11
2.2.1 Ulike perspektiver på kultur knyttet til individet og <i>flerkultur</i>	12
2.2.2 Noen myter om flerspråklig læring og utvikling.....	14
2.2.3 Barnehagekultur og dominerende diskurser.....	14
2.2.4 Flerkulturelle (diskursive) perspektiver i samfunnet og i barnehagen.....	15
2.3 Flerkulturell kompetanse i praksis.....	17
2.3.1 Synliggjøring, identitetsbekreftelse og tilhørighet.....	17
2.3.2 Hvordan synliggjøre.....	18
2.3.3 Flerspråklig læring og utvikling i praksis.....	20
2.3.4 Foreldresamarbeid.....	23
Del 3 Forskningsmetode	25
3.1 Valg av kvalitativ metode.....	25
3.2 Intervju og observasjon som forskningsstrategier.....	25
3.3 Fenomenologi og hermeneutikk.....	26
3.4 Prosessen og utfordringene.....	27

3.4.1 Valg av prosjektdeltakerne.....	27
3.4.2 Gjennomføring av intervjuer.....	28
3.4.3 Gjennomføring av observasjoner.....	29
3.4.4 Strukturering og analyse av data.....	30
3.5 Validitet og reliabilitet.....	31
3.6 Forskerens rolle, refleksivitet og verdinøytralitet.....	32
3.7 Forskningsetikk.....	33
Del 4 Presentasjon av data og drøfting.....	35
4.1 Pedagogisk leders opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse	35
4.2 SVs opplevelse av egen faglig flerkulturell kompetanse.....	38
4.3 Pedagogisk leders holdning til begrepet <i>flerkulturell</i> og <i>kulturelt mangfold</i>	40
4.4 Pedagogisk lederens syn på synliggjøring og andrespråklæring.....	42
4.5 Pedagogisk leders holdning til kulturelt mangfold i praksis.....	46
4.6 Pedagogisk leders medmenneskelighet i praksis.....	54
4.7 Holdning vs. kunnskap i praksis.....	58
Del 5 Avslutning.....	65
Referanseliste.....	67
Vedlegg 1.....	75
Vedlegg 2.....	77
Vedlegg 3.....	79

1. Innledning

Jeg vil først innlede oppgaven med å sette behovet for å ha flerkulturell kompetanse i en samfunnsmessig kontekst, hvor jeg vil forklare hvorfor det å ha flerkulturell kompetanse er blitt et behov for yrkesutøvere i barnehagen. Videre vil jeg fortelle kort om meg selv, min bakgrunn og hvordan dette har ledet meg til å velge emnet for forskningen. Deretter vil jeg klargjøre intensjoner bak min forskning, samt hva jeg ønsker å oppnå med den. Jeg vil til slutt introdusere noen hovedbegreper, hvilke betydninger jeg mener er viktig å avklare tidlig i oppgaven for å få en bedre forståelse og for å sette dem i en kontekst.

1.1. Studiens sosiale implikasjoner og relevans

Ved inngangen til 2017 var 883 751 personer med minoritetsbakgrunn registrert bosatt i Norge, av dem var ca. 725 000 innvandrere og ca. 159 000 norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017a og 2017b). Til sammen var det 282 600 barn i private og offentlige barnehager i 2016, hvor av 46 000 var minoritetsspråklige* barn, en økning på 7 prosent fra året før. Disse barna utgjør 76 prosent av alle barn i barnehage med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017c).

Norge anses i mange offentlige dokumenter og i faglig litteratur for å være et flerkulturelt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011) med økende behov for kvalifiserte personer i offentlige tjenester generelt og spesielt i utdanningssystemet (St. Meld. 6 (2012-2013); NOU 2010:7). Gjervan, Andresen og Bleka (2012) går enda lengre og sier at : ”Det må være et mål for barnehagen at hele personalet innehar flerkulturell kompetanse” (s. 79).og ikke bare for de spesielt interesserte. De ser på dette som et etisk ansvar som angår alle som jobber i barnehagen.

Et flerkulturelt samfunn defineres i *Store norske leksikon* ”som det som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre.” For at et samfunn skal være flerkulturelt, må det bryte med klassisk nasjonalistisk tenkning. Dette vil si at i et flerkulturelt samfunn må det kunne være plass for ulike kultur,

**I retningslinjene for statstilskudd til barnehagesektoren defineres minoritetsspråklige barn som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk. (St. Meld, 6 (2012-2013) s. 49)*

språk, folkets levesett og tradisjoner som ikke er lik majoritetens (Eriksen, 2005, s. 217).

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Av min erfaring i barnehagefeltet som vikar og som praksisstudent i ulike barnehager under utdanningen, samt erfaring fra å skrive en bacheloroppgave innenfor samme emnet, la jeg merke til at det var mangel på faglig flerkulturell kompetanse blant barnehagepersonalet generelt. Tanken på at praksisen i disse barnehagene kunne vært annerledes hvis de pedagogiske ledere hadde hatt denne kompetansen slo meg flere ganger, og dette vekket en interesse for å observere pedagoger med flerkulturell kompetanse på jobb i barnehage.

I tillegg til å være et aktuelt tema er flerkulturell kompetanse valgt på grunn av både min personlige og akademiske nærhet til emnet. Jeg er selv tospråklig, har minoritetsbakgrunn og har to tospråklige barn. I likhet med forskningsdeltakeren, har jeg gått førskolelærerutdanning og har formell flerkulturell kompetanse. Dette gir meg både et faglig og et personlig perspektiv.

1.3. Formål med oppgaven

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra med ny kunnskap i feltet om hvordan det å ha flerkulturell kompetanse oppleves og beskrives av en pedagogisk leder, samt å få innsikt i hvordan dette påvirker måten pedagogen jobber på i barnehagen. Som forsker og lærende person eksponerer jeg meg selv til mine egne fordømmelser og forventninger –både de jeg er bevisst over og de jeg ikke er bevisst over- under forskningen. Jeg håper å bli rystet og utfordret, på en positiv og lærerik måte.

1.4. Problemstilling og begrepsavklaring

Nedunder presenterer jeg problemstillingen, og de sentrale begreper som introduseres vil bli avklart.

Hvordan opplever og beskriver en pedagogisk leder sin flerkulturelle kompetanse og hvordan preger hennes flerkulturelle kompetanse den måten hun jobber på i barnehagen?

Begrepet *kultur* gis ofte ulike betydninger. Siden jeg bruker begrepet ofte i denne oppgaven

opplever jeg det som relevant å forklare hva jeg legger i det og samtidig hva som er min forståelse av begrepet *flerkultur*.

Kultur har en synlig og en usynlig del. Det vi ser av en kultur er kunst, litteratur, klær, mat, osv. som er vanlige eller representative for et samfunn. Mens den usynlige delen ved kultur kan defineres som:

”...den virkelighetsoppfatningen og de verdiene, normene, skikkene og tradisjonene som er mer eller mindre felles innenfor et samfunn, som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle.” (Larsen & Slåtten, 2010, s. 325).

Kultur er ikke noe statisk, den er i konstant endring. Den vedlikeholdes og endres gjennom sosialisering, kommunikasjon og samhandling med ulike grupper mennesker (Larsen & Slåtten, 2010, s. 325).

Språk og religion anser jeg som viktige elementer i en kultur, og dermed er de implisitt inkludert som en del av begrepene *flerkultur* og *kulturelt mangfold* i denne oppgave

Minoritet og majoritet er vanlige begreper som brukes for å definere og omtale mennesker i et flerkulturelt samfunn (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 21). Begrepene sier noe om en relativ størrelse, der minoriteten er i mindretall og majoriteten i flertall. Det kan også beskrive en posisjon i samfunnet, der minoriteten vil ha mindre samfunnsmessig innflytelse i forhold til majoriteten. Å høre til majoritet eller minoritet vil avhenge av situasjon og kontekst. Etniske nordmenn tilhører i majoriteten i Norge, mens i andre land kan de utgjøre en del av minoriteten.

1.5. Oppgavens disposisjon

Oppgaven er oppdelt i fem deler, hvor innledningen er den første delen.

I del 2 redegjør jeg for ulike teorier knyttet til flerkulturell kompetanse i offentlige dokumenter, flerkulturell kompetanse som faglig kunnskap og ferdigheter, samt flerkulturell kompetanse i praksis. Jeg går inn på ulike forståelser av begrepene *kultur* og *flerkultur*, og

belyser eksterne påvirkninger som både pedagogisk ledere og barnehager som samfunnsinstitusjon er utsatt for.

I del 3 beskriver jeg metoden som ligger til grunn for min forskning. Valg av metode og forskningsdeltaker begrunnes. Prosessen ved innhenting og analyse av data beskrives.

I del 4 viser jeg til noen data som gir grunnlag for mine funn og som her blir presentert og drøftet mot relevant teori.

I den siste delen avslutter jeg med å samle inn noen tanker rundt sentrale momenter i oppgaven.

1.6. Avgrensning av oppgaven

Siden jeg begynte å skrive masteroppgaven i 2015 er rammeplanen jeg viser til *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2011 og ikke den nylig utgitt datert august 2017.

Jeg har valgt å ikke ta for meg forskningsdeltakers samhandlingsmønster med barna, selv om disse kan være av stor relevans for i hvilken grad barna føler seg inkludert i fellesskapet og har direkte relasjon med pedagogisk lederens kunnskap om flerkulturelle møter. Dette begrunner jeg med at en slik undersøkelse hadde tatt for mye plass, og kunne ha vært en hel oppgave i seg selv. I tillegg måtte jeg ha brukt videokamera for et godt resultat og dette ville ha tatt mer tid enn det jeg har disponert.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet redegjør jeg for flerkulturell kompetanse både i offentlige dokumenter, som teoretisk begrep, som innhold og som praksis i barnehagesammenheng. Jeg tar i betraktning pedagogisk leders kunnskaper og holdninger til mangfold, som knyttes mot flerkulturelle, diskursive perspektiver og påvirker hvordan det jobbes med inkludering i barnehagen. Videre gjør jeg rede for ulike forståelser av begrepene *kultur* og *flerkultur*, begreper som anses som sentrale i oppgaven og som vil påvirke hvordan pedagogisk leder ser og jobber med kulturelt mangfold hvor flerspråkliglæring, identitetsutvikling, foreldresamarbeid og synliggjøring står sentralt. Deretter går jeg kort inn på barnehagekultur og diskurser som påvirkende elementer i pedagogens kultur og i barnehagens pedagogiske praksis. Jeg avslutter kapittelet med et blikk rettet mot flerkulturell kompetanse i praksis hvor flerspråkliglæring, identitetsutvikling, foreldresamarbeid og synliggjøring står sentralt.

2.1. Flerkulturell kompetanse

Gjervan, Andersen og Bleka (2012) beskriver *flerkulturell kompetanse* som kunnskaper og ferdigheter knyttet til minoritetsperspektiv i samfunnet og i barnehagen, det flerkulturelle perspektivet i barnehagen og samfunnet, flerspråklighet og tospråklig utvikling og læring, barns identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet, kulturell sensitivitet, inkludering og antirasistisk arbeid (s. 78).

Jeg vil her presentere noe offentlige dokumenter hvor personalets flerkulturelle kompetanse står sentralt for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehage, for likeverdige muligheter for utvikling og deltakelse og for å klare seg videre i samfunnet og i utdanningsløpet.

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk, noe som reflekteres i mange av barnehages styringsdokumenter. I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) står det at barnehagen skal være ”et inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn”, for å nå dette skal barnehagens innhold utformes slik at det oppleves meningsfylt for det enkelte barnet og for gruppen, og det skal tas hensyn til blant annet barnets kulturell bakgrunn (s. 23). I Stortingsmelding nr. 6 *En helhetlig integreringspolitikk* anses personalets kompetanse som den viktigste forutsetningen for at barnehagen skal være en inkluderende arena. I samme dokumentet påpekes det at å møte en

sammensatt befolkning med likeverdige tjenester vil kreve styrking av flerkulturell kompetanse i utdanningene (s. 62).

I Norges offentlige utredning 2010:7 *Mangfold og mestring* siteres Engen m.fl. (2009) som viser til flere forskningsbidrag som i de siste årene har vist at norske førskolelærere har en god allmenn kompetanse, men at denne kommer ofte til kort i møtet med barn og familier med en annen språklig og kulturell bakgrunn. I følge Engen er ikke viljen de mangler, men både de teoretiske perspektivene og de praktiske håndgrepene er lite tilpasset de behovene minoritetsspråklige barn og foreldre har, noe han ser på som <<alvorlig i en situasjon der myndighetene legger større og større vekt på den rollen barnehagen kan spille både som allmenn sosialiseringarena og som skoleforberedende instans.>> (Engen m. fl. 2009 i NOU 2010:7, s. 101). Barnehagen anses i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* for å være en viktig møteplass for både foreldre og barn med minoritetsbakgrunn og en unik arena for barns utvikling av både språk og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). I St. Meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* påpekes det at <<alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap>>, hvor inkluderende fellesskap forstås som et fellesskap der barn med ulik bakgrunn kan delta på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå (Solli og Andresen, 2012, s. 172).

I *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (2006) rettes lyset mot barnehagepersonalets kompetanse – holdninger, kunnskaper og ferdigheter - når det gjelder å kunne ivareta språklig og kulturelt mangfold, og tilrettelegging for gode muligheter for læring, utvikling og medvirkning for alle barn, samt å utvikle gode arbeidsmåter for kommunikasjon og samspill mellom barn og voksen som ikke deler samme språk (Gjervan, 2006, s. 38). I Norges Offentlige Utredninger (NOU 2010:7) *Mangfold og mestring* anses flerkulturell og flerspråklig kompetanse som viktig for å øke mestring og læringsutbytte av barn med minoritetsbakgrunn i barnehager og skoler og utvalget foreslår å kartlegge den foreliggende kompetansen, samt og gi kurs og etterutdanning til de ansatte der kompetansen ikke er tilstrekkelig for å gi alle barn et godt tilbud (s. 17). Det påpekes også at et flerkulturelt perspektiv må være normalperspektivet i rammer for blant annet lærerutdanningene og at generell kunnskap om det flerkulturelle samfunnet må være en integrert del av de fleste profesjonsutdanningene. Utvalget foreslår at det må tilbys etter- og videreutdanning innen generell flerkulturell kompetanse og andrespråklæring (ibid, s. 17), og i tillegg ”at

kompetanse i flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse legges inn som en obligatorisk del av førskolelærerutdanningen.” (ibid, s. 124).

2.1.1. Minoritetsperspektivene i barnehagen

For at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn, kreves det pedagogiske ledere som legger til rette for at alle barna uansett bakgrunn og forutsetninger, får likeverdige muligheter for å skape fellesskapet gjennom aktiv deltagelse. Meyer (2005) påpeker at det å være pedagogisk leder i barnehage handler blant annet om evnen til å skape gode relasjoner mellom alle som har tilhørighet til barnehagen, og om å fremme et godt læringsmiljø både for barna og personalgruppen (s. 72).

For at minoritetsperspektivene skal prege barnehagens organisering og innhold, vil det være nyttig å bli kjent med egen kultur, andre kulturer generelt, samt med de ulike kulturer som samles i barnehagen man jobber i. Dette vil ikke si å skaffe seg generell informasjon om disse kulturene, men å bli kjent med hver kultur gjennom å bli kjent med de personene kulturen gjelder for. Glaser anser foreldresamarbeid som barnehagens viktigste ressurs for å skape et inkluderende miljø (Glaser, 2013, s. 11). I NOU 2010:7 belyses sammenhengen mellom et godt og tillitsfullt samarbeid barnehage-hjem og det enkelte barnets trivsel, utvikling og læring (s. 114). Det er gjennom å snakke med foreldre at pedagogen kan bli mest kjent med barnet og foreldrenes historie og bakgrunn, noe som vil føre dem nærmere og vil bidra til å motvirke stereotypiske oppfatninger. I et flerkulturell samfunn, som Norge (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.), bør derfor pedagogiske ledere kunne kommunisere og samarbeide på en likeverdig og anerkjennende måte med både de mennesker som har lignende kultur- og språkbakgrunn enn de selv og de som har ulik. Dette gjelder både foreldre og foresatte, barn og personale. Dette vil la seg gjøre gjennom å utvikle både *tverrkulturell kompetanse* og *kulturell sensitivitet*.

For å ha kulturell sensitivitet må man utvikle en emosjonell beredskap for kulturmøter generelt –altså ikke en beredskap for møter med bestemte talspersoner eller representanter for folkegrupper, men utvikling av en ”følsom kontaktflate mot det kulturellrelaterte mangfold som finnes i *individuell* menneskelig atferd overalt” (Båtnes, 2012, s. 25). Dette vil ikke si at alt menneskeatferd forklares av kultur, men at kultur påvirker menneskeatferd. Gjervan, Andersen og Bleka anser personalets sensitivitet, samt evne til dialog og samhandling med

ulike barn og foreldre som avgjørende for kvaliteten på arbeid i barnehagen (2012, s. 80). Tverrkulturell kompetanse innebærer å ha *flerkulturell forståelse*, *tverrkulturell forståelse* og *tverrkulturell kommunikasjon*. *Flerkulturell forståelse* betyr å ha kunnskap om og innsikt i egen å andres kultur. Her menes det kultur i betydningen verdier, normer og grunnleggende antakelser som danner grunnlag for våre forståelseshorisonter (Bergersen, 2015, s. 92). Med dette forventes ikke at man skal lære seg alt i detalj om den synlige delen av kulturen i eget og vedkommendes land, som kunst, litteratur, klær og mat, men om å ha innsikt i vår egen og vedkommendes kulturbakgrunn, hvor man kommer i fra, yrkestilhørighet, utdannelses bakgrunn, personlige erfaringer, osv (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 153). Kulturell identitet betraktes her som noe som skapes mellom mennesker og som er i konstant endring (Dahl, 2013, s. 200). Flerkulturell forståelse innebærer også og ha respekt for den andres kultur, men ikke nødvendigvis aksept (Larsen og Slåtten, 2010,).

Tverrkulturell forståelse, som vil si evnen til å forstå hva kultur betyr for den enkelte og dens liv, å forstå betydningen det har i møte mellom mennesker, at vi har ulike forståelseshorisonter (Bergersen, 2015, s. 92). For å forstå den andres verdensbilde eller livsperspektiv må man kunne sette seg inn i den andres situasjon, tanker, verdier og følelser. For å kunne *forstå på tvers av kulturer* trenger man ikke nødvendigvis å dele den andres mening eller handling, men man må møte den andre med respekt (Larsen & Slåtten, 2010), empati og toleranse. Toleranse er en holdning som viser tålmodighet overfor både personen med meninger som går på tvers av ens egne og vedkommendes mening (Dahl, 2013, s. 293.). Man må kunne diskutere saken og godta at man kan være uenige om den (ibid.)

Tverrkulturell kommunikasjon, som handler om å kunne kommunisere med individer som har ulik kulturell bakgrunn ens egen (Larsen og Slåtten, 2010) og om kommunikasjon mellom personer som har forskjellige perspektiver på livet (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 154). I et flerkulturelt samfunn eller i et samfunn med mangfold beveger de fleste seg jevnlig mellom flere regionale kulturer, yrkeskulturer og etniske kulturer på et eller annen vis. I praksis betyr dette at tverrkulturell kompetanse angår oss alle (ibid.).

Som jeg har sagt ovenfor handler tverrkulturell kompetanse om å ha kunnskap om og forståelse for hva kultur er og betyr for den enkelte, og dette lar seg kun gjøre ved å bli kjent med den andre og ved å ta den andres perspektiv. Dermed anses *tverrkulturell kommunikasjon*

som nødvendig i tverrkulturell kompetanse. Holdninger spiller en sentral rolle her, i det at tverrkulturell kommunikasjon forutsetter en åpen og nysgjerrig holdning for at dialog mellom personer som har ulik kulturell bakgrunn kan ta sted. Eidsvåg påpeker at det man søker gjennom dialog er ikke enighet, men forståelse (1997, s. 149-155 i Aasen, 2012, s. 113). Tverrkulturell kommunikasjon handler om kommunikasjon mellom mennesker som har forskjellige perspektiver på livet (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 154).

2.1.2. Barns identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet

Ens identitet skapes i møte med seg selv og andre mennesker. Den oppfatningen vi har om oss selv er preget av hvordan andre ser på oss og hvordan vi opplever andre responderer på det vi tenker, mener og gjør. Det er i den andres blick vi speiler oss (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 139). De relasjonene barna er involvert i kan virke både positive og negative på deres selvfølelse og oppfatning av seg selv (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 141).

Mennesker har en sammensatt identitet, eller som Østberg (2003) kaller det *integrert plural identitet* (ibid. s. 141). Identitet utgjøres av flere identitetsmarkører eller tilhørigheter, identitet handler om tilhørighet til et land, en religion, språkgruppe, en rolle (for eksempel en mor eller far), en organisasjon, et kjønn, en yrkesgruppe, en etnisk gruppe, en landsdel, en by, en bydel, og mye, mye mer (Brenna, 2008, s. 137). Amin Maalouf (2003) ser på som problematisk at identitet ofte reduseres til bare en trekk eller ett element, som for eksempel norsk, pakistansk, hindu eller kristen. Dette mener han bidrar til å utvikle en ”de-oss”-mentalitet. Brenna ønsker å belyse at ofte opplever mennesker i minoritetssituasjoner at de blir sett på, men ikke sett. Konsekvensen blir at de da fratras retten til å synliggjøre sine ressurser, perspektiver eller hvem de egentlig er (Brenna, 2008, s. 39). De blir definert utenifra. Når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn fokuseres det ofte på utfordringer og vanskeligheter knyttet til barnets identitetsforvaltning, hvor det tenkes at barnet står i en evigvarende konflikt mellom foreldrenes kultur og sosialisering hjemme, og majoritetssamfunnets kultur og sosialisering i barnehagen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 139-141). Barn skal ikke alltid måtte velge om de er det ene eller det andre, men de må kunne være begge deler og ikke miste følelse av å være seg selv. Brenna påpeker at for å finne flest mulig likhetstrekk og broer mellom mennesker må folk få synliggjort mangfoldet av de ulike aspektene i sin identitet (Brenna, 2008, s. 137). Det å få identitetsbekreftelse handler om å få anerkjennelse for den du er og de ressursene du har med deg (Gjervan,

Andersen og Bleka, 2012). Barn må kunne ha flere identiteter og muligheter til å kunne definere seg selv i barnehagen (ibid.). I hvilken grad barna får identitetsbekreftelse og hvordan de får det i barnehagen vil avhenge av personalets holdninger til mangfold og deres håndtering av annerledeshet (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012). ”Det er først når pedagogen kan synliggjøre og anerkjenne <<hele>> barnet at barnet kan definere seg selv i barnehagen (Brenna, 2008, s. 137)”.

2.1.3. Flerspråklig læring og utvikling

Barnehagene i Norge er i de siste årene blitt tillagt stor betydning når det gjelder å arbeide med barns språkutvikling, og spesielt gjelder dette norsk språkutvikling for barn med minoritetsbakgrunn. ”Manglende språkopplæring og språkferdigheter anses som et hinder for inkludering og som et fremtidig samfunnsproblem hvis det ikke settes inn tiltak allerede fra barnehagealder av.” (Korsvold, 2011, s. 15). Tidlig innsats vil bidra til at barn klarer seg i utdanningssystemet og arbeidslivet på sikt (Giæver, 2014).

Å ha kunnskap om flerspråklig læring og utvikling er vesentlig for å ha flerkulturell kompetanse og dermed gis det stor plass både i den teoretiske delen av formell flerkulturell kompetanse – i undervisningstimer og i pensumlitteratur- og i den praktiske biten som utgjør de ulike aktiviteter som studentene må utføre på praksisfeltet i løpet av de tre studieårene. Både teori om morsmåls egenverdi og morsmål som redskap for tilegnelse og utvikling av andrespråklæring –norsk- har en sentral plass under studiene og vil her bli presentert.

En tospråklig person bør ikke forstås som summen av to enspråklige personer i én person, men som en person hvilke språkprofil er samlet og unik (Hofslundsengen, Bøyum, Engesæter & Sønsthagen, 2016, s. 89). ”Andrespråklæring er altså en mer utsatt prosess enn førstespråktilegnelse fordi den i motsetning til førstespråktilegnelse påvirkes av en rekke forhold, som innlærernes evner, motivasjon, personlighet og alder.” (Cejka, 2016, s. 78).

2.1.4. Morsmål

Minoritetsspråklige barn har et annet morsmål enn norsk. Definisjoner av morsmål finnes det mange av, de fleste er enige om at morsmål er det språket man lærer seg først (Høigård, 2006). Det er også mange som mener at det er det språket man både forstår og behersker best som er morsmålet. Men, det er ingen uenighet om at morsmål er det språket man identifiserer

seg mest med. Morsmål kalles i *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold for hjertets språk*, der morsmål er det språket man best kan uttrykke sine innerste følelser med og det språket som man knytter seg med sine nærmeste familie og venner (Gjervan, 2006). (Garcia, 2013, s. 6)

I rammeplanen står det at: ”Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språkutviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse.”

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 35). Viktigheten av morsmål understrekes også i Rammeplanen når det gjelder opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder (ibid.). Alle språk er bærere av en kultur. Morsmål har av alle disse grunnene en verdi i seg selv, men samtidig har morsmål stor betydning når barnet lærer et nytt språk (Høigård, 2006, s. 184). Flere undersøkelser viser at barn som har fått morsmålsopplæring, har klart seg bedre faglig og har raskere tatt igjen de enspråklige barna i faglige ferdigheter på skolen, sammenlignet med dem som ikke har hatt språklig støtte på morsmålet (Giæver, 2014, s. 71).

2.2. Flerkulturell kompetanse som kulturelt anliggende

Yrkeskompetanse er ikke bare et kulturelt anliggende, men også individuelt og personlig anliggende, det vil si at den kompetansen vi tilegner oss –også flerkulturell kompetanse–er preget av våre verdier, erfaringer og livssyn. I en annen rapport, *Underveis – alltid?* fra prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten*, anses kompetanse ikke som noe man har, men som noe man i stedet bærer (Kvistad, 2003, s. 21). I dag betraktes ikke pedagogisk kunnskap som en varig og definert fenomen som man kan lese seg til, men som en sosial konstruksjon alle er med på å skape (Meyer, 2005, s. 23). Kunnskap er knyttet til *diskurser* og er kontekstavhengig (ibid s. 23). Diskurser kan beskrives som en form for sannhetsregimer. De kan ikke ses eller høres, men de systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og handler i ulike områder i vårt liv. Disse ”sannheter” er kulturelt og historisk konstruert (Skoglund, 2011). ”Hva vi ser som rett og galt, godt eller dårlig, hensiktsmessig eller ikke, er derfor uttrykk for en forståelse basert på pedagogiske spørsmål, oppfatninger og holdninger” (Meyer, 2005, s. 23). Nyutdannede må forstås både for sine individuelle forutsetninger og som et resultat av de kulturene de har møtt i sin utdanning, samt kulturen på den arbeidsplassen de nå er en del av. ”Kulturbegrepet rommer fortid, nåtid og framtid.” (Eik, 2013, s. 43). Vårt syn på verden, men også vårt forhold til inkludering og til mangfold er ikke nødvendigvis teoretisk forankret (Andresen, 2012, s. 103), heller ikke vår forståelse av kultur

og våre måter å handle på. Når vi velger å tilslutte oss en teori fremfor en annen er det ideologien vår som står bak valget, et valg som gir konsistens og samsvar mellom liv og lære også teoretisk. Derfor mener Andresen at også inkluderende holdninger eller handlinger kan ha følelser, tro eller livsfilosofi som drivkrefter i like høy grad som de kan være resultat av teoretiske refleksjoner (2012, s. 103). Dermed vil vårt syn på mangfold og kultur, hvordan vi forstår og forholder oss til det og til distinksjoner mellom det normale og avvikende, ha stor betydning for det arbeidet som gjøres i barnehagen både i forhold til barna og foreldre.

2.2.1. Ulike perspektiver på kultur knyttet til individet og flerkultur.

Jeg skal her presenterer tre ulike perspektiver eller forståelser av kultur.

Den første er en *essensialistisk* kulturforståelse (Sand, 2016, s. 51) eller relativistisk kulturperspektiv (Øzerk, 2005, s. 32). Kulturen betraktes her som en deterministisk kraft som styrer menneskenes handlinger og tanker, og hvor individet er passiv mottaker av kultur. Fra et essensialistisk perspektiv vil identitet forstås som noe stabilt og som en kjerne som ligger i barnet og som vil av seg selv vokse innefra (Syed, 2009, s. 158). Fra et slikt perspektiv anses ulike kulturer som atskilte enheter. De som har en kulturrelativistisk holdning til mangfold vil ha en essensialistisk kulturforståelse, og for dem vil all menneskehandling være et produkt av den kulturen de hører til.

Det andre perspektivet på kultur, kaller Øzerk for *absolutistisk* (2005, s. 33). I dette perspektivet legges det ingen vekt på kultur i forhold til hvordan mennesker handler eller tenker, men individets erfaringer betraktes derimot som sentrale (ibid.).

Det tredje er et *proessorientert* eller *universalistisk* perspektiv, hvor kultur anses som dynamisk, noe som er i konstant endring. Den vedlikeholdes og endres gjennom sosialisering, kommunikasjon og samhandling med ulike grupper mennesker (Øzerk, 2005, s. 33). Her betraktes kultur som en slags beredskap som mennesker har for å forstå og handle i ulike situasjoner. Hvordan mennesket handler vil være avhengig av situasjonen det befinner seg i og som han eller hun forholder seg aktivt til, samt tidligere erfaringer gjort i kulturelle kontekster (Sand, 2016, s. 52). ”Å forstå kulturer er å forstå mennesker, og forstå hvordan andre opplever verden” (Meyer, 2005, s. 161). I et universalistisk perspektiv på kultur tas hensyn til både den menneskelige naturen, de psykiske prosessene og kulturens virkninger

(Øzerk, 2005) .

Flerkultur eller *kulturelt mangfold* er ofte et problematisk begrep i det at det brukes normativt av noen og deskriptivt av andre. Betydning av begreper er avhengig av hvem som gir dem et innhold. En som påpeker dette, er antropologen Thomas Hylland Eriksen (2009, s. 106): ”Kulturelt mangfold kan faktisk vise til ulike ting, og det kan ha store konsekvenser hvilket innhold en velger å gi begrepet.”

Begrepet *kulturelt mangfold* brukes normativt i rammeplanen (2011). Fordi majoriteten innehar maktposisjon blir ofte kun de etniske minoritetene omtalt som <<de flerkulturelle>> (Qureshi, 2009, s. 140). Begrepet flerkulturell benyttes i rammeplanen for å beskrive et samfunn eller en barnehage med utgangspunkt i antall personer med ulik kulturell bakgrunn som samles der. Med en slik forståelse av flerkultur, påstår Brenna (2008) at det ikke finnes barnehager hvor det ikke er flerkultur (s. 25). ”Hvert eneste sted der det er mer enn én person, er flerkulturelt.” (ibid, s.25). Hun forklarer at hvert menneske er ulikt og unikt, alle har ulik familiebakgrunn, økonomisk bakgrunn, og alle hører til i ulike grupper eller kategorier, som aldergruppe eller kjønn, dette uansett hvor man kommer ifra (ibid.). Gjervan kritiserer at betegnelsen *flerkulturell* brukes ofte med utgangspunkt i egenskaper hos barna og foreldrene, og ikke med utgangspunkt i hvorvidt den enkelte barnehagen har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver (Gjervan, 2006, s. 7). For henne vil altså en flerkulturell barnehage være en med flerkulturell pedagogikk i teori og i praksis, noe jeg sier meg enig i.

Begrepet *flerkultur* består av ordene *fler* og *kultur*. Hvis man forstår *Kultur* som meningsfellesskap, det vil si at i en kultur er det felles forståelse av hvilke rammer vi forholder oss til når vi handler, kan da flere-kultur forstås som en kultur hvor flere meningsfellesskap møtes, altså ulike forståelser av hvordan og hvorfor en handler (Greek, 43, 2006). Flerkultur vil samle ulike måter å handle på og ulike måter å forstå handlinger på. En slik forståelse av flerkultur vil åpne for et utall av handlingsmønstre og tolkningsrammer, hvor geografisk, etnisk eller språklig tilhørighet i seg selv ikke lenger har betydning (Greek, 2006, s. 43) .

Flerkulturell kompetanse knyttes noen ganger til de personer som hører til flere kulturer. (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 91). Flerkulturell kompetanse får man ikke automatisk fordi man er knyttet eller hører til flere kulturer, å ha flerkulturell kompetanse krever kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til flerspråklighet, identitet og tilhørighet, og samhandling mellom personer som har ulike livssyn.

2.2.2. Noen myter om flerspråklig læring og utvikling

Det finnes mange utbredte myter om hvordan barn lærer seg sitt andrespråk. En myte er at barn lærer seg andrespråket bare de begynner i barnehagen. At bare barna begynner i barnehagen, så lærer de seg det norske språket av seg selv, er ikke bare usant, men gir minoritetsbarna ansvaret for å lære norsk i barnehagen. Dette innebærer at den pedagogiske lederen fratras ansvaret for læring av norsk i barnehagen (Høigård, 2006, s.188). En annen myte sier at barn lærer seg et språk forttere eller lettere enn voksne. Dette henger sammen med at barn under omtrent 12 år lærer seg et nytt språk uten aksent og at det krever kortere tid for et barn å kunne kommunisere aldersadekvat enn det gjør for en voksen. I motsetning til det mange tror kreves det mye tid –fra 5 til 7 år- og rikelig erfaringer med språkene for å utvikle et andrespråk så godt at det i tillegg til hverdagslig kommunikasjon også kan brukes som et redskap for tenkning og læring (Cejka, 2016, s. 85). Det er også en myte at flerspråklige barn lærer mer norsk jo mindre de hører morsmål (Giæver, 2014, s. 73). Tanken bak dette er jo mer norsk jo bedre. Konsekvensen blir da at ofte prioriteres å ansette norskspråklige språkpedagoger framfor tospråklige assistenter, samt å bruke pedagogisk materiale på norsk fremfor andre morsmål (Giæver, 2014, s. 73).

2.2.3. Barnehagekultur og dominerende diskurser

Eik skriver i sin doktoravhandling om barnehagekultur og skiller mellom en barnehagekultur hvor kultur kan knyttes til barnehagefeltet generelt i Norge og en barnehagekultur hvor kultur knyttes til den enkelte organisasjon, i form av en særpreget organisasjonskultur ved en enkelt barnehage (Eik, 2013, s. 14). Den generelle kulturen som preger norske barnehager, er preget av barnehagens historiske utvikling og forankring i ulike tradisjoner. På den ene siden har barnehagen lenge hatt hjemmet som forbilde for omsorg, lek og praktisk arbeid, men i de siste årene har barnehagen blitt mer og mer påvirket av styringsdokumenter som vektlegger barns læring, dokumentasjon av læringsutbytte og sammenheng med skolen (ibid.). Norske barnehager har kulturelle fellestrekk, men samtidig er de ulike. Hver og en barnehage har i

ulik grad og på ulike måter blitt påvirket av historiske, institusjonelle og kulturelle prosesser som har formet og fortsatt former dem (Eik, 2013, s. 43-44). De individer som jobber i barnehagen er med på å utvikle kulturen der, men samtidig vil barnehagekultur også skape forutsetninger for individene (Eik, 2013, s. 13). Et eksempel på dette er at føringene i styringsdokumentene fortolkes og følges på ulike måter i den enkelte barnehage.

Pedagogisk leders verdiforankring og kompetanse, interesser og erfaringer blir synlige i praksis og vil sette sitt preg på barnehagekultur i den barnehagen den jobber i, men samtidig vil pedagogisk leders kunnskap og holdninger bli påvirket av dominerende diskurser i samfunnet og av barnehagekulturen i den barnehagen de jobber i. Med tanken på at barnehagen er en samfunnsinstitusjon, vil dette ha konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet. Jeg vil videre kort beskrive noen av de dominerende diskurser som råder i det Norske samfunnet når det gjelder inkludering, samt dominerende diskurser i barnehagen og dilemmaer knyttet til dem.

2.2.4. Flerkulturelle (diskursive) perspektiver i samfunnet og i barnehagen

Multikulturalisme oppsto i 70 –tallet (Sand, 2016, 179) som en motstand mot at utdanningssystemet skulle brukes som redskap i assimileringspolitik (Angell, 2010, s. 89)

Kulturpluralisme kan sees på som et redskap innen multikulturalisme og kan kort beskrives som en måte å forholde seg til mangfold og forskjelligheter på (Angell, 2010, s. 90), hvor anerkjennelse av kulturer står sentral. I kulturpluralisme er man opptatt av at alle skal gis like muligheter til deltakelse i samfunnet, dette ved at forskjellighet skal være representert i lov- og planverk og pedagogisk materiale (Angell, 2011, s. 203). Barna skal kunne finne gjenkjennelse i det pedagogiske innholdet i barnehagen (ibid. 203). En begrunnelse for kulturpluralisme er at å kunne finne gjenkjennelse i barnehagen, vil positivt påvirke barnas selvopplevelse. En annen begrunnelse er at når noen grupper underrepresenteres fører dette til at alle barn går glipp av kunnskaper, samtidig som en gruppe overrepresenteres og framstilles som privilegerte. De som overrepresenteres ”går glipp av viten om deres utseende, være- og tenkemåter er én av flere likeverdige muligheter.” (Angell, 2011, s. 205). Kulturpluralisme anses fortsatt å være en dominerende diskurs innen feltet (Angell, 2010).

Angell poengterer at det finnes utfordringer ved å arbeide med representasjon og kulturpluralisme i barnehagen. Hun mener at det som representeres er en forenkling eller *essensialisering* av en kultur, noe som innebærer å lete etter hvilke kjennetegn som er viktigst ved det som skal representeres. Denne forståelsen av kulturbegrepet anser kultur som noe statisk, og noe man kan ha empiriske kunnskaper om (Angell, 2011, s. 206). Denne forenklingen eller essensialiseringen av kultur ble av mange sett på som marginaliserende praksis. Som reaksjon på kulturpluralisme utviklet det seg en kritisk tenkning kalt anti-rasistisk pedagogikk, som var opptatt av å sette fokus på majoritetssamfunnet og ulikheter mellom grupper som var skapt av samfunnsmessige og institusjonelle forhold, og som de mente var oversett (Sand, 2016, s. 180). Antirasisme ble kritisert for å ikke gi kulturforskjeller noe betydning. Otterstad er kritisk til den idealiserte flerkulturelle pedagogikken i barnehagen og mener at det er et problem å ikke snakke om rasisme i barnehage. Å jobbe konstruktiv med forskjellene mener kan være en måte å tilnærme seg rasisme på i barnehagen (Håkonsen, 2013, s. 43-45)

Rhedding-Jones (2005) etterlyser en mer kritisk holdning til mangfoldsarbeidet, en kritisk multikulturalisme (i Larsen, 2013, s. 51). Kritisk kulturalisme forsøker å integrere elementer fra både multikulturalistisk pedagogikk og antirasistisk pedagogikk (Sand, 2016, s. 180). Innen kritisk multikulturalisme bekreftes og anerkjennes barns og foreldres kulturer, men uten å overforenkle kulturbegrepet. Kultur forstås som noe dynamisk og foranderlig, noe som innebærer at innen kritisk kulturalisme blir ikke foreldres levemåter, verdier og normer i et opprinnelsesland som anerkjennes og bekreftes, men barnas kultur og foreldrenes kultur. En kultur som er unik og som ikke kan læres gjennom internett, leksikon eller kokebøker (Angell, 2010, s. 112). Et annet viktig aspekt ved kultur som kritiske teoretikere er opptatt av er at kultur er diskursiv, noe som innebærer en stadig kamp om hvilke kunnskaper og livserfaringer som skal få gjelde, og som bør viderefremmes (Kincheloe og McLaren 2005:31 i Angell 2010). Man kan si at kritisk multikulturalisme også er opptatt av å avdekke maktaspekter, diskriminering og undertrykking.

Hånd i hånd med kulturpluralisme og kritisk multikulturalisme finner man likhetsidealet som ”er essensielt i den norske diskursen” (Syed, 2009, s. 159). Likhet i praksis blir ofte det samme som likebehandling, alle er likeverdige og derfor må behandles likt. Fravær av forskjellbehandling tolkes da som å være rettferdig (Lauritsen, 2011, s. 68). At mange forstår

likeverd som likhet kan være hemmende for integrering av kulturelle minoriteter, mener Gullestad (2002 i Bakken, 2016, s. 56). Innholdet i barnehagelærerutdanning -eller førskolelærerutdanning som den het på den tiden- er i følge Liv Alice Pope også dominert av likhetstanken (2009, s. 58). Syed påpeker at likhetsdiskursen har en monokulturell forankring i norske barnehager og understreker viktigheten av å dekonstruere den (2009, 159). Når likhet forstås som likebehandling kan forskjellene underkommuniseres (Otterstad & Andersen, 2012, s. 10), og da kan man lure på hvilke forskjeller det er som underkommuniseres? Hvem blir da premissleverandør for det som anses som normalt eller som ikke annerledes? Likhetstankegangen kan føre til en samhandlingsmodell som defineres som norsk, men som ikke tar i betraktning at det er ulike måter å være norsk på. Pope møter likhetsdiskursen med motstand, mennesker oppfatter hun som ulike og derfor må behandles forskjellig, men som likeverdige (2009, s. 58).

2.3. Flerkulturell kompetanse i praksis

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* beskrives det norske samfunnet som langt mer sammensatt enn før og måter å være norsk på som mangfoldige (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det sies også at dette mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Både i rammeplanen (2011) og i *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (2006) anses språklige, kulturelle og religiøse forskjeller som en berikelse for fellesskapet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 36, Gjervan, 2006, s. 8), og temaheftet presiseres at dette skal anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planer og organisering (Gjervan, 2006, s. 8).

2.3.1. Synliggjøring, identitetsbekreftelse og tilhørighet

I *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* sies at ”En naturlig synliggjøring av mangfold må være et viktig prinsipp i barnehagen.” (Gjervan, 2006 s. 24). Synliggjøring av mangfold vil i følge Gjervan (2006) ha stor betydning for barns identitetsbekreftelse, tilhørighet og for perspektivutvidelse i barnehagen. Ved å ha erfaring og kunnskap om ulike språk, kulturer og religioner som gjenspeiles i barnehagen, får ulike barn gjenkjenne noe som *sitt* og slik bidra til at alle barn kan utvikle positive selvbilder, samt at alle barna får utvidet sitt verdensperspektiv i at de blir kjent med ulike kulturer og får utvikle respekt for både det som er likt og ulikt dem selv (ibid. s, 29). Språk knytter identitet, kultur og følelser sammen, dermed vil det være viktig for barnet å kunne utvikle de delene av sin identitet som er knyttet

til familiens opprinnelsesland (Gjervan, 2006, s. 26). Å synliggjøre barnas morsmål i barnehagen vil være en viktig faktor for at barn med minoritetsspråklig bakgrunn skal utvikle en positiv identitet (ibid, s. 28).

Barns tilhørighet til barnehagen vil avhenge av kloke og kompetente voksne som anerkjenner barnet, og som Østrem (2004) påpeker handler ikke anerkjennelse om <<å bli sett>> av den voksne, men om at barnets blikk får være med å definere virkeligheten (i Selmer-Olsen, 2007, s. 15). Kibsgaard forteller at barnet blant annet må kunne speile seg og kjenne seg igjen i omgivelsene og i de andre barna for å føle tilhørighet til barnehagen (2007, s. 18). Hun skriver om det behovet individet har for å være en del av felleskapet, eller ”gjengen” som hun sier, og hvordan man tilpasser seg ulike grupper og situasjoner for å oppnå dette (Kibsgaard, 2007, s. 21).

2.3.2. Hvordan synliggjøre?

Som nevnt tidligere står både det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i temaheftet (Gjervan, 2006) at mangfold skal gjenspeiles eller synliggjøres i barnehagen, men det presiseres ingen sted hvordan eller hva som skal synliggjøres. I *Rammeplanen* står det også at ”Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger.” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8). Folk er forskjellige, dermed vil språklige, kulturelle og religiøse uttrykk praktiseres på ulike måter. I tillegg kan praktisering av disse knyttes til eksempelvis sosial klasse eller tids- og stedsmessige variasjoner (Otterstad og Andersen, 2012, s.10).

I *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* sies det at ”En naturlig synliggjøring av mangfold må være et viktig prinsipp i barnehagen” (s. 26). Otterstad og Andersen, i artikkelen *Ressursorientert tilnærming til og kulturelt mangfold*, stiller seg kritisk til at det i disse dokumentene ikke gis noen teoretisk inngang om synliggjøring, at *Kultur* begrepet ikke blir problematisert (2012), samt at ansvaret for å utvikle og gjennomføre ressursorientert tilnærming og flerkulturelle perspektiver i praksis plasseres hos den individuelle profesjonsutøveren (Otterstad og Andersen, 2012, s.10). For denne jobben oppfordres profesjonsutøvere til å arbeide for ’kritisk bevissthet og refleksjon’ over egne holdninger og kulturelle- og språklige stereotyper (Gjervan, 2006). I tillegg påpekes det i temaheftet at det

skal være en positiv synliggjøring av det enkelte barns identiteter i barnehagens hverdag (ibid.), noe som innebærer at ikke alt synliggjøring er positiv.

Ved å kun fokusere på den individuelle profesjonsutøverens bevissthet og refleksjonsevne for endring av flerkulturelt arbeid, utelates betydningen av lokale, sosiale, nasjonale og historiske mangfoldsdiskurser profesjonsutøveren også er innvevd i (Otterstad og Andersen, 2012, s. 11). Slik kan en ressursorientert tilnærming til mangfold iverksettes ut fra et personlig kjønn, og ikke forstått ut fra at praksiser er innvevd i et nettverk av ulike flerkulturelle diskurser (ibid. s. 11).

I likhet med Otterstad og Andersen, retter Olav Kasin (2010) et kritisk blikk mot rammeplanens tematisering av kulturelt mangfold. Han undersøker i sin artikkel *Kultur som mangfold og enfold i barnehagen*, de ulike forståelser av begreper mangfold og kultur, samt hvordan rammeplanens utsagn ”Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8) åpner et stort rom for tolkningsvariasjoner. Han understreker at begrepet kulturelt mangfold brukes i rammeplanen for å beskrive barn med minoritetsbakgrunn og antar at når kulturelt mangfold knyttes til vanlige oppfatninger om minoriteter, som språk, religion, etnisitet og tradisjoner, kan dette fort ende med at kulturbakgrunn til barna blir overfokuset, overfortolket og overforenklet, noe han ser på som et problematisk grunnlag for pedagogisk arbeid (Kasin, 2010, s. 66-67).

Kasin skiller mellom to fortolkninger om hvordan kulturelt mangfold eller flerkulturalitet skal håndteres eller arbeides med i barnehagen. Den ene kaller han for *representasjon*, hvor flerkulturalitet skal respekteres, gjenspeiles og representeres i barnehagen. Den andre kaller han for *praksis*, hvor flerkulturalitet er noe barnehagen skal utvikle, strekke seg mot og bidra til å realisere (Kasin, 2010, s. 66).

I følge Angell (2011) er representasjon den formen for anerkjennelse som er tydelig i *Temaheftet for språklig og kulturelt mangfold* hvor det understrekkes at ”målet er at barn med minoritets- og majoritetsbakgrunn skal gjenkjenne noe som *sitt* i barnehagen, slik at deres identitet blir bekreftet” (Gjervan, 2006, s. 28). Dette hører til innenfor multikulturalismes tankegang. Barnehager som arbeider med representasjon er opptatt av synliggjøring av kulturelt mangfold gjennom eksempelvis flagg og kart på veggene, dukker med ulike

hudfarger, barnelitteratur med ulike opprinnelse og andre gjenstander og redskaper som gjør det mulig for alle barna å oppleve trygghet og tilhørighet gjennom at alle sider ved deres identiteter bekreftes (Angell, 2011, s. 204). Kultur forstås her som noe statisk, som går an å ha empiriske kunnskaper om (Angell, 2011, s. 206).

Ved å tolke gjenspeiling av mangfold som *praksis*, forstås kultur som noe dynamisk og barn som medskaper av kultur og av egen identitet. Kasin poengterer at Gjervan tydeliggjør i *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* at det må tas et retningsvalg og stille spørsmålet: ”En flerkulturell barnehage - eller en barnehage med minoriteter? Målet må være at barnehagene skal gå fra å være barnehager med minoriteter til å være barnehager med en flerkulturell pedagogisk teori og praksis.” (Gjervan, 2006, s. 7 i Kasin, 2010, s. 67). Han understreker også at en pedagogisk praksis må virkeliggjøre begrepets mangetydighet, slik at det unngås at det ender opp som ritualer (Kasin, 2010, s. 74) eller klisjeer i barnehagen.

2.3.3. Flerspråklig læring og utvikling i praksis

Å beherske det norske språket tidligst mulig er et mål for inkludering i det norske samfunnet av minoritetsspråklige personer. Dermed har inkluderingsstrategier og -tiltak i barnehagen i de siste årene vært rettet mot minoritetsbarns språkferdigheter og språkopplæring. I St. Meld. nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* står det at ”Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 87), videre står det at ”Barnehagen er en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena. Regjeringen har derfor som mål å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehage.” (*ibid.*, s. 93). Læring av det norske språket skal i tillegg skje innenfor en bestemt tidsramme, før barn begynner på skolen. Dette mener Giæver innebærer et syn på språk som noe målbart, samt en idé om at språkutvikling er noe som kan fremskyndes (Giæver, 2014, s. 184). Målet er at barnehagebarn skal lære seg norsk før de skal begynne på skolen, men siden det tar noe mellom 5 og 7 år å tilegne seg et nytt språk blir tiden i barnehagen ikke nok for å utvikle morsmålslik beherskelse av alle språk, er dette for mange pedagogisk ledere et dilemma hvor de kan føle å måtte velge mellom formell og strukturert norsklæring for barn med minoritetsbakgrunn eller mer uformell norsklæring hvor barna tilegner seg det norske språket gjennom samhandling og deltakelse i hverdagens situasjoner og aktiviteter. Problemet her er at barnet i formelle undervisningssituasjoner kan gis eller kan selv innta en posisjon som innlærer istedenfor språkbruker, hvor barnet skal fylles med kunnskap istedenfor å være et medlærende aktiv

subjekt. Johanne Ilje Lien (2013) uttrykker i en artikkel i *Barnehagefolk* en redsel for at dagens språkpress gjør at barnehagelærere plasserer for mye ansvar hos barnet selv, og ”at barnets mulighet til å oppleve fellesskap avhenger av dets evne til å lære seg norsk.” Hun går enda lengre og skriver at ”Norskopplæringen som inkluderingstiltak framstår da som et grep for å <<oppgradere>> barns status til å bli <<gode nok>> for en likeverdig posisjon i fellesskapet.” (Lien, 2013, s. 72). I samme artikkelen uttaler Lien at hun selv merket at hennes samspill med minoritetsspråklige barn var ofte preget av at barna skulle bli norskspråklige, samt hvordan man oppførte seg <<norsk>>. Dette begrenset ikke bare hennes samspill med minoritetsspråklige barn, men også barns mulighet for innflytelse og deltagelse i fellesskapet i det at hun ble mindre oppmerksom på det disse barna hadde å tilby, deres kompetanser og det språket de hadde med seg (Lien, 2013, s. 72).

Innenfor andrespråksforskning skilles det mellom andrespråklæring som foregår i naturlige, uformelle, sosiale situasjoner og instruert andrespråksundervisning (Alstad, 2013, s. 43). Det finnes uenighet blant fagfolk når det gjelder hvordan norsklæring eller norsktilegnelse bør foregå i barnehagen. At barnehagens formål har vært gjenstand for en rekke diskusjoner kobler Alstad til det faktum at barnehagen har lenge stått i spenningsfeltet mellom skolen og hjemme, den ene som forbilde for den pedagogiske virksomheten og den andre som forbildet for omsorgs- og utviklingsoppgaver (Alstad, 2013, s. 6). I den første rammeplanen, som kom ut i 1996, ble uformell læring ansett som viktigere enn formell læring (Alstad, 2013, s. 6). I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) vektlegges et helhetlig syn på omsorg, lek og læring og at barnehagen skal styrke barns læring både i formelle og uformelle situasjoner (Alstad, 2013, s. 6).

Cejka (2016) mener at ”språktilegnelsesprosessene bør og kan stimuleres ved at de voksne fungerer som språkmodeller, involverer seg i barnas aktiviteter og legger til rette for flest mulig språklige samhandlingsstunder” (s. 85), barn bør lære seg andrespråket erfaringsmessig og ikke ved formell instruksjon. I følge Bleken (2002) er det noen komponenter som hun mener bør være til stede når barn lærer et nytt språk. Noen av disse komponenter er i følge henne at språk læres i dialog om evner deltakerne er opptatt av eller interessert i, samt at det må være gjensidig tillit mellom deltakerne (Bleken, 2002 i Giæver, 2014, s. 85). Derfor mener hun at ”Alle situasjoner barnet deltar i med engasjement og interesse, kan brukes til språkstimulering.” (ibid. s. 85). Dette støttes i Norges offentlig utredning 2010:7 *Mangfold og*

mestring hvor det står at ”Språklæring skjer når barn er inkludert i følelsesmessig gode situasjoner der de får bruke språket i engasjert samspill med andre.”

(Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 112). Man kan da konkludere med at språk i likhet med lek dreier seg om indre motivasjon og dermed bør personalets rolle være å legge til rette snarere enn å styre og kontrollere (Giæver, 2014, s. 85), noe som forutsetter barnehagelærerens kjennskap til det enkelte barns interesse, motivasjonsdriver og livshistorie. Man kan si at språkutvikling skjer ”gjennom dannelsingsprosesser preget av dialog og inkludering.” (ibid. 21).

Berit Bae (2011) går enda lengre og kritiserer bruk av formaliserte språkopplegg, som for eksempel snakkepakker fordi dette, mener hun, kan skape et fjernere forhold til barnas opplevelsesverden enn når barn får bruke språket sitt i daglige situasjoner i barnehagen. Hun konkluderer i sin forskning *Gjensidige inkluderingsprosesser* i barnehagen med at barn lærer språk når de inngår i naturlige samspill med andre. Bae løfter her fram verdien av den voksnes evne til lekende samspill med barna i uformelle situasjoner (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 169).

Høigård (2006) derimot ser på uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter med de voksne som bevisste og samhandlende rollemodeller som viktig, men ikke tilstrekkelig når det gjelder minoritetsspråklige barn (s. 188). Hun mener at for å sikre disse barnas progresjonen i norsklæringen, kreves mer planlagte aktiviteter og systematisk arbeid som bidrar til at barnas ordforråd og begrepsforståelse utvides (Høigård, 2006). Et hovedfunn fra *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014* (Sandvik, Garman & Tkachenko, 2014) er personalets bevissthet om at barn må delta i hverdagssamtaler for å lære andrespråk (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 171). Et annet funn synteserapporten viser til, er at arbeid med språkstimulering for flerspråklige barn bør være balansert mellom uformelle og formelle/planlagte språklæringssituasjoner (ibid. s. 172). Kibsgaard drøfter hvordan en veksling mellom formell og uformell språklæring må knyttes til det enkelte barns og barnegruppens forutsetninger. Grupper kan fungere bra for noen, mens andre trenger individuell oppfølging. Barn lærer språk når det de gjør, skaper mening for dem. I formelle situasjoner som samlingsstund og språkgrupper er det derfor viktig at barnets tanker og refleksjoner får være i sentrum (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 172). I tillegg til at gode dialoger skapes uplanlagt gjennom hele barnehagehverdagen, anser Kanstad og

Kibsgaard det som viktig at pedagogene legger til rette for å stimulere andrespråket i formelle, planlagte situasjoner (ibid. s. 168).

Det belyses i *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* og i andre dokumenter (NOU 2010:7) viktigheten av morsmål for barnets selvoppfatning og identitetsutvikling, som familiespråk og som grunnlag for læring av flere språk. I begge dokumentene gis noen ideer om hvordan man kan jobbe aktiv med morsmål i barnehagen, samt at tospråkligassistanse vektlegges. Allikevel er det mange barnehager som ikke jobber aktiv med andre morsmål enn norsk og som har valgt bort tospråklig assistanse. I 2004 ble ordningen fra 1982 med øremerket tilskudd til tospråklig assistanse endret. Barnehageeiere –kommunene- får bestemme hvordan tilskuddet brukes for å komme minoritetsspråklige barn til gode (Sand, 2016, s. 34). I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at ”Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 35), det står ikke at man skal jobbe aktiv med andre morsmål enn norsk og det tydeliggjøres ikke hvordan man skal støtte at barn bruker sitt morsmål.

Den enkelte barnehage og pedagogiske leder gis stor frihet og ansvar både når det gjelder hvor mye og hvordan det skal jobbes med morsmål i barnehagen, samt hvilken status det skal gis.

2.3.4. Foreldresamarbeid

Glaser anser foreldre som den viktigste ressurs når man prøver å skape et inkluderende miljø i barnehagen (Glaser, 2013, s. 11). Relasjonen foreldre – barnehagepersonale er i utgangspunktet et asymmetrisk forhold, hvor personalet har definisjonsmakten overfor foreldre (Sand, 2016, s. 91). Denne asymmetrien blir enda mer tydelig i forhold til foreldre som har minoritetsbakgrunn i det at pedagoger har kjennskap til regelverk, rammer, fagkunnskap og tradisjon knyttet til institusjonen, samt at de behersker det norske språket (ibid.).

Ressursorientert og problemorientert er to tilnærminger til foreldresamarbeid Sand (2016) bruker for å beskrive to ytterpunkter om med hvilke holdninger personalet møter foreldre med minoritetsbakgrunn på i barnehagen.

I en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeid sees foreldrene på som en ressurs som skal tas i bruk ved å gi dem reell innflytelse i barnehagen. Det fokuseres på ressurser og ikke på det som er vanskelig eller problematisk. Myndiggjøring av foreldre gjennom positive tilbakemeldinger er også et kjennetegn ved denne tilnærmingen (Sand, 2016, s.105-106). I en barnehage hvor det jobbes med ressursorientert tilnærming til mangfold vil for eksempel foreldrene bli brukt som ressurs for barnas utvikling av morsmål, samt av norsk som andrespråk.

I en problemorientert tilnærming vil personalet i motsetning fokusere mest på ”mangler” ved foreldrene og problemene eller vanskeligheter som disse -i følge personalet- kan forårsake. Her vil personalet tvile på foreldrenes kompetanse og fremstå som moraliserende og bedrevitende (Sand, 2016, s. 106).

At forholdet mellom personalet-foreldre er asymmetrisk betyr at personalet har stor makt, men samtidig innebærer dette et medansvar for det bildet barnas foreldre har av seg selv som oppdragere (Glaser, 2013, s.11).

3. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg skrive om de metodiske valg jeg har gjort og begrunne dem, samt beskrive fremgangsmåten som i min forskningsprosess har ledet meg til å belyse problemstillingen og til ny kunnskap.

3.1. Valg av kvalitativ metode

Det er først og fremst forskningsspørsmålet mitt som har ført meg til den metoden jeg har valgt å bruke i denne studien. De sentrale elementene i denne studien er pedagogisk leders personlig opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse, og hvordan dette blir synlig i praksis. Hennes holdninger, ferdigheter og kunnskaper vil spille en sentral rolle, og for å bli kjent med disse må jeg prøve å forstå hennes perspektiv. I boken *Mellom nærhet og distanse* sier Repstad at kvalitative metoder går i dybden, men ikke i bredden (2007, s. 17).

Det er gjennom kvalitative metoder at man kan fange opp det som ikke lar seg måle (Dalland, 2012), for eksempel meninger, opplevelser og holdninger. Derfor egner kvalitativ metode seg som forskningsmetode for min forskning.

Av egen erfaring vet jeg at kvalitative metoder er ganske fleksible og gir muligheten til å styre forskningsprosessen fritt. Dette rommet for improvisasjon og kreative tilpasninger vil gjøre at problemstillingen kan utvikles og spisses underveis. For eksempel kan jeg gjøre endringer på intervjuguiden underveis. Dette gjør også at resultatet enklere kan påvirkes av mine egne meninger og motiver slik at den vitenskapelig kvaliteten av resultatene reduseres.

Både intervju og observasjon regnes for å være grunnleggende strategier i kvalitativ forskning. Disse to datainnsamlingsstrategiene utfyller hverandre og ved å bruke begge vil jeg sørge for å få nok og pålitelige data som hjelper meg å svare på forskningsspørsmålet mitt på en vitenskapelig måte.

3.2. Intervju og observasjon som forskningsstrategier

Jeg har startet og avsluttet forskningsarbeidet med semistrukturerte intervjuer. Ved å bruke semistrukturert intervju vil jeg ha stor frihet under innhenting av data. I et slikt intervju har man en intervjuguide med planlagte spørsmål, men samtidig står fri til å for eksempel stille nye spørsmål eller endre rekkefølge underveis. Hensikten med å intervju informantene en andre gang er å gi dem muligheten til å avklare eller forklare det som i mine observasjoner,

eller under det forrige intervjuet, kan feiltolkes eller misforstås. Samtidig vil jeg også få mulighet til å stille nye spørsmål som jeg ser på som relevante for å svare på problemstillingen. Dette vil kunne sikre at problemstillingen blir tatt opp (Løkken & Søbstad, 2006, s. 121). De spørsmål jeg stilte i det første intervjuet ble hovedsakelig styrt av et teoretisk rammeverk, mens spørsmål i det andre, som også var det siste intervjuet, hadde som grunnlag både de svarene jeg fikk i mitt første intervju og observasjoner.

For å samle inn data knyttet til pedagogisk lederens praksis i barnehagen vil jeg benytte meg av både strukturerte og ustrukturerte deltakende observasjoner. Strukturert observasjon forutsetter at man er tilstede under observasjonen, og at man har et fokus når man observerer (Kleven, 2014, s. 41). Ved ustrukturerte observasjoner tillater observatøren seg å bestemme fokus underveis etter det som for han virker interessant i henhold til formålet (ibid.).

Observasjoner er studier av mennesker som tillater forskeren å se i hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de oppføre seg i slike situasjoner. (Repstad, 2007, s. 33). Ved å benytte meg av observasjoner får jeg se deltakerne i naturlige situasjoner. Dette vil gi meg en førstehånds beskrivelse av situasjonen som kan utfylle annenhånds informasjon fra intervjuene.

3.3. Fenomenologi og hermeneutikk

Min forskning handler ikke bare om de holdninger, kunnskaper og ferdigheter deltakeren mener å ha, og som hun beskriver og begrunner. Mer sentralt er å få tak i hvordan disse blir synlige i virkeligheten og preger den daglige praksis. Av den grunnen har jeg valgt både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv.

Fenomenologisk fordi jeg tar i betraktning deltakerens opplevelser av sin livsverden for å så kunne forstå hennes oppfatninger, meninger og handlinger. Jeg vil med dette få innsikt i deltakerens forståelse av sine egne handlinger, med intensjoner og begrunnelser (Befring, 2015, s. 109-110). Men som den franske filosofen, og viderefører av fenomenologien, Paul Ricoeur mente, har introspeksjon og selvinnsikt sine begrensninger (Befring, 2015, s. 110), med andre ord kan validiteten av det en person forteller være tvilsom. Kleven utaler det slik: ”Den viktigste svakheten ved å be folk gi opplysninger om seg selv, er at vi er avhengige av at de har både tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar”. Med riktig

svar menes her de svarene som er mer sosialt akseptable i stedet for svar som er helt ærlige. (Kleven, 2014, s. 35).

Den hermeneutiske metoden handler tradisjonelt sett om tolking av data i tekstformat. Men den kan også brukes for å tolke utskrifter av intervjuer og observasjonsdata (ibid.)

”Hermeneutikken vil forstå og ikke bare forklare” sier Thurén (2009, s. 113 i Dalland 2012, s. 59). Det hermeneutisk perspektivet vil gi meg muligheten til å tolke og analysere de dataene jeg samler inn innenfor en kontekst og situasjon.

3.4. Prosessen og utfordringene

3.4.1. Valg av prosjektdeltakerne

Den største utfordringen jeg møtte etter valg av forskningstema, var å finne de personene som skulle delta i undersøkelsen. Jeg følte meg presset til å bruke flere en bare én deltaker, under utdanningen var det flere lærere som mente at det var bedre å bruke flere deltakere. Tanken var at jo flere, jo bedre. Dette har kostet meg mye tid og hodepine.

Jeg hadde en klar idé om hvilke krav disse personene måtte fylle for å kunne delta i min forskning, men det tok ikke lang tid før jeg forsto at det ville ikke være så enkelt å finne dem. Kravene for å delta i min forskning er at deltakere skal ha både formell flerkulturell kompetanse, jobbe som pedagogiske ledere i en barnehage og at den barnehagen de jobber i har barn med både majoritets- og minoritetsbakgrunn.

Jeg prøvde å ta kontakt med 10 ulike personer jeg visste hadde formell flerkulturell kompetanse, av disse 10 fikk jeg bare to svar. Den ene hadde flere års erfaring i samme barnehage, samt at hun hadde daglig kontakt med både barn, foreldre/foresatte og personell med minoritetsbakgrunn. Den andre hadde jobbet i ulike barnehager i løpet av en tre-års periode som begynte rett etter å ha fullført førskolelærerutdanningen, men hadde nesten ikke erfaring med å jobbe med barn med minoritetsbakgrunn. Allikevel mente hun selv at hennes flerkulturelle kompetanse preget hennes daglig jobb i barnehagen og henne som person, noe som jeg syntes kunne være både relevant og samtidig gi et interessant perspektiv til forskningen. Den tredje deltakeren i undersøkelsen fikk jeg vite om gjennom en felles bekjent som mente at hun kunne være aktuell som deltager i studien, hun har ikke formell flerkulturell

kompetanse, men har jobbet med barn som har minoritetsbakgrunn i mange år og har ett år videreutdanning i spesialpedagogikk. Det at hun har mye erfaring med barn og foreldre med minoritetsbakgrunn og at hun er utdannet spesialpedagog, som også er relevant utdanning innenfor inkluderingsarbeid, gjorde at jeg ønsket å inkludere henne som deltaker.

Valget av deltakerne var energi- og tidskrevende, og til slutt endte jeg opp med noen deltakere som manglet enten det ene eller det andre kravet. Dette tenkte jeg ville gjøre forskningen mer utfordrende for meg, men tida gikk fort og samtidig håpte jeg at en slik variasjon også kunne gi en interessant vri til mine funn.

Siden det er pedagogiske ledere som har hovedansvar for daglig organisering og pedagogisk innhold og samtidig er i nær kontakt med både foreldrene og barna, var en av kravene for deltakelse at de måtte jobbe som pedagogiske ledere i en barnehage. Et annet krav var at alle deltakerne måtte ha formell flerkulturell kompetanse og gjerne hadde utviklet denne kompetansen til tverrkulturell kompetanse gjennom flere års erfaring i barnehagefeltet.

Etter å ha gjennomført tre intervjuer, ett for hver av deltakerne, og en del observasjoner skjønte jeg at kun en av deltakerne egnede seg for denne studien, antall deltagere ble dermed redusert fra tre til én. Dette valget tok jeg etter mye ettertanke og diskusjon med min veileder.

3.4.2. Gjennomføring av intervjuer

Forberedelse av intervjuet krevde en del lesing både om forskningsmetodikk og innenfor studiens tematikk. Resultatet ble reflektert og utarbeidet i en intervjuguide. I min intervjuguide samlet jeg spørsmål som omfatter sentrale temaer i min studie og som skulle hjelpe meg å få svar på studiens problemstilling.

Jeg har intervjuet tre pedagogiske ledere som jobber i hver sin barnehage. For å definere rammen for samtalen brukte jeg en intervjuguide som besto av en rekke spørsmål som jeg hadde tenkt ut på forhånd og som ble tilpasset under hvert intervju ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon i noen tilfeller og for å klargjøre utsagn fra informantene i andre tilfeller. Alle intervjuene er blitt tatt opp ved bruk av lydopptak.

Etter at jeg leste alle transkripsjonene fra de tre intervjuene, hadde jeg en mer tydelig idé om det jeg ville fokusere på under observasjonene og som skulle hjelpe meg å innhente relevant informasjon. Samtidig la jeg merke til at jeg manglet en del viktig informasjon og at noen av de svarene jeg fikk lett kunne tolkes på forskjellige måter, og i noen tilfeller virket det som om informanten hadde motsigende meninger om samme emne. Dette hadde jeg erfaring med fra tidligere og derfor hadde jeg planlagt å gjennomføre et kort intervju mot slutten av undersøkelsen. I den siste intervjurunden fikk jeg svar på nye spørsmål, klargjort uklare svar fra tidligere og forbedret meg som intervjuer. Dette mener jeg ga meg mer pålitelige data.

Inntrykket fra de tre første intervjuene, var at noe av deltakernes svar bekreftet det jeg hadde fryktet. Bare én av deltakerne, den som både har formell flerkulturell kompetanse og jobber som pedagogisk leder i en barnehagen hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn, var interessant for min undersøkelse. Da jeg intervjuet mine deltakerne var jeg i tvil om det var tverrkulturell kompetanse eller flerkulturell kompetanse jeg ville fokusere på, men tidlig under intervjuet av hun som ble min eneste deltaker skjønte jeg at det ikke er kun tverrkulturell kompetanse som preges av holdninger, men også de faglige kunnskaper som er knyttet til identitet- og språkutvikling, synliggjøring og inkludering. Det med bakgrunn i dette jeg valgte flerkulturell kompetanse.

3.4.3. Gjennomføring av observasjoner

Jeg har i løpet av en periode over to måneder gjennomført mange observasjoner av tre pedagogiske ledere i tre ulike barnehage. Alle observasjoner tok sted etter det første intervjuet og før det siste intervjuet. Etter bare noen få observasjoner, bestemte jeg meg for å bare bruke én deltaker i min undersøkelse, den som hadde både formel flerkulturell kompetanse og den som jobbet i en barnehage med barn med minoritetsbakgrunn.

Gjennom disse observasjonene fikk jeg en direkte opplevelse av interaksjonene som foregikk i barnehagene mellom pedagogisk leder og barna, foreldrene og barnehagepersonalet. Jeg har benyttet meg mest av notater, løpende protokoll og praksisfortellinger under observasjonene.

Hva og hvem skulle jeg konkret observere? Det jeg skulle observere var de pedagogiske ledernes blikk, kroppsspråk, kommunikasjonsstrategier og evner og bruk av språk i samspill med barna, foreldrene og personalet, samt det fysiske rommet og det pedagogiske innholdet.

Men dette viste seg å være lettere sagt enn gjort. På den ene siden la jeg merke til at jeg ofte ble så opptatt av det verbale samspillet og innholdet i det, at dette gikk på bekostning av andre samspill- og kommunikasjonsformer. På den andre siden ble barnas innspill og samspill barna i mellom som ofte fanget min oppmerksomhet. De var så spennende å observere! Men var disse observasjoner verdt å samle på for min forskning? Nei, i hvert fall var de ikke nyttige for min nåværende forskning.

Men hvordan lar man seg ikke forstyrre av det som foregår rundt observasjonssubjektet, og som er interessant, men ikke relevant for undersøkelsen? Og enda mer relevant er hvordan man sikrer seg at de man observerer ikke blir påvirket av forskerens fysisk nærvær. ”De fleste av oss kjenner motstanden mot å bli observert” (Dalland, 2012, s. 186). Heldigvis kom den tiden jeg brukte i mine første observasjoner til nytte, denne første tiden kaller Befring (2015) for en innledende *være-til-stede-periode* som gjør at observatøren blir gradvis akseptert som del av konteksten og slik at den blir mindre distraherende for de som observeres (s. 72).

At forskningsspørsmål ikke var spisst nok mens jeg gjennomførte observasjoner, samt at forskningsdeltakerne og kontekster var så ulike, gjorde at jeg følte en usikkerhet og at det i begynnelsen var vanskelig å holde fokus under en del observasjoner. Jeg brukte mye løpende protokoll, men, selv om det gir god informasjon med mange detaljer om spesielle hendelser, er det mye av det non-verbale samspillet man ikke får med seg når man ser ned for skrive så fort som mulig om det som foregår. Fort skjønte jeg at min forskning ikke handlet om å analysere kommunikasjonsformer eller samspill i detalj, men om pedagogens holdning og væremøte i samspill med andre, samt om hvordan det jobbes med synliggjøring og inkludering i hennes barnehage. Heldigvis har jeg under transkriberingen av mine notater oppdaget at det var nok datamateriale til at jeg kunne bruke de i mine analyser. Jeg hadde samlet så store mengde data at å organisere og kodifisere dem var tidskrevende og til tiders en utfordring for meg.

3.4.4. Strukturering og analyse av data

I følge Postholm (2010) starter analyse eller tolkning av data med en gang man er i kontakt med forskningsfeltet.

Dataene fra mine intervjuer kan kalles for <<rådata>> i det at transkriberingen var en nesten komplett overføring av dataene fra lydopptak til tekst. Av intervjuene fikk jeg ikke korte og konkrete svar, men lange og komplekse. Dette gjorde at korte sitater ikke var så lett å plukke ut etter transkribering av data, og dermed ble neste naturlig steget å forkorte, forenkle og sammenstille det transkriberte materialet for å få tak i sentral informasjon for forskningen. Den sentrale informasjon ble gruppert i ulike relevante kategorier og relevante sitater markert slik at jeg kunne benytte meg av de for å understreke viktige momenter. Det første jeg så etter i dataen jeg hadde samlet inn, var om de var relevante nok for problemstillingen og om de var pålitelige.

Når det gjelder dataene fra mine observasjoner er disse blitt samlet og tolket i form av narrative tekster. Dette innebærer at de handlinger som nedtegnes blir tatt ut av konteksten og tidspunktet de skjedde. Jeg har brukt mest løpende protokoll som er blitt til praksisfortellinger, hvor jeg har prøvd og være mest mulig detaljert i mine beskrivelser av situasjonen.

3.5. Validitet og reliabilitet

Validitet av data har å gjøre med datas utvalg og innsamling, og er viktig for å sikre at forskningen leverer det den lover. Man må alltid spør seg selv om dataene man samler inn er relevante for det man ønsker å undersøke, samt om noen viktige data har blitt oversett eller valgt bort (Everett og Furseth, 2012, 135). I tillegg til at de data man samler inn og velger ut skal være relevante for forskningen, må de være reliable eller enklere sagt pålitelige (ibid.). I forskning som benytter seg av kvalitativ intervju og observasjoner som metoder, er det forskeren som er hovedinstrumentet. Her vil reliabilitet av data avhenge direkte av forskerens integritet og selvbevissthet, og forutsette en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon og at forskningsprosessen beskrives grundig (Befring, 2015, 56).

Gudmundsdóttir beskriver intervju som en slags samtale, hvor noen stiller et spørsmål og en annen svarer, og som er gjennomvevet av våre kulturelle koder og intuitiv og spontan tolkning (2011, s. 72). Disse må vi være bevisst på under hele datainnsamlingsprosessen. Som jeg også nevnte under avsnittet 3.3 om fenomenologi og hermeneutikk, avhenger også gode intervjudata av informantenes selvinnsikt og vilje til å være ærlig i sine svar. Viktig her vil være at jeg, som forsker, er klar over at den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig

samspill og at dette forutsetter at det skapes intersubjektivitet mellom meg som forsker og informant. Denne intersubjektiviteten vil i følge Dalen (2004) styrke validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (s. 106).

Under gjennomføring av et intervju vil både informasjon og tolkning gå begge veier (Gudmundsdóttir, 2011, s. 72) Man kan ikke løpe fra sin forforståelse eller fra sine fordømmelser, disse er avhengige av hvem man er, av ens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn og påvirker vår forståelse av en tekst eller det som blir sagt (Hjardemaal, 2014, s. 193). Derfor vil vi alltid gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag (ibid, s. 193). Dette er noe jeg, som forsker, har jobbet mye med under hele forskningsprosessen og som jeg beskriver nedunder.

3.6. Forskerens rolle, refleksivitet og verdinøytralitet

Selv om kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, vil datainnsamling og analyse preges av forskeren selv og selvsagt farget av hans/hennes ideologiske ståsted. Posthold mener at i tillegg til teori er det forskerens egne opplevelser og erfaringer som påvirker forskningsfokuset og gir retning for forskningsarbeidet (2005, s. 17). Siden forskeren aldri kan være helt verdinøytral, er det viktig å være seg bevisst sine verdier (Dalland (2012, s. 119), samt erkjenne sitt eget ståsted, egen forståelse og kontekst. Å være bevisst sin rolle og hvordan en underveis påvirker forskningens retning og resultat er veldig viktig for forskningens validitet. Prosessen har vært en berg- og dalbane, hvor mine forventninger og mitt ønske om å belyse viktigheten av pedagogisk leders flerkulturelle kompetanse har vært i veien for meg. I lang tid nektet jeg å se det som var rett foran nesen min, nemlig at min flerkulturelle kompetanse og andres flerkulturelle kompetanse ikke er identiske. Ens kompetanse er preget av hvem man er som person, ens erfaringer og tankegang, og ofte er ens kompetanse forankret i ideologi.

Når det gjelder min forskning har det vært en krevende, men samtidig fascinerende og lærerik erfaring. Jeg har måttet påminne meg selv om at jeg har et nært og personlig forhold til temaet og feltet jeg har valgt å undersøke. Dette har gjort at jeg hele tiden har vært bevisst på å ikke la min forforståelse eller mine fordømmelser komme i veien for undersøkelsen. Denne tanken har vært i mitt hode under hele prosessen, men spesielt under organisering og analyse av data, noe som har gjort meg mer bevisst min egen teoretisk tilnærming. Resultatet er at jeg har

prøvd å ta avstand fra min egen forforståelse for å slik gi plass til ”nye” teoretiske perspektiver. Man kan si at jeg har trent opp min teoretiske sensitivitet –som Dalen (2004) kaller det. Å trene opp egen teoretisk tilnærming, mener Dalen, kan være en utfordring for mange fordi vi er bedre trent i å lete etter den ene og riktige tolkningen fremfor å se nye og alternative tolkninger (2004, s. 68). Disse –for meg- nye teoretiske perspektiver har endt med å åpne nye teoretiske horisonter som nå preger meg, min tankegang og som skaper mer undring. En annen ting jeg har reflektert over i løpet av min forskning er at jeg hadde det Dalen (2004) kaller for et *solidaritetsproblem* med min informant, jeg hadde mye tilfelles med forskningdeltakeren og likte henne. Dette gjorde at jeg hele tiden prøvde å se de positive sidene ved hennes utsagn under det første intervjuet, på bekostning av andre mindre positive sider. Ved at jeg tok et siste intervju kunne jeg ta tak i det som under det første intervjuet ble oversett eller mistolket. Etter å ha lest intervjuenes transkriberinger flere ganger, har jeg hele tiden prøvd å få tak i hennes perspektiv, men samtidig har jeg åpnet for ulike tolkningsmuligheter og drøftet dem mot ulike teoretiske tilnærminger for å få et mer pålitelig resultat.

Selv om man underveis er bevisst på og reflekterer over egen påvirkning av forskningen, vil heller ikke forskerens refleksjoner komme seg unna forskeren som person. Denne kritiske ettertanken kalles for *refleksiv forskningsetikk* og handler ikke om refleksjon men om selvkonfrontasjon hvor man retter et revidert blick på egne tanker, handlinger, verdigrunnlag og kunnskapsforståelse (Steen-Olsen, 2011), og klarer å se kritisk hvordan disse har påvirket ens forskningsarbeid og resultat. Dette kan oppnås, i følge Heshusius (1997), ved å prøve å forholde seg objektivt til sin subjektivitet (i Postholm og Skrøvset, 2010, s. 25).

3.7. Forskningsetikk

Noen dager i forkant av intervjuene, besøkte jeg informantene og fortalte om tema for undersøkelsen, midlertidig problemstilling, bakgrunnen for den og mine intensjoner. Informantene ble tildelt forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet som de måtte signere for å samtykke. Forespørselen inneholdt skriftlig informasjon om undersøkelsen hvor de ble opplyst om bruk av lydopptak under intervjuene, samt behandling og anonymisering av data.

4. Presentasjon av data og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere noen av de data jeg har samlet inn under min forskningsperiode og som er grunnlaget for mine funn og som her også skal drøftes. Kapittelet deler jeg i to deler (I og II) hvor hver del tilsvarer et delforskningsspørsmål.

DEL I:

Hvordan opplever og beskriver pedagogisk leder sin flerkulturelle kompetanse?

I denne delen av kapittelet har jeg valgt å presentere de data som er grunnlaget for hvert funn først, mens funn og drøfting følger innrammet.

4.1. Pedagogisk leders opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse

Da pedagogisk leder (SV) ble bedt om å fortelle om sin flerkulturelle kompetanse, forteller hun at ”jeg har medmenneskelighet og møter hvert enkelt barn på helt samme måte”. Det å møte alle barn på samme måte ba jeg henne om å klargjøre i et senere intervju. Hun forklarte da at hun ikke mente at alle er like, alle er forskjellige, men det hun mente var at hun møter alle med samme holdning, med en åpen holdning. Senere i intervjuet påpeker hun at ”alle har i bunn og grunn behov for det samme, å bli hørt, omsorg, lyttet til, nærhet, å bli trygg, uansett hvilken bakgrunn eller familieforhold de har”.

Funn 1: Likhetsidealet

Det at hun sier at hun møter alle på samme måte, at alle har behov for det samme og at kulturell bakgrunn ikke betyr så mye i barnehagens hverdag, tolker jeg som at vi alle i bunn og grunn er likeverdige og skal behandles likt. Dette likhetsidealet som i Norge har stått sterk i mange tiår har i følge Pope (2009) preget innholdet i førskolelærerutdanningen og ført til en pedagogikk som bygger på at alle skal behandles likt uansett bakgrunn. SV er etnisk norsk og har sannsynligvis blitt preget av likhetsdiskursen som i Norge har vært dominerende i mange år, diskurser som i følge Skoglund kan organisere våre daglige erfaringer som profesjonsutøvere gjennom å lede våre tanker og handlinger (2011, s. 41). Hogsnes (2010) påpeker hvor viktig det er å se barnehagen i et historisk perspektiv for å kunne reflektere over og utfordre barnehagens dominerende diskurser. Av egen erfaring har jeg opplevd under

studiene at likhetstanken preget det faglig innholdet, men samtidig ble vi presentert både moderne og postmoderne perspektiver og ble utfordret til kritisk tenkning.

Hun sier at flerkulturell kompetanse handler om å vise respekt, ha medmenneskelighet, møte alle barn og voksne på samme måte og at dette har mye med hvem hun er som person å gjøre. Samtidig understreker hun at flerkulturell kompetanse ikke handler så mye -som hun mener mange tror- om å kunne mange ting om andre kulturer, tradisjoner og religioner-, men om relasjoner og om å gjøre barn og foreldre trygge og kjent i barnehagen. Hun forteller at i starten tenkte hun mer på det hun studerte på skolen, ”bakgrunn” forklarer hun, men at det gled fort over til at det ikke betydde så mye i hverdagen.

Men klart kanskje på starten tenkte jeg kanskje litt mer over det jeg har studert, bakgrunn, men så gled det fort over til at det betydde ikke så mye i hverdagen, det betydde mer det...å vise respekt og ha medmenneskelighet... å ta seg tida, å prøve å forstå og...og det gjelder jo alle...

Funn 2: En åpen holdning i møte med individer og ikke kulturer.

Det er hennes holdning som, i følge SV, spiller den største rollen i mellommenneskelige relasjoner mellom henne og barn, og foreldre, og det er det hun mener flerkulturell kompetanse handler om. Alle i barnehagen møter pedagogisk lederen som enkeltindivider og ikke som representanter for en gitt kultur, noe som er et kjennetegn ved tverrkulturell kompetanse. SV sier at ”bakgrunn” ikke betyr så mye i hverdagen. Men, *hva mener hun med dette? Betyr det ikke mye for henne eller for de som går i barnehagen?* Gjennom tverrkulturell kommunikasjon kan man få kjennskap til hva kultur betyr for den andre og dens liv. Dette kalles for tverrkulturell forståelse (Bergersen, 2015).

En av SVs uttalelser under intervjuet er som følger:

Jeg har lyst til at barnehagen skal være for alle, og det er målet mitt og det har den blitt og uansett hvilken bakgrunn eller muligheter du har som foreldre. Kompetansen min der er vel at jeg tilpasser alt for at det skal gå at det skal være fint for alle. Inkluderende.

Funn 3: En kompetanse for inkludering

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk, noe som reflekteres i mange av barnehages styringsdokumenter, eksempelvis *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* for å være en viktig møteplass for både foreldre og barn med minoritetsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2011) og der står det at barnehagen skal være ”et inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn”. I Stortingsmelding nr. 6 *En helhetlig integreringspolitikk* anses ”personalets kompetanse som den viktigste forutsetningen for at barnehagen skal være en inkluderende arena...” I likhet med Gjervan (2006) mener jeg at en inkluderende barnehage i et flerkulturelt samfunn bør være en flerkulturell barnehage, hvor betegnelsen flerkulturell barnehage knyttes til en flerkulturell pedagogikk i teori og i praksis og ikke til andelen av minoritetsbarn. I en flerkulturell barnehage tilpasses opplæring, både språklig og kulturelt, for å imøtekomme de ulike barns særtrekk og behov (Bøyum, Hofslundsengen & Pedersen, 2016).

Når SV sier at hennes kompetanse er ”å tilpasse alt for at det skal gå at det skal være fint for alle.” viser hun en bevissthet om at inkludering er eller burde være i praksis en toveis prosess. Pope forteller at selv om integrering –i teori- er en toveis prosess hvor både majoritetsbefolkningens og minoritetsbefolkningens ansvar til å tilpasse seg hverandre var egentlig mer i praksis assimilering ettersom minoritetene ga opp sine tradisjoner, levesett religion eller kultur for å bli mer likt majoriteten (2009, s. 58-59). Mens integrering ga alle barn fysisk tilgang til barnehagen uansett funksjonsnivå, går inkludering lengre enn dette og gir alle barn retten til å delta aktivt i barnehagens felleskap –fysisk og psykisk-, den gir retten til å være forskjellig og kunne delta på egne interesser og utfra egne forutsetninger på en felles arena (ibid.). Dette innebærer at alle barna får likeverdige muligheter både for å bruke og utvikle sine kunnskaper og ferdigheter uansett bakgrunn.

Under store deler av intervjuet snakker SV om hvor viktig det er å skape gode relasjoner med foreldrene for barnas trivsel. Det å ta seg god tid i hvert møte med foreldrene i hverdagen, være ydmyk, åpen, nysgjerrig og å vise respekt er en del av det SV synes kreves for å skape gode og nære relasjoner med foreldrene. Hun nevner også hvor mye de bruker og hvor nyttig tolketjenester er i deres samarbeid med foreldrene.

...det med fleksibilitet, spontanitet og at om noen foreldre står i garderoben og prater så vet dem at...jeg ser at dem har en fin prat eh... må dem gjerne komme inn, ta en kopp kafe og sitte i stolen istedenfor å stå i garderoben, det er ikke noe hyggelig det, så lager litt kaffe og så har vi plutselig en liten sammenkomst rundt bordet, det er lov, og det synes jeg er helt fantastisk.

...det skal være godt og trygt, for at synes ikke foreldrene det er det så ville ikke ungene ha det fint heller, eller dem vil handle i konflikt med seg selv og foreldre. Så for meg skal det jo være åpent, det skal alltid være mulighet til å komme hit, det skal alltid være mulighet til å snakke med noen, det skal være en glede å komme på foreldresamtale, det skal være en glede å komme på foreldrekaffe, frokostene som vi har, eller bare og være her, henge litt i barnehagen.

Funn 4: Foreldresamarbeid og barns trivsel

Å invitere foreldre inn på avdelingen vil være spesielt til nytte for de foreldre som ikke har kjennskap til norsk barnehagetradisjon, siden de på denne måten kan bli litt mer kjent med barnehagens innhold (Gjervan, 2006, s. 46). I slike uformelle møter kan også pedagogen bli mest kjent med barnet og foreldrenes historie og bakgrunn, noe som vil føre dem nærmere og vil bidra til å motvirke stereotypiske oppfatninger. Glaser anser foreldresamarbeid som barnehagens viktigste ressurs for å skape et inkluderende miljø (2013, s. 11). SV viser seg bevisst sammenhengen mellom et godt og tillitsfullt samarbeid barnehage-hjem og det enkelte barnets trivsel. Også ved å invitere foreldre inn på avdelingen skapes det en mulighet for å møte andre foreldre med barn i samme alder, noe som kan ha stor betydning spesielt for familier som har lite nettverk.

4.2. SVs opplevelse av egen faglig flerkulturell kompetanse

Senere i intervjuet spør jeg hvilken betydning hennes faglige flerkulturelle kompetanse har for den jobben hun gjør i barnehagen og hun svarer at egentlig har hun lyst til å si at det ikke har noen betydning, men at hun innrømmer at på den linja hun gikk under førskolelærerutdanningen jobbet de mye med holdninger, holdninger til mangfold og ulikhet, og at det gjorde noe med hennes egen holdning. Hun opplevde også at andre linjer ikke tok så mye hensyn til dette med at barn og foreldrene har ulike forutsetninger, både når det gjelder

økonomiske muligheter og kunnskap om norsk kultur og tradisjoner. SV har en formening om at fokus på det flerkulturelle, slik som det var ved den linja hun gikk på under studiene, burde også være vektlagt på alle linjer, at det burde ikke være en egen linje. Disse holdningene, sier hun, har mye å gjøre med hvem hun er som person, samtidig som hun jobbet med egne holdninger til mangfold og ulikheter under utdanningen.

Det som vekker min oppmerksomhet her er at mangfold og ulikheter knyttes til variasjon blant foreldrenes og barnas økonomiske forutsetninger, samt deres kjennskap til norsk kultur og tradisjoner. Kulturell og språklig bakgrunn nevner hun ikke.

Funn 5: Faglig kunnskap og ferdigheter blir ikke omtalt

Holdninger har en viktig rolle i møte med andre og utgjør en viktig del av flerkulturell kompetanse. ”Den emosjonelle delen av *interkulturell kompetanse* er holdninger.” (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 154). Holdninger er noe SV snakker mye om under hele intervjuet, men hun nevner ikke andre ferdigheter eller kunnskaper som regnes som vesentlige for å ha flerkulturell kompetanse (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 78), som var relevante under studiene og som er relevante når man har som mål å skape en inkluderende barnehage i både teori og praksis. Både i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* og *Temaheftet om språklig og kulturell mangfold* rettes lyset mot barnehagepersonalets kompetanse – holdninger, kunnskaper og ferdigheter - når det gjelder å kunne ivareta språklig og kulturell mangfold, og tilrettelegging for gode muligheter for læring, utvikling og medvirkning for alle barn, samt å utvikle gode arbeidsmåter for kommunikasjon og samspill mellom barn og voksen som ikke deler samme språk (Gjervan, 2006, s. 38).

I *Temaheftet om språklig og kulturell mangfold* og andre offentlige gis det ansvaret for å utvikle og gjennomføre en flerkulturell pedagogikk til den individuelle profesjonsutøveren, men uten å vise til hvilke teoretiske perspektiver som kan være til hjelp for å nå dette (Otterstad og Andersen, 2012). Kvalifisering for profesjonell yrkesutøving handler i følge Greve, Thorsby og Nordbrønd (2013) om utvikling av holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Noe de mener skjer gjennom skolebasert utdanning, egen yrkespraksis og ved kritiske refleksjoner (s. 28).

4.3. Pedagogisk leders holdning til begrepet *flerkulturell* og *kulturelt mangfold*

Den pedagogisk lederen (SV) viser å ha blandede følelser når det gjelder å bruke begrepet *flerkulturell* for å beskrive både sin kompetanse og den barnehagen hun jobber i, eller hvilken som helst annen barnehage. ”Jeg ville ikke kalle noen barnehage for flerkulturell barnehage” sier hun. ”...vi som jobber her er ikke så opptatt av det.” Når jeg spør SV hva hun legger i begrepet *flerkulturell barnehage* forteller hun at:

Det er det som er så vanskelig for... jeg klarer ikke å definere det begrepet for at for meg så handler det om at her er det mange barn fra forskjellige bakgrunner, med mangfold, men det trenger ikke å være, også... i følge boka så er det jo en flerkulturell barnehage.” ”...for meg handler det mer om at vi er forskjellig og at vi alle tar det med oss i barnehagen, så det vil jo gjøre at det er en flerkulturell barnehage. Vi alle er forskjellig, så vi alle kommer hit med forskjellig bakgrunn og forskjellige kulturer, ja vi er jo det # som alle andre barnehager.

Hun synes at for ofte blir hennes barnehage definert utenifra. Hun sier at hun blir litt frustrert på grunn av dette. Hun forteller at mange studenter som er der i praksis eller i forskningsøyemed pleier å beskrive hennes barnehage som flerkulturell, og de tar utgangspunkt i barnas kulturelle og språklige bakgrunn når de definerer barnehagen. SVs flerkulturelle kompetanse mener hun også blir misforstått av mange studenter. Hun forteller at hun har blitt spurt gjentatte ganger om detaljer om for eksempel dato på markering av religiøse hendelser i andre kulturer. Hun forteller at hun blir frustrert av dette. Samtidig som hun blir frustrert, påpeker hun at hun kan påvirke praksisstudentenes kunnskaper om og holdning til mangfold mens de er der. Hun mener at ”*det blir for snevert*” å ha så mye fokus på språklig og kulturell bakgrunn. Hun velger av denne grunnen å ikke bruke begreper som tverrkulturell eller flerkulturell kompetanse i barnehagen ”*det er mer holdninger, holdningsarbeid*” det handler om, påpeker hun. Hun er veldig opptatt av å møte individene ”med blank ark” som hun sier.

Funn 6: Motstand mot majoritetens definisjonsmakt i sin forståelse og bruk av begrepet flerkulturell.

Jeg forstår at hun ikke vil ha alt fokus på språklig og kulturell bakgrunn, siden dette ofte fører til at de barna og foreldrene som går i hennes barnehage og som tilhører minoriteter blir

definert som flerkulturelle utenifra. Når man blir definert av andre, hender det at man godtar andres forventninger som egne, da mister man taket på seg selv og lar seg styre av andre. Dette kaller Anne-Lise Løvlie Schibbye for tingliggjøring. Når man blir tingliggjort eller gjort til en ting, mister man seg selv (2006, s. 56, 57). At identitet ofte reduseres til bare et trekk eller et element, som for eksempel norsk eller pakistansk, hindu eller kristen, ser Amin Maalouf som problematisk, og han mener at dette bidrar til å utvikle en "de-oss"-mentalitet (2003). Det er individer SV møter og ikke kulturer. Jeg tolker hennes utsagn som et opprør eller motstand mot et relativistisk perspektiv på kultur. Et slikt perspektiv på kultur ser på mennesker som resultat av den kulturen de vokser opp i eller identifiserer seg med, og alle handlinger og holdninger forklares ut fra kulturell bakgrunn (Øzerk, 2005).

Å slutte å bruke begrepet flerkulturell fordi andre bruker begrepet på en "feil" og beskrivende måte, er ikke noe som vil hjelpe med å endre hvordan begrepet brukes og forstås. Derimot kan dette virke som om det er noe galt med begrepet flerkulturell og ikke med den måten begrepet blir brukt på. Qureshi setter lys på majoritetens definisjonsmakt i den måten de benytter begrepet <<de flerkulturelle>> bare knyttet til etniske minoriteter (Qureshi, 2009). SVs motstand mot en slik bruk av begrepet flerkulturell kan være et opprør mot majoritetens definisjonsmakt. Når SV sier at alle barnehager er flerkulturelle, hvis man tenker på at alle kommer til barnehagen med ulik kultur og bakgrunn, inkluderer hun de som tilhører både majoriteten og minoriteten. Igjen blir likhetstanken synlig i SVs utsagn, hvor likeverd forstås som likebehandling. Det er ikke personer som er flerkulturelle, men barnehager hvor flere kulturer samles. I likhet med de hun sier seg uenig med bruker SV begrepet flerkulturell på en beskrivende måte ved å fokusere på de barna som samles i barnehagen og ikke på den pedagogikken barnehagen jobber ut i fra. I hennes alternativ bruk av begrepet blir ingen person definert eller tingliggjort utenifra. Igjen kan dette tolkes som om at SV ønsker å ikke skape større avstand mellom majoriteten og minoriteten, men konsekvensen er at ved å kalle alle barnehager for flerkulturelle kan det bagatelliseres hvordan kultur påvirker individene og føre til at det ikke legges til rette for ulikhet i barnehager. Klart at alle mennesker har kulturell bakgrunn, uansett om de tilhører majoriteten, én eller flere minoriteter, men de unike og individuelle erfaringer hvert individ har kan ikke sees løsrevet fra ens livshistorie og kultur. Individer er aktive medskapere av kultur, men samtidig preges de av kultur. Derfor vil ikke kulturelle variasjoner blant etnisk norske barn være like store som kulturelle variasjoner blant mennesker fra ulike land. Man kan heller ikke bagatellisere at i norske barnehager vil de

barna som tilhører majoriteten ha en privilegert posisjon overfor de barna som tilhører en minoritet, de har kjennskap til det språket og kulturen som gjelder, mens de barna som tilhører minoriteten, mestrer verken språket eller kulturen –tradisjoner, verdier, normer, regler, etc. På den ene siden kan SVs bagatellisering av kultur være en konsekvens av hennes menneskesyn, hvor sterke, unike, likeverdige og frie individer er i stand til å bestemme hvem de er og vil være, og ikke passive produkter av kultur. På den andre siden kan det tolkes dithen at SV kanskje har et nærmest absolutistisk perspektiv på kultur. Dette perspektivet karakteriseres med at det ikke legges vekt på kultur i møte med andre individer, uansett kulturell bakgrunn. Variasjoner mellom mennesker forklares som resultat av individuelle erfaringer og ikke kulturell bakgrunn. Øzerk kaller dette for kulturell <<blindhet>> og forklarer at de personene som har dette perspektivet på kultur synes selv at de behandler alle likt og justerer ikke sin tilnæringsmåte overfor den andre, uansett kulturell bakgrunn (2005). Vi er like i at alle mennesker er ulike. En slik variasjon burde ikke oversees eller bagatelliseres, tvert imot burde denne variasjon være utgangspunkt for organisering og planlegging av barnehagens innhold i teori og i praksis. En slik barnehage hadde jeg kalt for en flerkulturell barnehage.

Antropologen Anne Birgitte Leseth (2013 i Krogstad, 2016) hevder at å ha kun formell kunnskap om andre kulturer er ingen garanti som gjør studenter kvalifisert til å arbeide i et flerkulturelt samfunn (s. 31). Hun mener de behøver praktisk kunnskap og førstehånds erfaring, som konkrete møter mellom mennesker. Dette støtter det SV sier om at det å ha flerkulturell kompetanse handler om mye mer enn å kunne noe om andre kulturer.

4.4. Pedagogisk lederens syn på synliggjøring og andrespråklæring

Siden SV ikke nevnte noe om andrespråklæring og -utvikling hos minoritetsspråklige barn og synliggjøring av kultur og språk mens vi pratet om hennes flerkulturelle kompetanse, spurte jeg henne direkte både om språk og synliggjøring.

Når jeg spør SV om hun synliggjøring av det kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagens hverdag, svarer hun at ”så klart vi gjør det, men hva vil det si for oss å synliggjøre?”. Bare rett før jeg stilte dette spørsmålet til SV hadde hun sagt til meg hvor viktig det er for henne å være både kritisk og åpen til alt som foregår i barnehagen hennes.

Dette forstår jeg som at hennes eller barnehagens forståelse og bruk av begrepet synliggjøring er ikke likt andres.

Hun forklarer at for dem handler det om å synliggjøre ulike språk og kulturer, om at alle i barnehagen skal være synlige for hverandre og at meningen med å synliggjøre er at man blir kjent og lærer seg å kjenne hverandre. Hun sier at:

... for meg handler det mer om at vi gjør ting sammen og at vi møtes på en arena som de har felles eh...der de blir kjent og lærer å kjenne hverandre. Fordi det er veldig vanlig å snakke om flagg, eller kart eller bøker på andre morsmål eller sanger...og der er ikke vi, fordi det handler om så mye mer enn det. Det jeg prøver å få frem der er at foreldrene skal bli synlig for hverandre og for oss.

Funn 7: Synliggjøring som inkludering av individer i et fellesskap. Et opprør mot kulturrelativismes dominerende diskurs?

Når SV sier at så klart de synliggjør, men påpeker at de har en egen forståelse av hva synliggjøring betyr, forstår jeg på den ene siden at det finnes en eller flere generaliserte eller dominerende forståelser av synliggjøring og at de ikke enes med dem. På den andre siden virker det som om det er en selvfølge at synliggjøring er noe de jobber med, grunnen kan være at i rammeplanen står det at ”Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen.” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). I tillegg understreker hun at de ikke synliggjør med flagg og fysiske gjenstander. Når hun sier at det er noe med å være inkludert og at de ikke synliggjør med pynt, tolker jeg dette som om hun vil ta avstand fra denne forståelsen av synliggjøring, hvor det arbeides med representasjon, og som er ganske dominerende innen kulturpluralisme og flerkulturell ideologi. Flerkulturell ideologi mener Eriksen kan skape kulturterrorisme. Synliggjøring som representasjon av minoriteter, tar ikke hensyn til at kanskje mange ville foretrekke ikke å gå kontinuerlig omkring som minoritetsmedlemmer, men i samfunn preget av kulturrelativisme og flerkulturell ideologi får de ustanselig høre at de har en kultur og en tradisjon, og de har vær så god å være stolt av den (Eriksen, 1999, s.31 i Kasin, 2010, s. 71)! I tillegg er det fare for at det som presenteres er en forenkling og generalisering av kultur som skal representere alle som tilhører kulturen (Angell, 2011). Essensialisering av kultur innebærer på den ene siden en forståelse av kultur som noe statisk

hvor en tenker seg at en kan ha empiriske kunnskaper om gitte kulturer (Angell, 2011, s. 206). På den andre siden vil en statisk forståelse av kultur betrakte individer som passive mottakere av den kulturen de tilhører, mens kulturen tilhører ikke dem.

Det er ikke alle som har en positiv tilknytning til sitt land. Flagg har heller ikke positiv betydning for alle, men dukker, hvilke utseende gjenspeiler ulike etniske grupper og ikke bare etnisk norske barn, forstår jeg ikke som problematisk. Når det gjelder bruk av sanger og bøker, eller markering av ulike tradisjoner ser jeg ikke heller dette som problematisk når man i forkant har satt seg godt inn i hva disse sanger eller bøker handler om og hvilken betydning de har for de familiene som gjelder. Det er ikke hva man synliggjør som er problemet så fremt man synliggjør mangfold på en likeverdig måte som inkluderer både majoriteten og de ulike minoritetene, og samtidig involverer alle i prosessen. Hvordan man synliggjør kan derimot være problematisk, for eksempel hvis bøker og sanger på andre språk enn norsk bare brukes ved spesielle anledninger og er ellers utilgjengelig for barna, eller når man synliggjør uten å involvere barn og foreldre i prosessen.

Å finne balansen mellom forskjellighet og likhet, mangfold og likeverd er for mange det Eriksen (2005) kaller for det flerkulturelle dilemma. For at alle skal behandles likt, skal ingen bli behandlet som representant for en kultur i SVs barnehage.

Synliggjøring er noe som står tydelig i både rammeplanen (2011) og i *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006), men med stort rom for tolkningsvariasjoner. I rammeplanen står det at ”Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen.” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8) uten å presisere hva eller hvordan det skal gjenspeiles, og i temaheftet presiseres det at språklige, kulturelle og religiøse forskjeller skal anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planer og organisering (Gjervan, 2006, s. 8), men igjen uten å si hvordan.

Kasin (2010) skiller mellom to måter å forstå synliggjøring eller gjenspeiling av mangfold på, *representasjon* og *praksis*. Representasjon er noe som er typisk innen *kulturpluralisme* og som har preget den dominerende diskurs om synliggjøring av mangfold i barnehagen de siste årene. Kulturpluralisme er opptatt av at mangfoldet skal representeres både i lovverk, planverk og pedagogisk materiale (Angell, 2011, s. 203). Alle barn, uansett bakgrunn, skal

kunne gjenkjenne noe som sitt i barnehagen, noe som vil bidra til at alle får bekreftet sin identitet og kan føle tilhørighet til barnehagen (Gjervan, 2006). De som argumenterer mot eller stiller seg kritisk til denne tankegangen ser på representasjon som en generalisering og forenkling av kultur hvor det blir fare for at barna blir enten representanter eller representert av en kultur. SV har understreket at hun møter personer og ikke bakgrunner eller kulturer, noe som kan forklare hvorfor hun ikke er interessert i å bruke gjenstander som representerer andre kulturer.

I del to av dette kapittelet vil jeg gi flere eksempler på hvordan SVs syn og forståelse av synliggjøring kommer til uttrykk i praksis.

Andrespråklæring og -utvikling hos minoritetsspråklige barn anses for å være sentrale aspekter innenfor flerkulturell kompetanse og flerkulturell pedagogikk (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012; St. Meld. 6 (2012-2013); NOU (2010:7)) og dermed utgjør begge emner en stor andel del av pensum i barnehagelærerstudiene med vekt på det flerkulturelle. Når SV forteller om hva språk betyr for henne, sier hun følgende:

Språk er jo viktig...språk er identitet og jeg tenker morsmål generelt er det viktigste vi har med oss, eh..., det betyr mye for ungene. Selvfølgelig å beherske norskspråk i barnehagen og det å ha en lekekompis på tvers av sitt morsmål for eksempel...det har ikke noe å si om de ikke snakker samme språk, men de gjør det til slutt, de kommuniserer ja, og til slutt så er det sånn at barn lærer norsk veldig, veldig fort i barnehagen.

Under intervjuet forteller SV om hvor viktig morsmålets er for den enkelte og om språk og identitet, hun forteller også hvor fascinerende det er for henne å høre flerspråklige barn snakke flere språk, morsmål –mest med foreldre- og norsk i barnehagen. Hun sier at noen ganger slutter kanskje barna å snakke morsmålet sitt i barnehagen og at dette kan gjøre at foreldrene blir litt bekymret for at barna etter hvert slutter å bruke morsmålet sitt og kanskje glemme det til slutt. Hun beroliger dem ved å ”prøve å forklare at kanskje det er bare at barnehagen er en norsk arena for dem og det er også greit” samtidig som hun oppmuntrer foreldrene til å fortsette å snakke morsmålet til sine barn. Til foreldrene sier hun at morsmål er

jo det viktigste språket, og at norsk vil komme. ”...ingen må stresse med det, det gjør jeg i hvert fall ikke”.

Funn 8: Pedagogisk lederens ”mytebaserte” syn på andrespråklæring.

At barn lærer seg andrespråket bare de begynner i barnehagen er en myte. SVs utsagn har ingen teoretisk begrunnelse og gir minoritetsspråklige barn ansvaret for å lære norsk i barnehagen gjennom samhandling med andre barn (Høigård, 2006, s.188). En god andrespråkutvikling kommer ikke som følge av en barnehageplass, men som følge av et godt språkmiljø i barnehagen, noe barnehagelærere med kunnskaper om flerspråklig utvikling må kunne legge til rette for (Giæver, 2014, s. 74).

DEL II:

Hvordan kommer pedagogisk leders flerkulturelle kompetanse til uttrykk i den barnehagen hun jobber i?

Pedagogens flerkulturelle kompetanse er en del av hennes yrkeskompetanse og noe hun bærer mer enn noe hun har. Denne kompetansen er ikke bare kulturell, men også individuell og et personlig anliggende og dermed unik.

Følgende vil jeg presentere noen observasjoner og funn hvor pedagogisk leders flerkulturelle kompetanse gjenspeiles i barnehagens praksiser. I denne delen av kapittelet vil jeg presentere data, funn og drøftinger sammen, dette fordi de dataene som danner grunnlag for mine funn vil være dels fra Del I og dels fra mine observasjoner i barnehagen.

4.5. Pedagogisk leders holdning til kulturelt mangfold i praksis

Slik jeg har tolket det er SVs flerkulturelle kompetanse preget av hennes holdning til kulturelt mangfold og inkludering. SV forklarer hvorfor hun ikke bruker begrepet flerkulturell for å beskrive sin eller andre barnehager, og heller ikke for å beskrive sin kompetanse. Hun mener at det er mennesker det handler om og ikke kulturer, alle mennesker har ulik bakgrunn og erfaringer. I følge henne er vi alle lik i at vi alle har en hjemmekultur, uansett bakgrunn. Vi alle er lik i at vi er forskjellige, eller som Brenna uttaler det: <<Hvert eneste sted der det er mer enn én person, er flerkulturelt>> (2008, s. 25). Når det gjelder SVs flerkulturelle kompetanse, mener hun at det handler om medmenneskelighet, om holdninger og ikke så mye

om kunnskap om andre kulturer. Siden holdninger blir synlige i handlinger vil disse vises i pedagogisk leders handlinger og vil påvirke barnehagens praksis.

Funn 9: Inkludering og likhetsdiskurs

Som SV sa under intervjuet handler hennes kompetanse om å tilpasse alt slik at alle er inkludert i fellesskapet og skal trives i barnehagen. Eksempler på hvordan barnehagen legger til rette for dette er:

- Alle skal kunne spise det samme

”Vi serverer *halal* til alle, vi har mye fisk og mye grønnsaker, ehh... og vi har egne egg. Så tanken vår er at det skal ikke vær noe ”du kan ikke spise det og du kan spise det”, her er det for alle, det vi spiser...”

- Alle skal ha det fint på tur uansett vær.

”Mmm tura har vi jo lagt opp sånn at det er ikke for alle å være ut i alt slags vær heller så da tar vi...vi er jo på tur uansett vær, men vi tenker jo mer over det. Vi har for eksempel i barnehagen massevis av klær, vi har kjøpt votter, ullsokka... det skal være fint for alle.”

- Norsk i barnehage og morsmål hjemme.

”etter hvert snakker de norsk fordi de ser at det blir lettere for barna å skille at det her er en norsk barnehage og morsmålet hjem, men så kan vi leke med språk på andre morsmål.”

- ”Frivillig” Julevandring i kirka
- Synliggjøring av individer og ikke kulturer.
- Frihet til å velge.

”Samlingsstund er for dem som vil ha det, noen vil ikke ha det, de syns det er kjedelig, ehh...da trenger de ikke å delta på det. Vi har jo andre muligheter og aktiviteter. ”

Jeg vil nå gå grundigere inn på konsekvensene av disse praksisene som er grunnlaget for flere funn.

Funn 9.1: Synliggjøring; å bli synlig

”Det er noe med å være inkludert” sa SV om synliggjøring. Synliggjøring av språk og kultur, slik SV forstår det, er noe pedagogisk leder sier de jobber med i den daglige kontakten med

barn og foreldre, hvor foreldrene ofte blir invitert til å komme inn i avdelingen om de ikke kommer inn av seg selv og hvor den nære kontakten gjør at de blir kjent med både barnas og foreldrenes bakgrunn og interesser. Det blir arrangert fest, eller bare det de kaller for foreldrekafé, og gratisbutikk en gang i måned, samt noen markeringer, som igjen har som formål at personalet, barn og foreldre, benytter anledningen til å bli kjent med hverandre. Pedagogisk leder forteller at det er frivillig å komme, men at alle er invitert, inkludert tolker de ofte samarbeider med. Hun forteller at ofte kommer foreldrene med mye mat og at det blir som en slags fest, noe som gjør at man blir kjent med dem på en helt annen måte. Når vi under intervjuet snakket om hvordan hun jobber med inkludering påpeker SV at: ”Det er ikke vår barnehage, det er deres barnehage. Dem (barna) eier jo den plassen her. Det handler om å ta vare på, det å ha stolthet i tingene sine, det å passe på barnehagen sin. Eierforhold, det er deres! ” Noen barn har pyntet barnehagen med ting de er opptatt av og selv har laget ellet tatt med seg hjemmefra. Et av toalettene på avdelingen var pyntet med mange klistremerker på veggen av bl.a. godteri, muffins og ugler i pastellfarger. Den doen ”tilhørte” ei jente på avdelingen som ikke likte særlig godt og gå på do der før og som hadde fått ”egen do” hun selv hadde pyntet, og som nå hun syntes var verdt å bruke. Men hva med resten av barna? Hva om de rett og slett ikke er så interessert i tegning eller i å pynte barnehagen? Hvor får de tilhørighetsfølelse fra? I barnehagen henger det et bilde av hvert barn på hver sin plass i garderoben og barnets navn er skrevet under. ”Når andre barn og voksne bekrefter barnet ved å gi det plass, deltakelse og ved å *bruke* navnet, kjenner barnet seg regnet med i lag med andre.” (Kibsgaard, 2007, s. 17)

Det virker som om hun forstår synliggjøring som inkludering i et fellesskap, hvor alle skal være synlige for hverandre og stolte eiere av sin barnehage. Det er dette den pedagogisk lederen synes å være hensikten med å synliggjøre. En absolutistisk perspektiv på kultur viser seg å prege SVs forståelse av *flerkultur* og hvordan synliggjøring praktiseres i hennes barnehage hvor de behandler alle likt uansett kulturell bakgrunn. I dette perspektivet legges det ingen vekt på kultur i forhold til hvordan mennesker handler eller tenker, men individets erfaringer betraktes derimot som sentrale (Øzerk, 2005, s. 33).

Det å delta fysisk i felles barnehageaktiviteter gir ikke automatisk tilhørighetsfølelse til barn og foreldre, og det å bli synlig for hverandre skjer heller ikke automatisk ved at man fysisk deltar i en felles aktivitet. Siden hennes og barnehagens forståelse av synliggjøring handler

om at alle skal være synlige for hverandre for å så kunne bli kjent med hverandre, krever dette av alle foreldre fysisk og aktiv deltakelse og tilstedeværelse. Målet er at alle skal være inkludert. *Men hva om ikke har anledning til å komme, eller ikke ønsker å delta?* Slik jeg ser på dette er det foreldre som får ansvaret for å synliggjøre seg selv.

Funn 9.2: Individuelle kulturer, men ikke kulturelle individer synliggjøres

Pedagogisk leder forteller at året før markerte de ID i barnehagen og at det hele begynte med at et av barna foreslo dette til sine foreldre og mammaen hans tok dette med personalet under en *foreldrekafé*. Da jeg spurte mer om ID markeringen fikk jeg vite at det var barnets foreldre som tok seg av markeringen i barnehagen og at siden dette barnet var skolestarter i fjor og ikke går i barnehagen nå, er det ikke noe grunn å markere ID lenger. Det er det individuelle betydning som høytiden har for denne familien som tas hensyn til her, noe som viser SVs tverrkulturell kompetanse. Det er trolig av respekt for hva denne høytiden betyr for familien at SV lar dem holde denne markeringen. Innenfor kritisk multikulturalisme forstås kultur som noe dynamisk og foranderlig, noe som innebærer at innen kritisk kulturalisme blir ikke forfedres levemåter, verdier og normer i et opprinnelsesland som anerkjennes og bekreftes, men barnas kultur og foreldrenes kultur. En kultur som er unik og som ikke kan læres gjennom internett, leksikon eller kokebøker (Angell, 2010, s. 112). Selv om familien kunne ha fortalt SV hva markeringen skulle handle om og hvordan den kunne gjennomføres, viser SV en tverrkulturell forståelse som innebærer at hun forstår betydningen det har i møte mellom mennesker, at vi har ulike forståelseshorisonter (Bergersen, 2015, s. 92). ”Å forstå kulturer er å forstå mennesker, og forstå hvordan andre opplever verden.”(Meyer, 2005, s. 161). At SV lar foreldrene til gutten ta seg av ID markeringen tolker jeg som en måte å vise dem respekt for noe som er deres og som personalet i barnehagen ikke kan eller vet mye om. Det kan sees på som myndiggjøring av foreldrene på den ene siden, men på den andre siden kan dette kommunisere at noen markeringer er verd mer enn andre. I ID markeringen er det foreldrene til gutten som deltar og organiserer, mens markering av majoritetens høytider og tradisjoner er det barnehagepersonalet som tar seg av. Siden barnehagepersonalet ikke involverer seg like mye på ID markeringen som det de gjør når det markeres mer norske tradisjoner som jula eller påske, kan barna oppleve at ulike religioner og tradisjoner gis ulik status i barnehagen.

At markeringen bare skjedde ett år og forsvant like fort som den kom, når gutten sluttet i barnehagen, bekrefter SVs ønske om å ikke fokusere på å synliggjøre kulturell eller språklig bakgrunn, men individer med sine kulturer og språk. Hennes tankegang kan jeg forstå, men i virkeligheten vises det ikke kulturell og språklig variasjon i hennes barnehage, men det vises kulturell og språklig hegemoni.

Funn 9.3: Majoritetens kulturelle og språklige hegemoni

Selv om SVs forståelse av synliggjøring ikke handler om å belyse barnas kulturelle, språklige og religiøse bakgrunn, er –uansett om man vil eller ikke- alle barnehager preget av både nasjonal og lokal kultur, noe som betyr at majoritetsbarnas bakgrunn blir synliggjort på denne måten i alle barnehager. De aktivitetene som foregår i det daglig i SVs barnehage er aktiviteter som kan finnes i hvilken som helst norsk barnehage. De går på tur én dag i uka, barna er ute hver dag, har samlingsstund flere ganger i uka, bruker iPad. Det fysiske rommet er fylt med ganske vanlige norske leker og materialer. Biler, perler, bamsefigurer for matematiske aktiviteter, et *atelier-rom* som er låst og hvor man også kan finne noen få bøker, alle på norsk og i alle unntatt én bok har alle etnisk norsk utseende karakterer. Selv om SV ikke ønsker at individer skal være representanter for eller representert av kultur, blir i hennes barnehage de barna som tilhører majoriteten overrepresentert og barna som tilhører minoriteter blir underrepresentert. Overrepresentasjon av de som tilhører majoriteten og underrepresentasjon av de som tilhører minoriteter er to begrunnelser for kulturpluralisme. Konsekvenser ved overrepresentasjon er bl.a. at noen privilegeres, samtidig fører dette til at alle barn går glipp av kunnskaper. De som overrepresenteres ”går glipp av viten om deres utseende, være- og tenkemåter er én av flere likeverdige muligheter.” (Angell, 2011, s. 205).

Det at SV ikke snakker om dette tolker jeg som at synliggjøring av majoritetens kultur, språk og tradisjoner er det normale og derfor ikke noe hun er bevisst på og sannsynligvis noe hun ikke har reflektert over. Men det som kommuniseres i hennes barnehage er at det er de norske tradisjoner og det norske språket som gjelder. SV sa de pynter ikke med flagg og sånn i barnehagen for å synliggjøre kulturelt og språklig mangfold, men majoritetens kultur, religion og språk synliggjøres både i barnehagens fysiske rom og pedagogisk innhold. Herunder vil jeg gi flere eksempler på hvordan majoritetens kultur er overrepresentert og hva dette kommuniserer til barn og foreldre.

Funn 9.3.1. Usynliggjøring av andre språk og kulturer

Som Gjervan, Andersen og Bleka påpeker er barns identitetsbekreftelse i barnehagen avhengig av personalets holdninger til mangfold og av hvordan de håndterer annerledeshet (2012, s. 144). Selv om SV viser å ha kunnskap om morsmåls betydning og hvordan språk og identitet henger sammen, er det ikke andre skriftlige språk enn det norske på avdelingen som er synlige. Igjen kan dette tolkes som et opprør mot en dominerende kulturpluralistisk pedagogikk. Ved å ikke gi kulturforskjeller betydning, har SVs praksis komponenter man kan finne innen antirasistisk pedagogikk. Antirasisme er en kritisk tenkning som utviklet seg som respons på multikulturalisme, som var opptatt av å sette fokus på majoritetssamfunnet og ulikheter mellom grupper som var skapt av samfunnsmessige og institusjonelle forhold, og som de mente var oversett (Sand, 2016, s. 180). Antirasisme ble kritisert for å ikke gi kulturforskjeller noe betydning (ibid.) I et senere intervju spør jeg direkte om hvordan de jobber med barnas morsmål og hun svarer at de ikke har noe morsmålsassistenter, at de har hatt det før i overgangssituasjoner, men hun forklarer at ”...etter hvert snakker de norsk fordi de ser at det blir lettere for barna å skille at det her er en norsk barnehage og morsmålet hjem, men så kan vi leke med språk på andre morsmål.” Selv om de har flere assistenter som er flerspråklige, påpeker pedagogisk leder at de benytter ikke morsmålet sitt i barnehagen fordi foreldrene ønsker at barna skal lære seg norsk der. Hun forklarer at i en startfase, når et barn ikke snakker norsk, kan de benytte seg av assistentenes morsmål, men at det som regel går på norsk og tolk.

Selvfølgelig ønsker foreldre at barna skal lære seg norsk, de bor i Norge og har blitt fortalt av SV at barnehagen er en norsk arena og at norsk er det språket som gjelder der. Syed (2009, s. 163) påpeker at mange minoritetsforeldre er opptatt av at barna deres skal lære seg norsk og er bevisste på at dette vil gjøre at barna kan klare seg bedre på skolen. Samtidig kan overfokusering på norskopplæring føre til at foreldrene glemmer verdien av morsmålet (ibid.). Hvis i stedet SV hadde brukt sine kunnskaper om andrespråkstimulering og -utvikling i barnehagen, ville foreldrene ha kunnet blitt informert om at morsmål er ikke bare en ressurs for barnet hjemme, men at morsmålet kan også være en ressurs i barnehagen både for barnet - som redskap for tenking og for læring av norsk som andrespråk- og for gruppen. Det er også en myte at flerspråklige barn lærer mer norsk jo mindre de hører morsmål (Giæver, 2014, s. 73). For mange virker det logisk at jo mer norsk barn hører, jo mer norsk lærer de. Konsekvensen blir at med denne tanken prioriteres ansattelse av norskspråklige

språkpedagoger framfor tospråklige assistenter, samt å bruke pedagogisk materiale på norsk fremfor andre morsmål (Giæver, 2014, s. 73).

I SVs barnehage er det mange flerspråklige voksne som jobber og som har minoritetsbakgrunn, men som ikke bruker sin flerspråklighet i hverdagen. Hva kommuniserer dette? Hva gjør dette med barnas selvopplevelse og identitet? Siden menneskene er kulturbærere og -formidlere (Sand, 2016), vil også de voksne prege barnehagens innhold i det uformelle innholdet gjennom samspill med barna, hvordan de kommuniserer, væremåter og holdninger.

Det er ikke det vi sier, men det vi gjør, som kommuniserer våres holdninger. Selv om SV sier at hun blir fasinert av å høre barna snakke to språk når de er med foreldrene, gis morsmålet ingen plass i barnehagen. Jeg hørte aldri barna snakke sitt morsmål med andre barn eller voksne mens jeg var på besøk i barnehagen. Bare når barna var sammen med foreldre sine kunne man høre et annet språk enn norsk der. Samtidig kunne jeg oppleve i flere tilfeller at barna ble nysgjerrige på mitt morsmål og at de ikke syntes det var rart eller flaut å snakke andre språk enn norsk og ble gjerne med på å lære meg setninger på deres språk. En dag da vi gikk på tur visket en gutt til en annen: ”Hun snakker et språk”, den andre gutten nikket og så på meg og så på gutten igjen. Begge så på meg nysgjerrige og jeg spurte om de visste hvilket språk det var det jeg snakket. De løftet skuldrene og så på meg undrende, da fortalte jeg dem at det var spansk det språket jeg snakket og så sa SV at mange av barna snakket også flere språk. ”Du snakker flere språk MG, ikke sant?” spurte SV til en av guttene, han svarte ja og så spurte SV: ”er det Albansk det språket du snakker?”, ”Ja” sa gutten. Da sa jeg at jeg ikke hadde hørt det språket før og spurte om han kunne lære meg å si ”Hva heter du” på albansk. Gutten nølte ikke en gang før han sa setningen på albansk og jeg prøvde å gjenta det, alle lo hver gang jeg prøvde –inkludert meg selv- og gutten smilte og ristet hodet. Han gjentok setningen hver gang for meg for å hjelpe meg, helt til han mente at jeg sa det riktig. Da jeg fikk til å si setningen riktig, jublet både jeg og andre barna stolt.

Det jeg vil vise med eksempelet over er at selv om de barna ikke synes det er flaut at andre snakker andre språk og de kan si noe på sitt morsmål om de blir bedt om å gjøre det, er det ikke deres morsmål ansett som gyldig i barnehagen og derfor ikke noe de tar i bruk på eget initiativ. Hvis personalet i barnehagen snakker om det som er forskjellig på en positiv måte, vil den flerkulturelle barnehagen bli en berikelse for barna. På denne måten får barna en unik

mulighet til å utvikle sine perspektiver og ha respekt og forståelse for det som er annerledes (Gjervan, 2006, s. 19).

SVs holdning til mangfold og hennes måte å håndtere annerledeshet på vises her i hvordan hun velger å ikke inkludere i barnehagens innhold det som er knyttet til barnas kulturelle, religiøse eller språklige bakgrunn.

Når man forstår identitet som en sammensetting av mange identiteter, betyr det at man kan identifiserer seg med en religiøs tro, en rolle i en gruppe –for eksempel assistent i barnehage eller mamma i en familie, et land man føler tilhørighet til, en landsby, en bydel og mye, mye mer. Identiteten vil i mange tilfeller tilpasses konteksten man befinner seg i, men i barnehagesammenheng skal ikke barna alltid måtte velge mellom hjemmekultur og barnehagekultur, mellom norsk og morsmål. Det ideelle ville være at barna kan identifisere seg selv med begge kulturer og har mulighet til å definere seg selv. Østberg bruker begrepet *integrert plural identitet* for å beskrive dette, hvor identitet kan bestå av flere elementer, altså pluralitet, og at den samtidig er helhetlig, integrert (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 141). Brenna påpeker at for å finne flest mulig likhetstrekk og broer mellom mennesker må folk få synliggjort mangfoldet av de ulike aspektene i sin identitet (Brenna, 2008, s. 137).

Funn 9.3.2. Myndiggjøring under majoritetens definisjonsmakt

I forkant av en religiøs markering, som i SVs barnehage innebærer julevandring i kirka med barneskuespill, sørger SV for at foreldrene i god tid før markeringen blir nøye informert om hva som vil foregå under markeringen, og for de som ønsker det finnes det film av barnas skuespill i kirka fra forrige år. Hun synes at dette betyr mye for foreldre, og at det ikke hadde vært bra nok å bare gi foreldre et spørreskjema hvor det står ”Kan barnet ditt gå i kirka? Ja eller nei.” Dette gir foreldre tid til å vurdere om de ønsker det eller ikke og til å stille spørsmål om de skulle trenge det. Her tolker jeg SVs intensjoner om å gi grundig informasjon til foreldre med god tid i forkant av markeringen som myndiggjøring av foreldrene.

Spørsmål her vil være: *Er foreldrenes frie valg egentlig et fritt valg? Hva er alternativet for de barna som ikke ønsker eller får lov til å delta?* Det handler ikke bare om å gå eller ikke gå i kirka, for barn og foreldre handler dette valget også om å være inkludert i eller ekskludert fra fellesskapet. For at barna deres ikke skal ekskluderes kan foreldrene være nødt til å underkommunisere det de selv mener (Becher, 2008, s. 31). Hvis de derimot velger å gå mot

majoritetens dominerende diskurser velger de å stå utenfor selv om de ikke ønsker det. Kibsgaard (2016, s. 84) påpeker at ved å ikke gi plass til ikke-dominerende diskurser gis heller ikke plass til ulike stemmer, væremåter, synspunkter, kunnskaper eller erfaringer. At barn ønsker å identifisere seg med majoriteten i barnehagen er normalt, men en annen ting er den <<governmentale>> makten som ligger i at det viktigste er å bli norsk og det er denne makten som må motvirkes (Kibsgaard, 2016, s. 86-87).

SV forteller om en hendelse som tok sted året før med de samme foreldrene og barnet som foreslo å markere ID i barnehagen og som tok seg av markeringen. De ville ikke at barnet skulle delta i julevandring i kirka og da tok SV seg tid til å prate med foreldrene om hva denne markeringen handlet om og forklarte at meningen med markeringen var ikke at barna skulle bli kristne. SV spurte dem hva var grunnen for dem å markere ID i barnehagen og forklarte til dem at dette var det samme. SV forteller at da foreldrene så filmingen fra forrige året og hvor artig dette var for barna, ble de enige om å la barnet delta og barnet endte etter eget ønske med å spille Jesus under forestillingen.

Her tar SV seg god tid til å *overbevise* foreldre om at kirkevandring ikke er <<farlig>> og bagatelliserer det som for mange kan ha en dypere betydning knyttet til en religiøs tro. Høytidsmarkeringer knyttes i norske barnehager til tradisjon mer enn til religiøse bakgrunn (Krogstad, 2008, s. 63). Her kan det tolkes som at SV viser en etnosentrisk holdning når hun forventer at betydningen av kirkevandring er den samme for henne som for disse foreldrene. Etnosentrisme betyr <<å vurdere fremmede skikker og verdier ut fra sin egen kultur>> (Eriksen & Sørheim, 2006:50 i Sand, 2016, s. 50).

Majoritetens kultur dominerer og påtvinges, men SV virker ikke å se dette som disiplinerende makt i det at hun sammenligner det å gå i kirka med å markere ID som de gjorde. Kan foreldre virkelig si seg imot, hva er konsekvensene da?

4.6. Pedagogisk leders medmenneskelighet i praksis

Funn 10: Inkludering gjennom nære, anerkjennende og likeverdige relasjoner med foreldre

Foreldresamarbeid er svært viktig i arbeidet med å skape et inkluderende miljø i barnehagen (Glaser, 2013, s. 11). SV påpekte under intervjuet at barna trives når foreldrene trives og

snakker positiv om barnehagen hjemme. Mye av kontakten med foreldre foregår i hverdagen ved hente- og bringesituasjoner. Siden de ikke benytter seg av tolk i hverdagen, påpeker SV viktigheten av å ha god tid og vilje til å forstå hverandre og kunne kommunisere. Videre sier hun at de etter hvert lærer flere og flere ord på hverandres språk og til slutt forstår de hverandre. SV er bevisst sitt ansvar i møte med foreldre når hun tar seg god tid og viser god vilje, dette kommuniserer til foreldre at de er viktige og at det de har å si skal bli lyttet til med genuin interesse. ”I et likeverdig møte oppstår det en villighet til å lytte og lære av hverandre.” (Gjervan, 2006, s. 43). At hun også påtar seg ansvar for å forstå og til å lære seg nye ord på foreldrenes språk viser at hun anser og behandler foreldre som likeverdige og ønsker å møte dem som likeverdige.

Jeg har observert at SV har hilst på alle foreldre som har kommet for å levere sine barn og at de ble alle hilst på forskjellige måter og det var tydelig at SV har et unikt forhold til hver enkelt. Til noen kunne hun bare si en smilende ”God dag!” for å så spørre hvordan det går med mammaen, pappaen eller si noe til barnet. Andre foreldre kunne hun gi en klem og prate om mer private ting, eller presentere dem for meg og invitere dem til å komme en annen gang for å lage mat i barnehagen. Å gi klem og å være mer ”høflig”, som hun kaller det når hun hilser, er noe SV forteller å ha lært etter at hun begynte i barnehagen, ”jeg har blitt høfligere med årene...etter at jeg begynte å jobbe her, fordi jeg vet jo at min bakgrunn, min kultur... så er jeg ikke en sånn klemmeperson eller håndhilser, det er jeg ikke”. Dette sier hun er svært viktig i møte med andre i barnehagen. I mine observasjoner kunne jeg se at noen foreldre kom inn til avdelingen og var der i fem eller ti minutter, mens andre ventet i gangen til hun kom for å hilse på dem og der kunne de prate litt om praktiske ting og utveksle informasjon om klær eller andre ting. Ofte spurte hun om ting de hadde snakket om i tidligere møter, for eksempel kunne hun spørre noen om de hadde solgt leiligheten sin som de skulle selge, eller spørre om en annen i familien som hadde vært syk, eller om hvordan det gikk med en større bror eller søster som gikk i barnehagen tidligere.

Under intervjuet snakket SV mye om å ta seg god tid når hun prater med foreldre, om respekt, om å ikke være belærende, men ydmyk og om å ikke være redd for å spørre mange ganger når hun ikke forstår. Hun virker bevisst på sin makt overfor foreldre og det bildet de har av seg selv som oppdragere. Det er viktig for henne at foreldrene ikke drar uten å ha forstått eller med noe på hjertet som de ikke fikk sagt eller formidlet. Hun påpeker at det er av respekt at

hun spør flere ganger om hun ikke forstår, istedenfor å bare nikke når hun ikke har forstått. Hun sier at foreldre merker når hun ikke har forstått det de sier på samme måte som hun ser det på foreldrenes ansiktsuttrykk eller kroppsspråk når de ikke forstår hva hun sier. Hun snakker ikke *til* foreldre, men *med* foreldrene. Dette er noe Giæver (2014) mener foreldre vil merke, samt at de vil merke om det de sier bli tatt på alvor eller ignorert. Av den grunn er det viktig at vi pedagoger reflektere etisk rundt vår måte å kommunisere med foreldrene på (i Syed, 2009, s. 168). Ved å lytte, spørre, vise interesse og gå i dialog får SV mer innblikk i foreldrenes og barnas verden. For henne handler ikke møtene med foreldre om å formidle informasjon, men om å bli kjent. <<Det som særpreger en god dialog er at den er maktfri og likeverdig, den har et personlig språk og alle bidrag lyttes til og anerkjennes.>> (Kommuneforlaget, 2004 i Gjervan, 2006, s. 42). Et godt eksempel på dette er da SV en morgen gikk ut til gangen for å møte og hilse på en mamma med sin gutt og hans storesøster som akkurat hadde kommet. SV hilser smilende til både mammaen og hun hilser smilende tilbake. Mammaen til gutten ser på SV og sier med litt usikkerhet: ”Sokker” –og tar samtidig på den ene hånda sin med den andre hånd- og sier ”hansker” –mens hun peker på sine føtter. Det virker som om hun venter på at SV skal bekrefte at hun forstår det hun sier...SV smiler til henne og forklarer at sokker er det man har på føttene og peker på sine føtter, og at hansker er det man tar på hendene. Mammaen til gutten smiler og følger med det SV sier for å fortsette å si at ”De er i...” og så blir hun stum og virker tenkende. Etter litt sier SV ”...i sekken?”. ”Nei, i en pose. Sies det...?” spør mammaen. ”Ja, i en pose, helt riktig!” bekrefter SV engasjert. De har et stort smil begge to og ser på den posen som gutten har hengt i garderoben. Gutten har vært der hele tiden og fulgt med alt som ble sagt med store øyne. I det jeg presenterer meg og hilser på mammaen, hilser SV til gutten og spør hvordan det går med ham og så hilser hun på søsteren og spør om hun heter L og sier at hun gjenkjenner henne fra skolen hvor SVs datter gikk før. Jenta bekrefter å kjenne dattera til SV fra skolen og sier at hun husker henne også. De snakker litt om hvordan det går med henne på skolen og så drar de alle sammen etterpå. At pedagogisk leder tar seg god tid og viser interesse kan gjøre at mammaen til gutten ikke føler at hun forstyrrer og tar seg den tiden hun trenger for å gjøre seg forstått.

En annen gang var det en mamma som kom med sin datter og fortalte SV om at de hadde tenkt å melde datteren på gymnastikk og da sa SV at hun viste om et turnkurs for barn i nærheten av barnehagen og at hun kunne skaffe henne mer informasjon om dette på nettet. Til dette takket moren ja og dro etter å ha vært der en stund mens hun hjalp datteren å kle av seg.

Samme dag under lunsjpausen fortalte SV en annen voksen på avdelingen om at denne moren hadde brukt ordet gymnastikk og at hun lurte på om morens forventning kunne være litt høyere i forhold til det hun skulle møte når det gjelder barneturn i Norge. Den andre voksne var enig med henne i at ordet gymnastisk kunne tyde på noe annet enn barneturn og da konkluderte SV at hun skulle spørre moren om dette neste gang. Her trekker SV ingen konklusjon uten å først snakke med moren, det kan være at hun bruker et annet ord når hun egentlig mener turn eller at hun forventer noe med mer disiplin og høyere nivå enn turn. Ved å spørre moren direkte vil SV bli mer kjent med henne og hennes bakgrunn, men samtidig vil SV utvikle sin tverrkulturelle kompetanse som hun kan benytte i senere møter. Pedagogisk leder skylder ikke på morens kultur eller noe annet, igjen blir individet møtt og ikke kultur. Hun viser her at hun skjønner at barneidrett i Norge handler først og fremst om moro og at i andre land eller kulturer kan det være mer disiplin involvert, men istedenfor å ta egne antagelser som sanne bestemmer hun seg for både å informere moren om hva hun kan forvente av barneturn i Norge og samtidig spør henne om hva hun forventet eller hadde sett for seg. ”I et likeverdige møte oppstår det en villighet til å lyte og lære av hverandre” (Gjervan, 2006, s. 43)

SV betrakter alle foreldre som myndige i sin foreldrerolle, uansett bakgrunn, men dette i seg selv er ikke nok for å beskrive SV som ressursorientert i sin tilnærming til foreldresamarbeid. Hun etterspør ikke foreldrenes ressurser, men har heller ikke fokus på problemer eller mangler hos dem.

Funn 10.1: Barnehagens og pedagogens mange roller

Foreldresamarbeid er viktig for barnas trivsel og nøkkel for inkludering, men SV sier også at barnehagen er for mange foreldre et trygt og kjent sted å være, spesielt for de som kommer fra et annet land, men også for de som kommer fra andre steder i dette landet og som ikke har et nettverk her. Barnehagen er for mange foreldre deres mellomledd til andre offentlige instanser (Gjervan, 2006). SV er klar over barnehagens mange roller og tar personlig ansvar. Hun forteller dette under intervjuet:

Jeg har alltid sagt at uansett hva det er så må de komme til barnehagen, for det er mye, vi gjør mye utenom barnehagerollen vår og i forhold til mange institusjoner her i Trondheim som ikke har et samarbeid, Nav, IN, tolketjenesten, skole, barnehage,

SFO...ingen av dem snakker sammen, du blir jo sendt hit og dit, ehh... og det er veldig vanskelig å forstå når dem bare får noen papirer i posten og så skal de hit og dit. Så da er det ofte at vi er en slags link til mange av dem institusjoner og hjelpe...

... i tenke og at det er veldig spennende og det gir meg veldig mye. Ja...jeg får veldig respekt og blir veldig ydmyk...og føler faktisk av og til at barnehagen er en av dem stabile, sikre plassene det går an å komme...og når vi skaper en sånn relasjon og en sånn plass så er det alfa omega for at ungene skal ha det bra fordi da er det en trygg plass de blir snakka positivt om hjem, og det er jo viktig.

Blant annet var det SV og en annen pedagog i barnehagen som startet en månedlig arrangement hvor alle foreldre og familier er invitert til å komme ca. én time før stengetid, og hvor de som ønsker det kan ha med seg brukte klær de ikke lenger trenger, samt ta med hjem klær de kan ha bruk for og som andre har tatt med seg. Det blir en slags fest forteller SV, hvor noen tar med seg mat og hvor foreldrene får anledning til å bli kjent med andre foreldre og med personalet på en helt annen måte.

4.7. Holdning vs. kunnskap i praksis

Funn 11: "Uformell" språklæring av norsk som første- og som andrespråk.

...Så igjen språk er jo kjempeviktig, men det er ikke alt. Målet mitt er ikke språk, som jeg sa har vi ikke språkgruppe her, men vi jobber med språk fra dem kommer inn i barnehagen til de går hjem, alt blir jo benevnt, snakket om, vi har ikke et eneste stille øyeblikk, vi svarer på spørsmål, eh...leker mye med ungene. Et godt språkmiljø er der hvor ungene blir stimulert på mye, og så er det veldig viktig for meg at ungene hele tida har fullstendige setninger i hverdagen sin at vi ikke skal korte ned på ting, og ta den tiden vi trenger, og vi tenker smågruppa ved garderoben, smågruppa ved samling, ved matbord, ved alt vi gjør for å få til å snakke sammen.

...Men det jeg mener er at barn lærer fortore i lek, så målet mitt er at vi skal ha det fint sammen i skolegruppen, vi skal ikke sitte og øve på norsk, vi skal snakke mye sammen, vi skal være mye sammen, vi skal leke mye sammen, vi skal ha det artig

sammen, eh...så kommer det. Så jeg føler et ansvar...men det går over fordi du ser at det skjer så ekstremt mye det siste året, spesielt fra februar og til sommeren.”

I SVs barnehage jobber hun med språk gjennom uformell læring med alle barna, uansett språklig bakgrunn. Det finnes uenighet blant fagfolk når det gjelder hvordan norskopplæring eller norsktilegnelse bør foregå i barnehagen. Siden SV har faglig kunnskap om andrespråklæring og viktigheten av morsmål, tenker jeg at å velge bort formell læring og bruk av ulike morsmål er et bevisst og gjennomtenkt valg. Formell språkopplæring kan forbedre barns forutsetninger –knyttet til norsk språk og kultur- slik at de kan få mulighet til en mer fullverdig deltakelse i barnehagens fellesskap. Men er det ved å legge til rette for norskopplæring at vi kan skape et inkluderende fellesskap her og nå i barnehagen? Eller er det et hovedmål for norskopplæring i barnehagen at barna skal bli skoleflinke og nyttige samfunnsmedlemmer i fremtiden? Bae (2011) kritiserer bruk av formelle språkopplegg, som snakkepakker, fordi dette kan skape et fjernere forhold til barnas opplevelsesverden enn når de får bruke språket i daglige naturlige situasjoner i barnehagen (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 169). Johanne Ilje Lien (2013) uttrykker i en artikkel i *Barnehagefolk* en redsel for at dagens språkpress gjør at barnehagelærere plasserer for mye ansvar hos barnet selv, og ”at barnets mulighet til å oppleve fellesskap avhenger av dets evne til å lære seg norsk.” I samme artikkelen uttaler Lien at hun selv merket at hennes samspill med minoritetsspråklige barn var ofte preget av at barna skulle bli norskspråklige, samt hvordan man oppførte seg <<norsk>>. Dette begrenset ikke bare hennes samspill med minoritetsspråklige barn, men også barns mulighet for innflytelse og deltagelse i fellesskapet i det at hun ble mindre oppmerksom på det disse barna hadde å tilby, deres kompetanser og det språket de hadde med seg (Lien, 2013, s. 72).

Hun er opptatt av individer, men samtidig snakker hun mye om å jobbe uformelt med språk i smågrupper. Kibsgaard drøfter hvordan en veksling mellom formell og uformell språklæring må knyttes til det enkelte barns og barnegruppens forutsetninger. Hun påpeker at grupper kan fungere bra for noen, mens andre kan trenge individuell oppfølging (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 172).

Samlingsstunder er frivillig i hennes barnehage, hun forteller at samlingsstund er ikke for alle og begrunner dette i et senere intervju ved å si det er noen barn som synes det er kjedelig. Når

jeg spør om hva grunnen til det kan være, svarte hun at noen barna kan ikke sitte i ro. Kibsgaard og Kanstad påpeker at barna lærer språk når det de gjør skaper mening for dem. Derfor ser de på det som viktig at barnets tanker og refleksjoner får være i sentrum i formelle situasjoner som samlingsstund og språkgrupper (2015, s. 172). En av mine observasjoner tar sted i barnehagen mens SV har en *kims lek* samlingsstund med barna hvor målet med aktiviteten er både å øve på noen begreper og samtidig se hva barna kan. Dette viser en mer formell måte å jobbe med språk en det SV forteller om under intervjuet, barna virket interesserte i opplegget og deltok aktivt. I tillegg til uformell språklæring gjennom gode spontane dialoger gjennom hele barnehagehverdagen, anser Kanstad og Kibsgaard det som viktig at pedagogene legger til rette for å stimulere andrespråket i formelle, planlagte situasjoner (ibid. s. 168).

Funn 12: Språk som kommunikasjonsmiddel og som redskap for sosialsamhandling

Selv om SV ikke uttrykker noe bekymring angående barnas norskspråkutvikling under det første intervjuet, innrømmer hun i et senere intervju at ofte når skolestarten nærmer seg blir hun litt bekymret for hvordan skolestarterenes språkkompetanse på norsk kan påvirke barnas inkludering i barnegruppen på skolen.

Hvert år har jeg det så rolig innvendig...fordi vi skal gjøre så mye sammen, vi skal danne skolegruppa...av og til får vi nye barn som skal i gruppa til høsten. Etter jul, når det nærmer seg vår, så blir jeg ofte litt urolig. Jeg føler mer press og er redd for at barna ikke klarer å komme inn i barnegruppen på skolen, det der med å beherske det sosiale, lekekodene, språkkodene, samspillet, eh...men jeg føler ingen press på...men inni meg så føler jeg det...

I motsetning til det mange tror, kreves det mye tid –fra 5 til 7 år- og rikelig erfaringer med språkene for å utvikle et andrespråk så godt at det i tillegg til hverdagslig kommunikasjon også kan brukes som et redskap for tenkning og læring (Cejka, 2016, s. 85). I SVs barnehage begynner noen av barna i barnehagen i det siste barnehageåret, og noen av dem snakker ikke norsk. Siden de barna som lærer norsk som andrespråk i barnehagen uansett ikke rekker å utvikle norsk som redskap for tenkning og læring på samme måte som majoritetsbarna gjør, kan dette ha konsekvenser for hvordan det jobbes med andrespråk i barnehagen. SV fokuserer på språk som kommunikasjonsmiddel og som redskap for sosialsamhandling. SV viser

bekymring over førskolestarterenes språkkompetanse på norsk, med tanke på om barna vil bli inkludert i skolegruppen. Skoleprestasjoner derimot er ikke noe hun snakker om, noe som gjenspeiles for eksempel ved at de ikke har morsmålassistenten, samt at andre språk enn norsk ikke får noe plass i barnehagens hverdag. Undersøkelser viser at barn som har fått morsmålsopplæring, på mange områder har klart seg bra faglig og relativt raskt tatt igjen de enspråklige barna i faglige ferdigheter på skolen. Sammenlignet med dem har de som ikke har hatt språklig støtte på morsmålet, hatt en langsommere prosess, eller kommet til kort (Cummins, 1996 i Giæver, 2014, s. 71). Det ideelle og normative burde være at barna behersker begge språkene, både med tanken på å styrke barns språklæring og selvvopplevelse. Siden dette har stor relevans for minoritetsbarns identitetsutvikling og tospråkligutvikling, burde alle pedagoger ha et reflektert forskningsbasert forhold til språkopplæring (Tefre, mfl., 1996 i Syed, 2009, s. 163).

Funn 13: Kartlegging av voksne som språkmodeller og –samhandlere.

Språk anses som en markør når det gjelder inkludering og både språkutvikling og språkstimulering er et sentralt tema og får mye oppmerksomhet både i politiske og faglige diskusjoner (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 7). Minoritetsbakgrunn identifiseres ofte med språklige, kulturelle eller sosiale mangler (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 9). Manglende norskspråkferdigheter blir ofte sett som et hinder for inkludering og som et fremtidig samfunnsproblem. Dette har hatt som konsekvens en økning av norskspråkkartlegging av og språklig tiltak for barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. I SVs barnehage kartlegger de ikke barna systematisk, når et barn kartlegges bruker de kartleggingsverktøy som er egnet for barn som lærer norsk som andrespråk. Hun forteller at ”Nå har vi noen barn som jeg har gjort det med, bare for hvordan jeg kan kartlegge vår jobb, det er det jeg har brukt det for.” De voksne som er rundt barna ”kartlegges”, slik at de kan forbedre barnets språkmiljø. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* anses flerkulturell og flerspråklig kompetanse som viktig for å øke mestring og læringsutbytte av barn med minoritetsbakgrunn både i barnehager og skoler, og utvalget foreslår å kartlegge de ansattes kompetanse, samt å gi kurs og etterutdanning til de ansatte der kompetansen ikke er tilstrekkelig for å gi alle barn et godt tilbud (s. 17). Ved å kartlegge personalets jobb, viser SV at hun anser de voksne rundt barna som viktige språkmodeller og som samtalepartnere, samtidig tar hun ansvar fra barna og legger ansvaret på personalet for å legge til rette for et godt språkmiljø i barnehagen. Høigård sier at barnehagen kan kartlegge personalet for å vite

hva personalet kan gjøre for å fremme et godt språkmiljø (2006). Uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter med de voksne som bevisste og samhandlende rollemodeller anser Høigård som viktig, men ikke tilstrekkelig når det gjelder minoritetsspråklige barn (2006, s. 188). Ved å dokumentere og vurdere barnehagens språkmiljø kan pedagogene få innsikt i hvilke forutsetninger barna har for språklæring i barnehagen, hvordan personalet jobber med språk og hva som kan forbedres.

Funn 14: Holdning vektlegges fremfor fagligkunnskap.

Da jeg spurte SV om hvordan hun opplever at hennes kompetanse påvirker eller har betydning for det språklige og sosiale miljøet i barnehagen begynner hun med å si at : *”Da har jeg lyst til å si at det har ingen betydning, har jeg lyst til å si... Fordi at...Jo da, det har det...min holdning...”* . Senere når jeg spør om hva hun hadde valgt å endre i hennes barnehage hvis hun fikk muligheten, ønsket hun en voksen ekstra, men da jeg spør om det kan være hvilke som helst voksen, så sier hun:

Nei ikke hvilken som helst, det er ikke for alle å jobbe i barnehagen...jeg har mange vikarer jeg kunne ha gitt den stillinga til, fordi det handler mye om holdninga, personlighet, relasjon, interesse, medmenneskelighet, det er ikke for alle å jobbe her.”

For henne er holdninger og personlighet det som er viktigst for at man kan gjøre en god jobb i denne barnehagen var noe som øyeblikkelig vekket noen minner hos meg. Noen år før dette intervjuet tok sted hadde jeg, i henhold til en annen oppgave, intervjuet den som var da, og fremdeles er, styreren i denne barnehage. Styreren ville understreke at han ikke ansetter folk på grunn av deres bakgrunn eller karakterer, men på grunn av deres personlighet. Han begrunnet dette ved å si at gode eller dårlige ferdigheter innenfor pedagogikk går an å påvirke, men personlighet kan man ikke gjøre noe med.

Å være faglært eller ufaglært kan ha lite å si om vårt syn på verden og heller ikke om våre måter å handle på, som Andresen (2012) mener ikke nødvendigvis er teoretisk forankret. I følge henne gjelder dette også for vårt forhold til inkludering, siden inkluderende holdninger eller handlinger kan ha følelser, tro eller livsfilosofi som beveggrunner (Andresen, 2012, s. 103). Til og med når vi tror at våre inkluderende holdninger og handlinger er resultat av teoretiske refleksjoner, påpeker Andresen (2012) at når vi velger tilslutning til en teori er ofte

teorien vi velger påvirket av en ideologi som beholder konsistens og sammenheng mellom liv og lære, og dette må man være bevisst på (s. 103).

Mitt spørsmål her er: Kan man ikke både ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger? Larsen og Slåtten påpeker at ”Kunnskaper uten ferdigheter i hvordan en skal anvende sin viten, har liten verdi”, men understreker også de at ”ferdigheter som ikke er basert på kunnskap, kan føre til overfladiske og gale handlinger.” (Larsen og Slåtten, 2010, s. 145). Når det gjelder personlighet og holdninger mener Larsen og Slåtten, i motsetning til SV og barnehagens styrer, at kunnskaper kan bidra til holdningsendringer og at ens holdninger er førende for hvordan ferdigheter og kunnskaper kommer til uttrykk (Larsen og Slåtten, 2010, s. 145). Våre holdninger, som av Madland beskrives som en del av ens personlighet (2013, s. 30), er ikke noe statisk og uforanderlig, de dannes og utvikles i samspill med andre og påvirkes av ens egne erfaringer.

SV ble selv ikke ansatt på grunn av hennes faglig kunnskap, men på grunn av hennes personlighet. Man kan da konkludere med at hun har blitt påvirket av barnehagens rådende kultur, noe som kan ha påvirket hvordan hun selv ser på sin egen og andres faglige kunnskap og som kan være en forklaring på at hun utelater å snakke om egne faglige kunnskaper når hun forteller om sin flerkulturelle kompetanse.

5. Avslutning

Jeg mener selv å ha svart på problemstillingen med denne oppgaven. Jeg har vist til pedagogens egen opplevelse av sin flerkulturell kompetanse, samt hvordan dette og andre faktorer påvirker hvordan denne kompetansen tas i bruk av henne.

Det som har berørt meg mest, både under feltarbeidet og etter å ha skrevet oppgaven, er at selv om jeg av egen erfaring visste at pedagogens egne personlige erfaringer, livssyn og holdninger veier mye og er med på å farge hvordan flerkulturell kompetanse oppleves og praktiseres av den enkelte, hadde jeg i liten grad tatt i betraktning at både pedagogisk leder og barnehagen opererer innenfor en kontekst. Konteksten alle barnehager og pedagogiske ledere opererer innenfor er preget av politiske rammer, faglige retningslinjer og dominerende diskurser innenfor pedagogikk og som finnes på global, nasjonal, lokal og organisasjonsnivå. Dette krever at pedagogiske ledere er bevisste og kritiske sine egne holdninger og praksiser, og de dominerende diskurser som gjelder.

En annen ting som har vekket min oppmerksomhet og som har vært gjennomgående under feltarbeidet, er pedagogisk leders ståsted knyttet til språklæring og synliggjøring i barnehagen. Hennes motstand mot den dominerende kulturpluralistisk diskursen har vært konsekvent i hennes praksis hvor alle anses å være like og hvor kulturelle forskjelligheter underkommuniseres. Det er SVs holdninger til flerkultur og anerkendelse som viser i praksis å veie mer enn hennes faglige kunnskaper om barns identitets- og språkutvikling, og det er holdninger det hun anser hennes egen flerkulturelle kompetanse handler om.

Læring av norsk som andrespråk og synliggjøring av kulturelt mangfold har stått sentralt i oppgaven. Begge anses i rammeplanen (2011) som vesentlige for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn. Hvordan barnehagen skal jobbe med det presenteres utydelig i offentlige dokumenter og retningslinjer, noe som anses som forvirrende og kontroversielt av mange. Ved å gi den enkelte pedagogen frihet til å tolke og implementere, kan det forstås på den ene siden som at pedagogiske leders dømmekraft blir verdsatt, men på den andre siden sies det i NOU (2010:7) at flere forskningsbidrag de siste årene har vist at selv om norske førskolelærere har en god allmenn kompetanse, kommer denne ofte til kort i møtet med barn og familier med en annen språklig og kulturell bakgrunn. *Betyr dette at ved å ha flerkulturell*

kompetanse og kunnskap om flerspråklig læring vil pedagogene vite hvordan synliggjøring og språklæring bør praktiseres?

Selv om SV har formell flerkulturell kompetanse som innebærer kunnskap om andrespråklig læring og –utvikling, savner jeg en faglig begrunnelse i hennes utsagn fra intervjuet og i den måte hun jobber med språk og synliggjøring. Etter min mening burde rammeplanen og andre styringsdokumenter hen vise til ulike teoretiske perspektiver som kan gi pedagogen et bakteppe for å analysere og begrunne hvordan pålagte oppgaver kan gjennomføres i praksis i den enkelte barnehagen. De alternative diskurser som trer fram som en respons på dominerende diskurser må legges under lupen og ikke bare bli godtatt uten å analysere og reflektere over dem.

Som pedagogisk leder selv påpeker handler flerkulturell kompetanse mye om holdninger i møte med mennesker og dette har SV vist i sin praksis med sitt engasjement, lytting til foreldre og barn, samt hennes nære og varme væremåte. Hennes ønske om å ikke legge vekt på forskjeller er i bunn og grunn et ønske om å ikke tvinge noen i en rolle hvor kulturell bakgrunnen overskygger hele individet.

For at minoritetskulturer og –språk skal få være med på å skape kulturen i barnehagen og barna imellom, må mangfold betraktes som en ressurs og dette innebærer å gi plass til ulikhet, både i teori og praksis.

Referanseliste

Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo.

Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-125). Oslo: Universitetsforlaget.

Angell, M-L. (2011). Anerkjennelser av kultur I barnehager. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 200-214.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse – bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.). *Mangfold i barnehagen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 49-70). Bergen: Fagbokforlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Becher, A. A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *Tidsskrift FoU i praksis*, 2 (2), s. 25-42.

Bergersen, A. (2015) s. Danning og tverrkulturell kompetanse. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s.77-95). Bergen: Fagbokforlaget.

Brenna, L. R. (2008). *MANZIL: Mangfoldig ledelse og utvikling*. [Oslo]: Cappelen Damm.

Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlaget.

Bøyum, S., Hofslundsengen, H. & Pedersen, L. (2016). Språkmiljø i barnehagen-reproduksjon av ulikhet?. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i barnehagen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 109-125). Bergen : Fagbokforlaget

Båtnes, P. I. (2012). Hvilken flerkulturell forståelse?. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.) *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 19-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cejka, D. (2016). Hvordan lærer barn språk? Og hvordan kan vi best støtte dem i det? I Bakken, Y. & Solbue, V. (Red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 71-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Dahl, Ø. (2013): *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslos: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres vider kvalifisering det første året i yrket*. (Doktorgrads avhandling). Universitet i Oslo, Oslo.

Eriksen, T.H. (2009). Verden er mer enn bare etnisk. I T. Giske (Red.), *Mangfold eller engfold: 21 stemmer om kultur i vår tid* (s. 105-122) Oslo: Aschehoug.

Eriksen, T. H. (2005). Flerkulturelle samfunn. I *Store norske leksikon* (4. Ugv) (Bind 5, Fav – Ga, s. 217-218). Oslo: Kunnskapsforlaget

Everett, E, L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Fajersson, K. E. (2009). Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold.

I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 23-35). [Oslo]: Cappelen Akademisk Forlag.

Garcia, I. M. G. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen: Definisjoner, oppfatninger og praksis*. (Bacheloroppgave, DMMH). Trondheim: DMMH

Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget

Gjervan, M. Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Greek, M. (2006). Flerkulturell formidling: Ferdigheter til sameksistens i et meningsfylt kaos. I M. Greek & K. M. Jonsmoen (Red.), *Utfordringer i flerkulturell formidling: Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt* (s. 40-50). (Høyskole i Oslo Rapport nr. 30, 2008). Oslo: Universitet i Oslo.

Greve, A. Thorsby, T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren – en politisk aktør. I Greve, Mørreaunet & Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-35). Bergen: Fagbokforlaget

Gudmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179-221). Bergen: Fagbokforlaget.

Hofslundsengen, H., Bøyum, S., Engesæter, M., & Sønsthagen, A. G. (2016). Språkstimulering for flerspråklige barn i barnehagen. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.).

Mangfold i barnehagen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet? (s. 87-107). Bergen: Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I H. D. Hogsnes, M. L. Angell & S. Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 53-76). Bergen: Fagbokforlaget.

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Håkonsen, K. D. (2013). Vi må snakke om forskjeller. *Barnehagefolk*, 30 (3), s. 43-45.

Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 63-75.

Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). Pedagogiske implikasjoner. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.) *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 167-173). Bergen: Fagbokforlaget.

Kibsgaard, S. (2016) Barnekultur i flerkulturelle barnehager. I H. Jæger & J.K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 74-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kibsgaard, S. (2007). Tilknytning til mangfold. I S. Sagberd & K. Helander (Red.) *Barns tilhørighet* (s. 17-22) (Dronning Mauds Minne Høyskole Rapport nr. 2, 2007) Trondheim: DMMH publikasjonsserie

Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Korsvold, T. (2011). Barndom – Barnehage - Inkludering. I T. Korsvold (Red.). *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.

Krogstad, K. (2016). Den flerkulturelle barnehagen – idé og realitet: I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i barnehagen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 27-47). Bergen : Fagbokforlaget

Kvistad, K. (2003) *Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»* (Dronning Mauds Minne Høyskole Rapport nr. 1, 2003) Trondheim: DMMHs publikasjonsserie

Larsen, A. K. & Slåtten M. V. (2010). *En bok om oppvekst*. Oslo: Fagbokforlaget.

Larsen, V. (2013). Majoritetens privilegium: Når <<hvit>> blir <<vanlig>>. *Barnehagefolk*, 30 (3), s. 50-51.

Lauritsen, K. (2011): Barnehagen i kulturell endring – tilpasning og motstand. I T. Korsvold (Red.). *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget.

Lien, J. I. (2013). Skapende handling som mulighets rom. *Barnehagefolk*, 30 (3), s. 72-75.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Madland, A. (2013). *Betydning av hele meg. Om handlinger, holdninger og verdier hos de voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Meyer, E. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Maalouf, A. (2003). *Identitet som dreper*. [Oslo]: Pax Forlag

Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2 (2)), 1-21.

Pope, L. A. (2009) Den monokulturelle barnehagediskursen. I K. E. Fajersson, E. Karlsson,

A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 53-63). [Oslo]: Cappelen Akademisk Forlag.

Postholm, M. B. & Skrøvset, S. (2010). Forskeren tett på praksis: Opplevde muligheter og utfordringer. I T. Lund, M. B. Postholm, & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 17–32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag

Qureshi, A. (2009). Hvordan inkludere barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen? I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 125-141). [Oslo]: Cappelen Akademisk Forlag.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sand, S. (2016). *Ulikhet og felleskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Vallset: Oplandske bokforlag.

Schibbye, A-L. L(2006). *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv* . Oslo: Universitetsforlaget

Selmer-Olsen, I. (2007). Barns tilhørighet. I S. Sagberg & K. Helander (Red.), *Barns tilhørighet* (s. 9-16). Trondheim: DMMH

Skoglund, T. (2011). I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39-52). Oslo: Universitetsforlaget

Solli, K-A. & Andresen. R. (2012). <<Alle skal bli sett og hørt.>> Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 170-190). Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2017a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Statistisk sentralbyrå. (2017b). *Flest nye bosatte fra Syria*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flest-nye-bosatte-fra-syria>

Statistisk sentralbyrå. (2017c). *Barnehager 2016, endelige tall*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>

Steen-Olsen, Tove Herborg. (2011) Refleksivt blikk på forsknings- og utviklingsarbeid. *Tidsskrift FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*.

Syed, B.F. (2009) Den pakistanske foreldregruppen i barnehagen – homogen eller heterogen?. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 154-170). [Oslo]: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, M. R. (2005). *Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv*. *Skolepsykolog*, (5), s. 27-43

Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: En innføring* (rev. utg.). Vallset: Oplandske bokforlag.

Offentlige publikasjoner

Gjervan, M. (Red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. nr. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestilling og inkluderingsdepartement.

St. Meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Vedlegg 1 - Intervjuguide (1. intervju)

Innledning

- Fortelle litt om meg og min bakgrunn.
- Forklare hensikten med intervjuet.

Hovedspørsmål

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet i barnehagefeltet?

(Har du alltid jobbet med store barn?)
3. Kan du fortelle litt om din flerkulturell/tverrkulturell kompetanse?
4. Hvordan ville du beskrive denne barnehagen?
 - 4.1. *Er dette en flerkulturell barnehage?*
 - 4.2. *Hva legger du i begrepet flerkulturell barnehage?*
 - 4.3. *Er det en mangfoldig barnegruppe med tanke på barns kulturelle og språklige bakgrunn?*
 - 4.4. *Er det noe mer du vil si om barnehagen eller barnegruppen?*
5. Kan du fortelle litt om foreldregruppe?
 - 5.1. *Hvordan ville du beskrive ditt samarbeid med foreldrene?*
6. Hvordan ville du beskrive deg selv som barnehagelærer/pedagogisk leder?
 - 6.1. *Hvordan ville du beskrive den kompetansen du har som gjør deg egnet til å jobbe med barn med ulike bakgrunner?*
 - 6.2. *Hvordan opplever du at din tverrkulturell kompetanse preger din jobb generelt?*
 - 6.3. *Hvordan opplever du at din kompetanse påvirker/har betydning for det språklige og sosiale miljøet i barnehagen?*
7. Hva legger du i et godt språkmiljø?

(Hva betyr språk for deg?)

8. Synliggjør du det kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagens hverdag?
- 8.1. *Hvordan ser du på barns flerspråklighet?*
- 8.2. *Hvordan sørger du for at barna forstår og blir forstått?*
9. Hvordan jobbes det med språk i barnehagen? (*For eks: direkte, indirekte, barneinitiert*)
10. Kartlegges barnas språk i barnehagen?
- 10.1. *Av hvem?*
- 10.2. *Hvordan gjennomføres kartleggingen?*
- 10.3. *Hvilket kartleggingsverktøy bruker dere?*
- 10.4. *Brukes de samme prosedyrer eller verktøy for å kartlegge og vurdere språk hos barn med minoritetsbakgrunn?*
- 10.5. *Hvilket språk kartlegges og vurderes disse barna på?*
11. Kartlegges barnehagens språkmiljø?
12. Hva legger du i et godt sosialmiljø?
13. Har du innført nye tiltak eller endringer som er med på å skape en mer inkluderende pedagogikk/flerkulturell pedagogikk?
- 13.1. *Kan du fortelle litt mer om det?*
14. I hvilken grad er du bevisst på din egen væremåte?
15. Hvilken plass tar kritisk refleksjon i jobben din?
- 15.1. *Hvordan tenker du at dette eventuelt påvirker det sosiale miljøet?*

Avslutningsspørsmål

Hva hadde du valgt å endre i barnehagen hvis du hadde mulighet?

Er det noe mer du vil si om...?

Vedlegg 2 - Intervjuguide (2. intervju)

1. Under intervjuet sa du at du møter hvert enkelt barn på helt samme måte...videre sier du at barn er forskjellige og så at alle barna har behov for det samme.

Hva mener du med at du møter hvert enkelt barn på helt samme måte?

2. På den ene sida sa du at samlingsstund ikke er for alle, at noen kan synes det er kjedelig og da kan de gjøre noe annet.

Tenker dere over dette? Hvorfor kan det være kjedelig?

På den andre sida sier du at *halal* mat er for alle (alle skal spise det samme) og at alle må ut på tur.

Hvordan kan du forklare dette?

3. Du beskrev barnehagen som spontan og kreativ.

Hvordan?

4. Du sa at målet ditt er at barnehagen skal være for alle, alle er velkommen og det skal være en plass for alle å være.

Hvorfor er dette så viktig for deg?

Hvordan ville du beskrive en inkluderende barnehage?

Hva gjør du for at alle barna føler seg inkludert eller som en del av gruppa?

5. Du sa at du ikke stresser med at barna skal lære seg norsk, at det kommer uansett.

Føler du ingen press for at barna skal lære norsk før de begynner på skolen?

Du sier at språk er identitet og at morsmål er veldig viktig og betyr mye for barna, samt oppmuntrer du foreldrene til å fortsette å snakke morsmålet sitt med sine barn.

Men hvordan jobber dere med barnas morsmål i barnehagen?

6. Når vi snakket om synliggjøring av språk og kultur snakker du om at det handler om å få alle til å komme til barnehagen å gjøre noe sammen. Her snakket du om foreldregruppa med barna.

*Handler dette for deg om at alle skal være synlige for hverandre og kjent med hverandre?
Men hva i det daglig mens kun barna er i barnehagen?*

Hva med en unge som kommer helt ny til Norge, ikke snakker norsk, for å kunne se det barnet, hvem barnet er, og hva det barnet kan og liker må man se på barnets kultur og morsmål.

Får barna og foreldrene uansett bakgrunn bruke sin kapital, sine ressurser i barnehagen?

Hvordan?

7. ID markering som dere har videreført:

Handler dette bare om fest og mat, eller forklares det til de som ikke vet hva ID handler om?

Markerer dere andre høytider som tilhører andre religioner? Hvorfor ikke?

8. Du sier at du har blitt høfligere etter at du begynte å jobbe her

Er det fordi du har blitt påvirket av noen av foreldrene her?

9. Du sier at du kunne ønske bedre bemanning og at denne barnehagen kan trenge flere voksne siden den har flere utfordringer enn en barnehage på Byåsen eller Vikhammer.

Hva slags utfordringer mener du?

Videre sier du at det er ikke for alle å jobbe her og at det handler om holdninger, personlighet, relasjoner, interesse, medmenneskelighet. (Du sa ikke nødvendigvis utdanning)

Hvorfor må man ha alle disse egenskaper eller ferdigheter for å jobbe her?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg er en masterstudent i Barnehagepedagogikk ved NTNU-DMMH som ønsker å undersøke hvordan barnehagelæreres holdninger, handlinger og væremåter kan bidra med å skape gode relasjoner med barna, og hvordan det å besitte tverrkulturell kompetanse kan virke positivt for å skape en mer inkluderende arena hvor det tilbys alle barn et godt sosial- og språkmiljø. Jeg er tospråklig og har selv minoritetsbakgrunn. Jeg tok en bachelor ved DMMH og gikk på *Linje for internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid*.

Å ha tverrkulturell kompetanse innebærer å ha kunnskap om og innsikt i egen og andres kultur, evnen til å forstå kulturelle særtrekk og hva kultur betyr for den enkelte og dens liv, samt å kunne kommunisere med individer som har ulik kulturell bakgrunn enn ens egen (Larsen og Slåtten, 2010, 137-138). I utgangspunktet innebærer det å ha tverrkulturell kompetanse å ha en bevisst positiv og inkluderende holdning i møte med kulturer som er ulik ens egen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil benytte kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt. Forskningsspørsmålet vil jeg svare på ved å gjennomføre observasjoner som vil foregå i to-tre barnehageavdelinger hvor pedagogisk ledere har relevant kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk. Fordi jeg vil forsøke å få tak i deltagerens perspektiv, vil jeg i tillegg intervju pedagogisklederne. Intervjuene vil jeg ta opp med lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen?

Alt informasjon vil bli behandlet konfidensielt og personopplysninger vil være anonymisert, slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes. Både jeg og veilederen er underlagt taushetsplikt. All datamateriale vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om studien og jeg er villig til å delta

Dato:

Navn med blokkbokstaver:

(Signert av prosjektdeltaker)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

Dato:

Navn med blokkbokstaver:

(Signert av prosjektleder)