

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært veldig spennende og engasjerende. Jeg har frydet meg over å kunne ta fatt på en prosess som har gitt meg mulighet for fordypning innenfor en tematikk jeg synes er interessant. Selv om arbeidsprosessen har vært preget av engasjement, har det også vært tider preget av å være i villrede eller frykt for å mislykkes. Jeg vil rette en stort takk til min veileder, Tora Korsvold, for den rollen du har hatt som veileder og for at du er rask med tilbakemeldinger. Du, Tora, har vært en kilde til inspirasjon og jeg setter veldig pris på det engasjementet du har vist ovenfor meg og min masteroppgave. Takk for gode refleksjoner og drøftinger på veiledningstimene vi har hatt gjennom prosessen.

Jeg vil gjerne takke barnehagelærerne som stilte opp som deltakere til fokusgruppeintervju, slik at denne masteroppgaven ble mulig å gjennomføre.

Jeg vil også rette en takk til familie og venner som alltid svarer på telefonen, og er der for meg både i med- og motgang.

Trondheim, 2. mai 2018

Janne Karoliussen



## Sammendrag

Barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon utvikler seg i tråd med samfunnet rundt. Det norske samfunnet er blitt mer flerkulturelt og sammensatt med årene. Denne variasjonen i befolkningen vil også finne sted i barnehagens fellesskap. I forbindelse med et sammensatt samfunn brukes ofte begreper som mangfold og kultur. Denne studien tar for seg ulike tilnærminger til mangfolds- og kulturbegrepet, samt barnehagelærerens rolle som profesjonsutøver. Forfatterens egen forforståelse av at begrepene til tider er gitt en snever betydning, resulterte i en problemstilling som retter seg mot barnehagelæreres forståelse av begrepene og arbeid med mangfold og kultur i barnehagen. Studiens datamateriale er samlet inn ved bruk av kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju som metode ble valgt på grunnlag av dets styrke til å belyse normer for grupperes fortolkninger og praksiser. Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju med tre deltakere, som resulterte i et fyldig datamateriale med diskusjoner og beskrivelser av pedagogisk arbeid med mangfold og kultur i barnehagen.

Denne studien drøfter forståelser for mangfolds- og kulturbegrepet knyttet opp mot hvilke konsekvenser de kan ha for pedagogisk praksis. Barnehagelærerens arbeid med mangfold og kultur drøftes opp mot profesjonsutøvelse i barnehagen. Mangfold er i denne studien forstått som forskjellighet, der forskjelligheter er en berikelse for barnehagens fellesskap. Deltakerne i fokusgruppen vektlegger at fellesskapet i barnehagen er viktig, samtidig som man skal se hvert barn som enkeltindivider. Balansegangen mellom individ og fellesskap blir drøftet opp mot hverandre for å få innblikk i hvordan fellesskapet av individer kan fungere.

Kultur blir i denne studien fremlagt som et svært komplekst begrep. Drøftingen dreier seg særlig om en statisk forståelse av kulturbegrepet som gjør barn til representanter for barnehagens mangfold. Mønstre i datamaterialet peker på en forståelse av kultur som en betegnelse på mennesker med samme nasjonal opprinnelse. Nasjonalitet som kategori i mangfold vises i denne studien som svært problematisk, da globale konflikter blir en del av barnehagens fellesskap som følge av en mer sammensatt befolkning. I møte med komplekse fenomener som kultur og mangfold, viser denne studien betydningen av kompetente profesjonsutøvere i barnehagen. Utvikling av egen kompetanse, tanker, verdier og holdninger er sentralt for at barnehagelæreren som profesjonsutøver skal lykkes med pedagogisk arbeid i møte med mangfold.



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Aktualisering av studiens tematikk</b> .....	<b>2</b>
1.1.1 Historisk tilbakeblikk.....	2
<b>1.2 Forfatterens forforståelse av studiens tematikk</b> .....	<b>4</b>
1.2.1 Problemstilling.....	5
<b>1.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4 Valg av metode</b> .....	<b>6</b>
<b>1.5 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>6</b>
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Mangfold</b> .....	<b>8</b>
2.1.1 Mangfold og likhetsideologi .....	9
<b>2.2 Kultur</b> .....	<b>12</b>
2.2.1 Kulturbegrepet – en drøfting.....	12
2.2.2 Kulturbegrepet som representasjon .....	14
2.2.3 Kulturbegrepet som analyse.....	14
<b>2.3 Kulturelt mangfold</b> .....	<b>15</b>
<b>2.4 Profesjonsutøvelse</b> .....	<b>15</b>
2.4.1 Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold.....	17
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningsmetode</b> .....	<b>18</b>
<b>3.2 Fokusgruppeintervju</b> .....	<b>21</b>
3.2.1 Rekruttering av deltakere .....	22
3.2.2 Presentasjon av barnehagen og deltakerne .....	23
3.2.3 Struktur og intervjuguide.....	24
3.2.4 Moderatorrollen .....	24
3.2.5 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet .....	26
<b>3.3 Ethiske overveielser ved bruk av fokusgrupper</b> .....	<b>29</b>
<b>3.4 Gyldighet og overførbarhet</b> .....	<b>30</b>
<b>3.5 Transkripsjon og analyse</b> .....	<b>31</b>
3.5.1 Transkripsjon .....	31
3.5.2 Analyse og leting etter mønstre.....	32
<b>3.6 Oppsummering</b> .....	<b>33</b>
<b>4.0 Funn og drøfting</b> .....	<b>35</b>

<b>4.1 Mangfold i barnehagen .....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Mangfold som berikelse og forskjellighet .....	35
4.1.2 Individ versus fellesskap .....	37
4.1.3 Oppsummering .....	38
<b>4.2 Når det globale blir lokalt.....</b>	<b>39</b>
4.2.1 Nasjonalitet som kulturrepresentasjon i mangfold .....	39
4.2.2 Globale konflikter – lokalt på barnehagens område.....	41
4.2.3 FN-dagen som eksotiserende praksis .....	43
4.2.4 Fellesskap rundt «det norske» i barnehagen.....	44
4.2.5 Foreldresamarbeid.....	47
4.2.6 Oppsummering .....	48
<b>4.3 Mangfold og barnehagelæreren som profesjonsutøver .....</b>	<b>49</b>
4.3.1 Profesjonsutøvelse og lojalitet overfor barna .....	49
4.3.2 Profesjonsutøvelse – å være en god rollemodell .....	50
4.3.3 Profesjonsutøvelse med praktisk forankring .....	52
4.3.4 Oppsummering .....	53
<b>5.0 Avslutning.....</b>	<b>55</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg 1 – Informert samtykke .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide .....</b>	<b>65</b>

## 1.0 Innledning

I løpet av de siste 20 årene har barnehagen stått ovenfor mange endringer. Synet på barnehage, og hva den skal inneholde har endret seg i tråd med at barnehagen har fått økt politisk fokus, samt mer forskning på barns utvikling og betydningen av barnehagetilbudet. Barnehagen har utviklet seg fra å være en plass der barna kunne passes på mens foreldre var i arbeid, til at den skal være en pedagogisk virksomhet som skal gi barn muligheter for meningsfulle opplevelser og aktiviteter, livsutfoldelse og lek (Barnehageloven, 2005, s. §2). Barnehagen plikter å følge barnehageloven med medfølgende forskrifter nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. I august 2017 trådte en ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i kraft. Den nye Rammeplanen innfører flere krav og spesifiserte oppgaver som barnehagens personale skal gjennomføre. I motsetning til den forrige utgaven av Rammeplanen heter det nå «skal», ikke «bør». Det politiske søkelyset på barnehagens plass og oppgave i samfunnet er økende, og vi så med Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) en tendens til økt fokus på læring i barnehagen. Stortingsmelding 19 satte i gang en prosess i fagmiljøet som har fått tilnavnet barnehageopprøret (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kom inn mengder med spørsmål til høringsutkastet for ny Rammeplan, både fra barnehagelærere, foreldre og ansatte i utdanningsinstitusjoner. Barnehageopprøret kan ha vært bidragsyter til at den nye Rammeplanen av 2017, ikke bærer preg av læringsaktiviteter i like stor grad som Stortingsmelding 19. I kjølevannet av den nye Rammeplanen har barnehageopprøret fortsatt. Hovedagendaen for barnehageopprøret dreier seg i denne omgang om fastsettelse av ny bemanningsnorm i barnehagen. Ønsket om flere på jobb i barnehagen til enhver tid, samt at flere av disse har barnehagefaglig utdanning, er stort. Barnehagelærere i barnehagen møter krav til dokumentasjon, planlegging og kompetanseutvikling samtidig som de har ansvar for det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Barnehagelærere, og øvrig personale, står ovenfor en kompleks barnehagehverdag der de har mange områder de skal favne over. Jeg opplever at barnehageopprøret også handler om en følelse av å ikke strekke til, altså at man som barnehagelærer opplever at tiden er for knapp til å gjennomføre arbeidsoppgavene på en pedagogisk forsvarlig måte. Den komplekse barnehagehverdagen fordrer kompetente profesjonsutøvere. Profesjonsutøvelse er et sted der fag og politikk møtes (Østrem, 2015, s. 263). Barnehagelæreryrket er en profesjon der forankring i pedagogisk utdanning og ansvar for å følge offentlige retningslinjer nedfelt i

Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver møtes.

Barnehageopprøret er et eksempel på hvordan profesjonen befinner seg i et spenningsfelt, der politikkenes interesser havner i konflikt med barnehagelærerens kompetanse og ansvar for enkeltmennesket(barnet) i barnehagen. Barnehagelærere som profesjonsutøvere trenger tilstrekkelig kompetanse for å kunne argumentere faglig for sin misnøye, eller for å komme med konkrete tiltak til endring. Kompetanse er, slik jeg opplever det, også nøkkel til hvordan man som profesjonsutøver håndterer den komplekse barnehagehverdagen. Kompetanse spisset inn på barnehagefeltet, kan forstås som et nødvendig fundament i barnehagefaglig arbeid. Denne studien tar for seg en puslespillbrikke i dette komplekse bildet barnehagehverdagen består av, nemlig mangfold og kulturelt mangfold.

## **1.1 Aktualisering av studiens tematikk**

Norge er blitt et stadig mer mangfoldig og flerkulturelt land, og dette mangfoldet eksisterer også i barnehagen. Mangfold som begrep blir i dagens samfunn hyppig brukt. Vi kan ofte høre begrepet bli brukt i politisk debatt, særlig i tilknytning til utdanning og oppvekst. Mangfold som begrep er relativt nytt innenfor barnehagepedagogikken, og forståelser av mangfold er forholdsvis nyetablerte praksiser (Otterstad & Andersen, 2012, s. 5). I Rammeplanen heter det at:

*Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).*

Hva mangfoldet består av og hva mangfold innebærer, blir ikke spesifisert i Rammeplanen, utover at man kan tolke mening fra den påfølgende setningen; «at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på». Mangfold kan forstås som et begrep med vektlegging av forskjelligheter (Korsvold, 2011, s. 17). Hvilke forskjeller det er snakk om eller hvordan disse skal fremmes i barnehagen, blir opp til hver enkelt profesjonsutøvers tolkning av Rammeplanen. Før jeg presenterer studiens problemstilling, vil jeg redegjøre for forløpere i historien som leder frem mot mangfold som begrep innenfor barnehagen.

### **1.1.1 Historisk tilbakeblikk**

Integrering er en terminologi som er brukt innenfor barnehagefeltet i lang tid. Til å begynne med handlet integrering om at barn med funksjonsnedsettelser skulle få tilgang til barnehagen. Barna med funksjonsnedsettelser skulle få plass i fellesskapet i barnehagen for å

skape en helhet (Korsvold, 2011, s. 13). Integrering kan på den måten forstås som en praksis som gir alle barn muligheten til å være en del av et fellesskap i barnehagen. Fra 1970-årene ble integreringstermen også utvidet til å innbefatte barn med innvandrerbakgrunn (ibid.). Mens begrepet integrering handler om at grupper av barn skal være en del av et fellesskap for å skape helhet, handler inkluderingsbegrepet om hvordan dette fellesskapet, eller miljøet av voksne og barn i barnehagen fungerer (Korsvold, 2011, s. 13). Inkludering er et begrep som blir hyppig brukt i politikken, og ble innført i barnehagefeltet i 2006. I Stortingsmelding nr 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, er begrepet dominerende og brukes også til å skape forestillinger om hvem som utgjør minoritetene i barnehagen. Stortingsmeldingen sier at «alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap» (St.meld. nr. 41(2008-2009), s 87), hvilket betyr at alle barn skal få delta på lik linje uavhengig av deres bakgrunn. Her oppstår det en spenning mellom å identifisere minoriteter, og samtidig se alle barn som likeverdige. Integrering og inkludering kan sees som forløpere til mangfoldsbegrepet, men ikke på en slik måte der mangfold er et resultat av integrering og inkludering. Kategoriene av hvem som skulle integreres og inkluderes i barnehagen ble mange, og mangfoldsbegrepet ble benyttet som en paraplybetegnelse på disse kategoriene. Mangfoldsbegrepet kom inn i rammeplanen i 2006, og har siden vært en del av rammeverket for barnehagen. I Rammeplanen fra 2006 er begrepet mangfold benyttet i flere av kapitlene, for å nevne noen er begrepet benyttet i forbindelse med kroppslig-, kulturelt- og samisk mangfold. Man kan her forstå mangfold som variasjon, knyttet opp mot mange av barnehagens områder. Altså at mangfold kan bety variasjon av hva som helst. I forbindelse med Rammeplan av 2006, ble det også utgitt et temahefte med navnet: *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, Temahefte om språklig og kulturelt mangfold, 2006). Jeg undrer på om temaheftets tittel kan bidra til at mangfold som fenomen, noe automatisk blir knyttet opp mot språk og kultur.

Mangfold som fenomen har i de senere år også vært et politisk satsningsområde; Kompetanse for mangfold 2013-2017, også kalt mangfoldsårene. Denne satsningen gikk ut på å heve kompetansen hos barnehagelærere og lærere for å møte mangfoldet i barnehagen eller i skolen på en bedre måte. Satsningsområdet hadde først navnet *Kompetanse på det flerkulturelle området*, før det endret navn til *Kompetanse for mangfold* (Røthing, 2015, s. 163). Jeg undrer på om denne navneendringen kan ha bidratt til en feiltolkning av mangfold som fenomen. I Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi for fremtidens barnehage 2014-2020, knyttes mangfold opp mot arbeid med etnisk og kulturell variasjon, og opp mot utvikling av språkmiljøet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, Kompetanse for fremtidens barnehage.

Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020, 2013). Også her kan man se en tendens til at mangfold som fenomen knyttes opp mot spesifikke kategorier som etnisitet, kultur og språk. Denne tendensen i offentlige tekster kan bidra til et lite nyansert bilde av hva mangfold handler om. Jeg hadde også et slikt bilde av hva mangfold handlet om i min forforståelse, noe neste avsnitt handler om.

## **1.2 Forfatterens forforståelse av studiens tematikk**

Jeg har i min barnehagelærerutdanning på Høyskolen i Oslo og Akershus hatt praksis i tre ulike Oslo-barnehager. I min arbeidserfaring fra Oslo, opplever jeg at mangfold i barnehagen betyr at man har et eller flere barn med minoritetsbakgrunn, et annet morsmål, eller at barnet/barna tilhører en annen religion enn kristen/humanetisk. I min erfaring har arbeidet med mangfold har stort sett handlet om språkstimulering, markering av høytider og arbeid for å utjevne sosiale ulikheter. Min opplevelse og forståelse av hva mangfold dreier seg om, har vært mye skygget av disse erfaringene. Jeg har underveis i utdanningsløpet stilt spørsmål ved om denne polariseringen mot nasjonal opprinnelse, religion og språk er i tråd med den egentlige betydningen av mangfold som fenomen. I forrige kapittel undrer jeg på om temaheftet for språklig og kulturelt mangfold, kompetanse for mangfold og kompetansestrategi for fremtidens barnehage bidrar til en lite nyansert forståelse for mangfold som fenomen. Jeg opplever i min erfaring at dette er tilfelle. Bildet som males i politikken og media om språkmiljø i barnehagen, og et flerkulturelt samfunn er også, slik jeg ser det, en bidragsyter til en snever forståelse av mangfold. Arbeidet med mangfold skal bidra til at barnehagen har en funksjon som sosialt utjevnende institusjon (Barnehageloven, 2005, §2). Samtidig erfarer jeg at barnehagens arbeid med utjevning av sosiale ulikheter oftere handler om å gjøre alle like, og at forskjellene som mangfoldet bringer med seg i barnehagen blir borte. Likhet innebærer å behandle alle barn likt, og denne likebehandlingen springer ut fra en tanke om rettferdighet. Ved stor vektlegging av å behandle likt, står man i risiko for at forskjeller underkommuniseres. Samtidig vil man ved stor vektlegging av forskjeller, stå i risiko for å underkommunisere det som er felles mellom mennesker. Sett samlet opplever jeg at barnehagefeltet er innvevd i en diskurs der mangfold handler om spesifikke kategorier som språk, kultur, nasjonalitet og religiøsitet. Jeg opplever denne diskursen som problematisk, da den forenkler betydningen av mangfold. Gjennom utdanningsløpet sitter jeg igjen med en opplevelse av at mangfold er et svært kompleks og mangesidig fenomen, hvilket er utgangspunktet for denne studien.

### **1.2.1 Problemstilling**

Min forforståelse av mangfold, nettopp at det ofte handler om etnisitet, kultur, språk og religion, danner grunnlag for denne studiens problemstilling. Jeg ønsker med denne studien å undersøke om den forforståelsen jeg hadde for mangfold eksisterer også andre steder. Studien har også som mål å undersøke om tendensene i politiske tekster har smittet over på barnehagelæreres forståelse av begrepene mangfold og kultur. Dette har resultert i følgende problemstilling:

*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet mangfold og kultur, og hvordan operasjonaliserer de forståelsen i sitt daglige arbeid i barnehagen?*

Jeg valgte denne problemstillingen for å undersøke om den polariserte mangfoldsdiskursen eksisterer i barnehagen jeg gjennomfører intervju i. Tendenser i politiske dokumenter kan bidra til måter å arbeide på som domineres av normer og tradisjoner (Bergersen, 2017, s. 13). Det er viktig å stille spørsmål ved disse sannhetene som oppstår i den enkelte barnehages praksis. Problemstillingen spør også etter operasjonalisering av barnehagelærernes forståelser, i et forsøk på å belyse hvordan praksis er utviklet og eventuelt videreutviklet. Jeg valgte denne problemstillingen da jeg opplever at mangfold må bety mange ting. At mangfold må bety mange ting er også grunnlaget for valget om å ha en diskursanalytisk tilnærming.

### **1.3 Tidligere forskning**

For å finne relevant litteratur til denne studien har jeg foretatt diverse litteratursøk der søkeordene har vært «mangfold», «kultur», «kulturelt mangfold», og «diversity»(engelsk), for å nevne noen. Jeg oppdaget at flere av de engelske artiklene som er skrevet i andre verdensdeler, ikke legger de samme føringene for bruken av begrepet diversity slik vi gjør ved bruken av mangfold. Det har derfor vært enkelte artikler som ikke har vært hensiktsmessige å bruke i denne studien, da oversettelsen i enkelte tilfeller ikke innebærer det samme. Ved søk på engelsk ble det nødvendig å legge til flere søkeord for å finne relevante artikler. Eksempel på supplerende ord kunne være «kindergarten», «preschool» eller «early childhood education and care». Jeg har brukt søkemotorer som Oria (bibliotekets søkemotor), Google Scholar og Idunn. Jeg har også tilbrakt mye tid på biblioteket for å lete etter publikasjoner som omhandler teori om, og praksiser knyttet til mangfold og kultur.

I studiens startfase benyttet jeg meg i stor grad av foreliggende diskursanalyser av Rammeplanen (2011) og Temaheftet (2006), skrevet av (Kasin, 2010), (Otterstad & Andersen, 2012) og (Thun, 2015). Diskursanalysene retter et meget kritisk blikk på hvordan rammeplanen og temaheftet beskriver mangfold, kultur og kulturelt mangfold, for å se hvordan det er mulig å tolke fenomenet og deretter kunne jobbe med det. Diskursanalysene identifiserer diskurser om mangfold, der mangfold har mange tolkningsmuligheter og begrepet gjerne kortes ned til å handle om etnisitet, religiøsitet og språk. For å belyse hva diskurs og diskursanalyse handler om har jeg benyttet meg av litteratur skrevet av Hammer (2017), Neumann (2001) og Winther-Jørgensen & Philips (1999).

Etter hvert som studien tok form, delte jeg inn teorien i tre kategorier; mangfold, kultur og profesjonsutøvelse. Innenfor mangfold som fenomen har jeg særlig benyttet meg av forskning utført av Korsvold (2011), Lauritsen (2011) og Dyblie Nilsen (2011). Innenfor kultur som fenomen har jeg særlig benyttet meg av Bundgaard & Gulløvs (2008) studie i danske barnehager, Bergersens (2017) studie av barnehagelæreren som kulturell brobygger og Kasins (2008, 2010) dekonstruksjon av begrepene kultur, kulturelt mangfold og flerkulturalitet. Innenfor profesjonsutøvelse har jeg i stor grad benyttet meg av Østrems (2015) artikkel om profesjonsutøvelse i et spenningsfelt.

#### **1.4 Valg av metode**

I studiens problemstilling spør jeg etter forståelsen for og operasjonaliseringen av mangfoldsbegrepet, og ønsker å belyse denne ved kvalitativ metode. Jeg valgte kvalitativ metode på grunnlag av at forskningsmetoden er godt egnet når man skal gjøre en fenomenologisk tilnærming, her mangfold og kultur. I kvalitative studier kommer man tettere på intervjupersonens opplevelser og erfaringer ved den dialogen som oppstår i intervjusituasjonen. Ettersom jeg implisitt i min problemstilling ønsker å undersøke om barnehagelærere i studien er innvevd i en mangfoldsdiskurs, ønsket jeg en ramme for datainnsamling der det var rom for diskusjon og motstridende perspektiver. Jeg har derfor valgt å bruke fokusgruppeintervju som kvalitativ metode for innsamling av empiri. Fokusgruppeintervju legger opp til diskusjon og refleksjon i gruppe, da samhandling mellom deltakerne er sentralt i metoden.

#### **1.5 Oppgavens oppbygning**

Jeg har i kapittel 1 presentert studiens grunnlag i form av aktualisering av tematikken, forskerens forforståelse, valg av teoretisk rammeverk og metode. I kapittel 2 vil jeg redegjøre

for studiens teoretiske rammeverk i grundigere detalj. Kapitlet tar for seg henholdsvis tre hovedelementer: mangfold, kultur og profesjonsutøvelse. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for valg av metode til denne studien. Jeg ønsker å gi leseren en kort innføring i kvalitativ forskningsmetode, og kapitlets hovedtyngde vil ligge på fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Gjennom kapittel 3 vil leseren få presentert forskerens erfaringer med bruk av metoden. Kapitlet avsluttes med hvordan datamaterialet vil bli bearbeidet, her i form av diskursanalytisk tilnærming. I kapittel 4 vil jeg presentere mønstre i datamateriale og drøfte disse opp mot relevant litteratur. Kapittel 4 har en tredeling, der hvert delkapittel har sin tematikk; mangfold, kultur og profesjonsutøvelse. Hvert delkapittel tar for seg sentrale drøftinger av funn for å besvare studiens problemstilling. Kapittel 5 er denne rapportens avslutning, og vil ta for seg essensen av studiens funn, samt gi forslag til videre arbeid med mangfold og kultur i barnehagen.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg foreta en redegjørelse av relevant teori og litteratur i tilknytning til studiens problemstilling; *Hvordan forstår barnehagelærere begrepet mangfold og kultur, og hvordan operasjonaliserer de forståelsen i sitt daglige arbeid i barnehagen?* Både mangfolds- og kulturbegrepet er nevnt i studiens problemstilling, og jeg ønsker å redegjøre mulige forståelse for begrepene i hvert sitt delkapittel. Jeg vil også redegjøre for hvilken forståelse man kan ha for kombinasjonen av disse begrepene – kulturelt mangfold. Studiens problemstilling spør også etter hvordan barnehagelærere operasjonaliserer sine forståelser. Jeg har derfor valgt å redegjøre for hva det vil si å være barnehagelærer i en pedagogisk samfunnsinstitusjon under delkapittel med navnet profesjonsutøvelse.

### 2.1 Mangfold

Mangfold brukes gjerne som et begrep for å beskrive fenomener som har status som forskjellige, eller varierende. Mangfoldsbegrepet har en vektlegging av forskjellighet, og blir nærmest et synonym for sammensatt, variert eller innholdsrikt (Korsvold, 2011, s. 17). I utgangspunktet kan mangfold handle om variasjon av hva som helst, og det blir viktig å alltid undersøke hvilket mangfold det er snakk om (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 22). I Sør-Trøndelag fylke gikk i 2017 94,1% av alle barn under skolepliktig alder i barnehage. Dette gjør at barna må utgjøre et stort mangfold, både når det kommer til funksjonsevne og alder, så vel som språklig, kulturelt og sosialt (Lauritsen, 2011, s. 55). Norges befolkning kan beskrives som sammensatt, da den har et stort mangfold av etnisiteter. Men det kan også ha sammenheng med at familien som institusjon fremstår som mer differensiert enn tidligere. Altså at det finnes forskjellige måter å være en familie på (Korsvold, 2011, s. 18). Disse forskjellene som blir omtalt kan også forstås som ulike kategorier. I Rammeplanen av 2011 finner vi følgende kategorier når det skal beskrives at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer; «sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Den nye Rammeplanen av 2017 har tatt bort denne forklaringen. Rammeplanen (2017) har fått et eget kapittel som heter *Mangfold og gjensidig respekt* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I dette kapittelet skrives det at:

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Den nye formuleringen i Rammeplaner har, slik jeg ser det, fjernet en noe stereotyp kategorisering av hvilke forskjeller man kan møte i barnehagen. Det legges opp til at mangfold kan forstås som mange måter å tenke, handle og leve på, altså at vi alle er forskjellige på vår måte. Formuleringen «fremme mangfold», tolker jeg som at mangfold er en positiv verdi. Videre formulering i kapittelet beskriver at barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religioner og livssyn. Det formuleres også at barnehagen skal legge til rette for kulturmøter i barnehagen. Slik jeg tolker Rammeplanens formuleringer i kapitlet *Mangfold og gjensidig respekt* handler mangfold om forskjellighet og variasjoner. Uavhengig av hva slags bakgrunn barna har når de kommer til barnehagen, må barnehagen være et sted der barna blir kjent igjen og bekreftet på en positiv måte (Lauritsen, 2011, s. 56). Dette er også nedfelt i den nye Rammeplanen, og uttrykkes slik:

Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Hvordan mangfold skal brukes som en ressurs er noe uklart, men jeg tolker teksten på den måte at forskjellene mellom menneskene i barnehagen skal være berikende og utviklende for fellesskapet, samtidig som hvert enkelt barns skal oppleve støtte og oppfølging basert på deres forutsetninger.

Slik mangfold er beskrevet over viser til en konstatering av at vi som mennesker i samfunnet er forskjellige, og at dette skal møtes på en positiv måte i barnehagen. Å forholde seg til mangfold er nødvendigvis ikke bare enkelt. Gullestad har pekt på at likeverd i en norsk kontekst gjerne blir definert som likhet, og at forskjeller dermed kan bli vanskelig å håndtere (Gullestad(1989), her i Dyblie Nilsen, 2011, s. 153). Det norske velferdssamfunnet er basert på en likhetsideologi som settes på prøve når heterogenitet øker (Dyblie Nilsen, 2011, s. 153). Med at heterogeniteten øker menes det at vi stadig får flere kategorier som blir en del av vårt samlede fellesskap som befolkning. Jeg skal nå se på hvilke konsekvenser denne likhetsideologien kan ha for den pedagogiske praksisen i barnehagen.

### **2.1.1 Mangfold og likhetsideologi**

Jeg skriver over at det norske velferdssystemet er basert på en likhetsideologi, men hva betyr egentlig det? Likhetsideologien kan forstås som et ønske om å behandle alle likt. Lauritsen forklarer at norske barnehageansatte står i en tradisjon der de i arbeidet med forskjeller

erstattet likeverd med likhet. Målet med denne praksisen er å unngå og gjøre forskjell på barna, men heller behandle de likt. Gjennom å behandle barna likt vil man føle seg som en rettferdig voksen, da man ikke forskjellsbehandler (Lauritsen, 2011, s. 68). Når målet er at man skal behandle alle likt, basert på en likhetsideologi, vil det oppstå en risiko for at det som er likt mellom oss overskygger det som er forskjellig. Man står da i fare for å skyve forskjeller under stolen, når det egentlig er viktig å ta hensyn til disse forskjellene (Lauritsen, 2011, s. 68). En praksis basert på likhetsideologien vil også gi uttrykk av at vi alle skal samme vei, og at alle skal følge de samme normene og reglene. Slik jeg forstår denne praksisen, har den et forenkende syn på mangfold. Forenkende, fordi fokuset på hva vi har felles kan være enklere å ta tak i enn hva som er forskjellig mellom oss. Motsatsen til dette finner vi når Korsvold (2011, s. 18) skriver at mangfold ofte kobles til et individperspektiv. Når enkeltindividet trekkes frem kan forskjellene mellom oss bli tydeligere, og dette kan ofte nedtone det vi har felles (Korsvold, 2011, s. 18). Et fokus på hva som er forskjellig mellom oss kan også by på utfordringer. Jeg har tidligere skrevet at mangfoldet, altså forskjellene, er berikende for barnehagen, men vi skal være varsomme med hvordan vi tilnærmer oss arbeidet med mangfold som fenomen. Mangfold kan ha ekskluderende trekk, da det ligger til grunne at ulike grupper av mennesker i utgangspunktet ikke er likeverdige (Korsvold, 2011, s. 19). De ulike kategoriene jeg tidligere har nevnt blir samlet sammen og blir definert som «de andre». Når vi definerer grupper av barn i barnehagen som «de andre», vil vi også skape en definisjon på hvem «vi» er. Denne typen inndeling skaper en forståelse av hvem som defineres som majoritet og minoritet. Antall personer i de ulike gruppene kan selvfølgelig spille inn på hvem som blir majoritet og minoritet, men det handler også om hvem som har legitimitet i forhold til makt og kulturell dominans (Dyblie Nilsen, 2011, s. 154). Majoritetens praksis har det vi kan kalle en selvsagt legitimitet, da det er disse som legger premisser for hvordan hverdagen organiseres. Majoritetens normer for hva som for eksempel forventes av de voksne i barnehagen, eksisterer i hverdagen som noe som er «tatt for gitt» at alle vet (Dyblie Nilsen, 2011, s. 168). En risiko ved at det er majoriteten som bestemmer hvilke normer som ligger til grunne i hverdagspraksisen, er at alle vil bli målt ut fra majoritetens likhetsideologi. Uavhengig av hvilke variasjoner som eksisterer i barnegruppen, eller personalet, vil disse forskjellene risikere å bli utydelige eller borte (Lauritsen, 2011, s. 72). På den andre siden kan det også forstås som majoritetsgjøring. Majoritetsgjøring kan forstås som forståelser, diskurser og praksiser som potensielt kan bidra til inkludering (Dyblie Nilsen, 2011, s. 155). Bak denne forståelsen kan man spore en god intensjon, da praksisen har et mål om å inkludere alle barn uavhengig av bakgrunn. En slik praksis er et nødvendig fundament for at alle barn i

barnehagen skal ha status, en opplevelse av å høre til og en likeverdig rett til læring og utvikling (Lauritsen, 2011, s. 73). Å gi barna status, opplevd tilhørighet og fellesskap kan ses i sammenheng med det som kalles medborgerskap. Medborgerskap er den sosiale dimensjonen av å være deltaker i et samfunn (Thun, 2015, s. 203). Den formelle dimensjonen av å være deltaker i et samfunn kalles statsborgerskap, og omhandler det rettslige aspektet ved å være borger i et samfunn (ibid.). Medborgerskap dreier seg om utvikling av identitet, tillit, tilhørighet, og barns mulighet til deltakelse i samfunnet. Anerkjennelse av barns identitet, uavhengig av bakgrunn, er avgjørende for å muliggjøre et inkluderende medborgerskap. Medborgerskap må være tilstede for at barn skal oppleve full deltakelse i samfunnet (Thun, 2015, s. 203). Det foreligger nyere forskning på sammenhengen mellom mangfold og barns medborgerskap, men i denne studien er oppmerksomheten rettet mot profesjonsutøverne i barnehagen. Majoritetsgjøring og medborgerskap kan ses i sammenheng med hverandre, da begge har til mål å gjøre barn til inkluderte medlemmer av fellesskapet. Motstykket til majoritetsgjøring og medborgerskap, er minorisering. Minorisering retter blikket mot det og dem som gjør(es) til noe annerledes, og eventuelt er nedvurdert i forhold til majoriteten (Dyblie Nilsen, 2011, s. 155). Mangelen på anerkjennelse og medborgerskap kan før til ekskludering og marginalisering i form av minorisering.

Medborgerskap dreier seg om å styrke barns tilhørighet i fellesskapet. Tilhørighet kan beskrives som «limet» som knytter mennesker sammen med hverandre, uavhengig av bakgrunn (Andenæs, 2012, s. 8). Barnehagen beskrives av Andenæs som en egnet møteplass for barn med ulike bakgrunner, der man kan utvikle konstruktive måter for å fungere sammen i et fellesskap. Om man lykkes med å finne gode måter å fungere sammen på, vil dette bidra til å styrke barns tilhørighet (ibid.). Barnehagen er ikke bare egnet som møteplass for barn, men også for voksne. Foreldregruppa og personalgruppa er i jevn dialog, eller det Andenæs kaller forhandlinger, om hvordan det enkelte barn skal forstås. Denne kontinuerlige forhandlingen kan bidra til at både personalgruppen og foreldregruppen blir bedre kjent med hverandre (Andenæs, 2012, s. 5). Barnehagen som samfunnsinstitusjon har en ramme som gjør den godt egnet som møteplass der både voksne og barn møtes på tvers av kulturell, økonomisk og sosial bakgrunn. De ulike bakgrunnene mennesker har når de kommer til barnehagen utgjør en mulighet for at vi, både barn og voksne, kan lære av hverandre (Andenæs, 2012, s. 9).

Videre vil jeg fokusere nærmere på begrepet *kultur*. Begrepene «mangfold» og «kultur» kommer ofte frem i samme kontekst. Kombinasjonen av begrepene; kulturelt mangfold, finnes både i Rammeplanen og i diverse litteratur. I min erfaring har jeg opplevd at man snakker om mangfold og kulturelt mangfold som om ordene betyr det samme, eller at det er tilfeldig om det er mangfold, eller *kulturelt* mangfold det snakkes om. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan man kan forstå kulturbegrepet, for å bedre forstå hva det kulturelle mangfoldet dreier seg om. Jeg har valgt ut et mindre utvalg relevant litteratur til min redegjørelse av kulturbegrepet. Annen litteratur kunne også ha vært relevant, men litteraturen som presenteres i neste underkapittel er den som ligger til grunn for drøftinger av funn senere i rapporten.

## **2.2 Kultur**

Ved å sette opp et søk etter ordet *kultur* i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), får man hele 56 treff. Ordet brukes gjentatte ganger gjennom hele styringsdokumentet, uten at jeg som leser klarer å tilnærme meg hvilken definisjon eller forståelse som er benyttet i Rammeplanens kontekst. Kulturbegrepet har mange betydninger, og kulturforståelse kan handle om så mangt. Jeg vil redegjøre for kulturbegrepets mulige betydninger basert på litteratur av Bundgaard & Gulløv (2008), Hovdelien (2012) og Kasin (2010). Denne litteraturen er valgt på grunnlag av dens kritiske blikk på bruk og forståelse av kulturbegrepet. Valget av denne litteraturen handler også om at tekstene er skrevet spesielt rettet mot pedagogisk arbeid i barnehagen. Avslutningsvis i dette underkapittelet vil jeg trekke kulturforståelsen videre til å redegjøre for hvordan man kan forstå kulturelt mangfold.

### **2.2.1 Kulturbegrepet – en drøfting**

Kulturbegrepet blir generelt brukt på to forskjellige måter dersom man henvender seg til Bundgaard & Gulløv. For det første brukes kulturbegrepet som hverdagsbegrep der kultur refererer til tradisjon og opprinnelse (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29). Begrepet fremstår her som uforanderlig, og i noen grad knyttet til nasjonalitet eller region. Når kulturbegrepet har denne betydningen, vil det kunne brukes som forklaring på andre verdier eller andre måter å oppføre seg på som fremstår annerledes enn det typiske eller det dominerende. For det andre brukes kulturbegrepet som et analytisk begrep rettet mot å kretse inn betydningskapende prosesser (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29). Kulturbegrepet har innenfor denne forståelsen ingen definerbar størrelse, men består av oppfattelser og verdier som fortløpende skapes av mennesker i deres samspill med andre. I dette perspektivet deltar alle mennesker i

betydningssskapende prosesser, og kultur er den analytiske betegnelsen på disse prosessene. Kultur blir derfor en måte å beskrive hvordan mennesker utvikler mening (ibid.).

En noe lignende beskrivelse av to ulike forståelser for kulturbegrepet kan vi også finne hos Hovdelien (2012). Han kaller det riktignok to «grøfter» for kulturforståelse (Hovdelien, 2012, s. 99). Den ene grøften innebærer å gjøre kultur til et statisk begrep, altså at man gjør kultur til faste størrelser med klare grenser. Eksempler på en slik forståelse er samlebetegnelser som den samiske eller den afrikanske kulturen. Har man havnet i denne grøften blir kultur forstått som adskilte enheter, og man tar ikke høyde for kulturell interaksjon mellom mennesker. Den kulturelle interaksjonen mellom mennesker gjør at en kultur vil være i stadig endring (ibid.). Den andre grøften for kulturforståelse innebærer et ensidig fokus på individuelle forskjeller, uten syn for at enkeltmennesker alltid vil tilhøre et kulturelt fellesskap (Hovdelien, 2012, s. 100). Ved et ensidig fokus på individuelle forskjeller ville kulturbegrepet blitt overflødig. Samtidig mener Hovdelien at denne forståelsen for kultur ville gjort oss ute av stand til å håndtere forskjellene som eksisterer mellom mennesker. Hovdelien kaller det to grøfter, på grunnlag av at det ikke er rom for kun den ene eller den andre forståelsen (Hovdelien, 2012, s. 100). Kultur må finnes i en balansegang mellom de to ytterpunktene.

Også Kasin (2010) skaper en todeling av forståelser for kulturbegrepet. På den ene siden plasserer han det han kaller for et verdiorientert kulturbegrepet (Kasin, 2010, s. 64). Kultur er her et uttrykk for en verdi, noe som man ønsker å fremme og dyrke. Når kulturbegrepet har en verdiorientert forståelse, kan det sies å være et normativt begrep. Kasin mener at denne forståelsen kan spores i rammeplanen fra 2006, og at barnehagepolitikken deler samme prosjekt som kulturpolitikken: «å dyrke kultur som menneskelige prestasjoner og uttrykk, slik som musikk, billedkunst, teater, opera, idrett og arkitektur» (Kasin, 2010, s. 64). Innbakt i denne forståelsen for kultur, ligger det at kultur blir gjenstand for politisk forvaltning. På den andre siden kan kultur forstås som et beskrivende begrep. Begrepet blir innenfor denne retningen forstått som en måte å tenke på (ibid.). Kultur kan her være en samlebetegnelse på det som kjennetegner ulike samfunn. Ikke som en verdi man ønsker å fremme, men kultur som et analytisk redskap for å beskrive de ulike sidene av samfunnslivet. Kulturbegrepet er her forstått som en helhet bestående av kunst, moral, skikker, trosretninger, jus og kunnskap, samt ferdigheter og vaner hvert menneske har tilegnet seg som medlem av dette samfunnet (Kasin, 2010, s. 64).

### **2.2.2 Kulturbegrepet som representasjon**

Som de tre forrige avsnittene viser, kan kultur bety mange ting. Kulturbegrepet er frem til nå redegjort som seks enkeltstående forståelser basert på tre ulike studier. Det finnes fellestrekk mellom de ulike forståelsene det er redegjort for frem til nå. Kulturbegrepet som hverdagsbegrepet (Bundgaard & Gulløv) har likhetstrekk med å bruke kulturbegrepet som statisk begrep (Hovdelien). Disse deler oppfatningen av at kultur har en gitt størrelse, at begrepet er uforanderlig og at det referer til nasjonal eller regional opprinnelse.

Kulturbegrepet, når det er brukt på en slik måte, tar ikke høyde for de forskjeller som eksisterer mellom mennesker innenfor samme nasjon eller region (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30). Selv om man kommer fra samme sted, er det ikke gitt at man har samme oppfatninger og deler samme verdisyn. Dersom kultur knyttes opp mot nasjonalitet eller region, står man i fare for at kulturbegrepet i barnehagen dreier seg om representasjon (Kasin, 2010, s. 66). Kultur som representasjon gjør at barn, ansatte og foreldre i barnehagen forstås som representanter i mangfoldet basert på hvilken nasjonalitet eller region de tilhører. Det er problematikk knyttet til å gjøre barn til kulturrepresentanter. For det første har barn i barnehagen antakelig nok med å representere seg selv (ibid.). For det andre bidrar kultur som representasjon til å skape generaliseringer om ulike mennesker. Generaliseringene er basert på kategorier som nasjonalitet, uten at det er tatt høyde for de innbyrdes forskjellene som eksisterer i en nasjon. Disse generaliseringene kan også bidra til at man forenkler situasjoner ved å benytte kultur som forklaring på hvorfor noe er som det er (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 112). Altså at man tar for gitt at en hendelse eller oppførsel er kulturelt betinget, og dermed ikke undersøker situasjonen grundigere. Kultur som representasjon gjør barn til «kulturelle marionettedukker», ikke mennesker som handler og forholder seg til de sosiale omgivelsene ut fra deres egne erfaringer (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 31).

### **2.2.3 Kulturbegrepet som analyse**

Det finnes også fellestrekk mellom å benytte kultur som et analytisk begrep (Bundgaard & Gulløv, 2008) og kultur som et beskrivende begrep (Kasin, 2010). Her har ikke kultur en fast størrelse, og er heller ikke knyttet opp mot nasjonale eller regionale grenser. Kulturbegrepet som analytisk eller beskrivende begrep er langt mer komplekst. Kultur er her verdier og oppfattelser som skapes av mennesker i deres samspill med hverandre (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29). Disse betydningsskapende prosessene gjør at kultur kan benyttes som et analytisk redskap for å forklarer de ulike sidene av samfunnslivet (Kasin, 2010, s. 64). Når kulturbegrepet ikke har definerte grenser, vil begrepet kunne bli benyttet til å beskrive alle

sidene av samfunnet. I denne forståelsen har samfunnet ingen bestemt lokasjon, men kan være et hvilket som helst samfunn. Poenget er at kulturbegrepet kan brukes til å beskrive særpreg ved det samfunnet, samt analysere menneskers betydningsskapende samhandling med hverandre (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29) (Kasin, 2010, s. 64). Av dette kan man forstå at kulturbegrepet må forstås som situert, det vil si at det er avhengig av tid og sted.

### **2.3 Kulturelt mangfold**

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at personalet i barnehagen «skal synliggjøre språklig og kulturelt mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Samtidig står det senere at personalet «skal bidra til at kulturelt mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Når det i utgangspunktet er vanskelig å tolke hvilken forståelse av kulturbegrepet som benyttes i Rammeplanen, vil jeg da stille meg undrende til hva som menes med kulturelt mangfold. Den enkle forklaringen kan være at kulturelt mangfold henviser til at forskjellige kulturer eksisterer i barnehagen, hvilket er naturlig nok med tanke på at alle i barnehagen har ulike erfaringer og bakgrunner. Problemet her ligger i at kulturbegrepet ikke forklares. Forstås kultur som hverdagsbegrep, eller statisk begrep vil kulturelt mangfold handle om at menneskene i barnehagen har forskjellig opprinnelsessted. Når det kulturelle mangfoldet får en statisk betydning, vil risikoen for kultur som representasjon være stor (Kasin, 2010, s. 66). Om kultur forstås som analytisk eller beskrivende begrep, vil kulturelt mangfold i barnehagen handle om betydningsskapende prosesser innad i barnehagen, og barnehagens samspill med omgivelsene og dens rolle i samfunnet. På den måten kan kulturelt mangfold vise til et mangfold som ligger mellom samfunn og individ (Hovdelien, 2012, s. 100). I barnehagen vil det da bety en balansegang mellom på den ene siden å ivareta enkeltbarnets kulturelle tilhørighet, og på den andre siden storsamfunnets behov for samfunnsborgere som respekterer fellesskapets spilleregler.

### **2.4 Profesjonsutøvelse**

Det er vanlig å forstå en profesjon som et yrke som utfører tjenester basert på kunnskap, ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Østrem, 2015, s. 264). Profesjonsutøvelse sees i sammenheng med å ha et profesjonelt ansvar, og kan forstås som bindeleddet mellom samfunn og individ. Profesjoner er til for å utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, som gjerne er definert i et politisk mandat eller et samfunnsmandat. Å se barnehagelæreryrket som en profesjon, innebærer at barnehagelæreren er bindeleddet mellom samfunnsmandatet og barna. Barnehagelæreren som profesjonsutøver har en forpliktelse overfor samfunnet, og

en forpliktelse ovenfor barna. Forpliktelsen til samfunnet og ytre krav kalles *accountability*, eller regnskapsplikt (Østrem, 2015, s. 265). Det innebærer at man har en lydighet overfor ytre krav, lover og regler. Forpliktelsen til barna kalles for *responsibility*, eller profesjonelt ansvar (Østrem, 2015, s. 265). Dette profesjonelle ansvaret springer ut fra at man har en tillit til at profesjonsutøveren handler i tråd med pålitelig kunnskap og moralsk dømmekraft. Det profesjonelle ansvaret innebærer også at man forvalter sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte ovenfor barna. Ifølge Gotvassli er denne profesjonelle kompetansen delt inn i fem underkategorier; Personlig -, kommunikativ-, faglig -, etisk -, og forvaltningskompetanse (Gotvassli, 2013, s. 42). Profesjonsutøverens kompetanse utgjør en kompleks helhet, bestående av faglige, emosjonelle og etiske komponenter (Gotvassli, 2013, s. 43). Barnehagelærerens profesjonelle ansvar kan aldri løsrives fra barnehagens særskilte mandat som pedagogisk samfunnsinstitusjon, og profesjonsutøverens utfordring er å finne en balansegang mellom disse pliktene. Denne balansegangen kan forstås som profesjonens spenningsfelt (Østrem, 2015, s. 263). Det oppstår et spenningsfelt på grunnlag av at partene, som utgjør hver sin side av pliktene, har interesser som kan komme i konflikt med hverandre. I et maktperspektiv vil ikke barnet på den ene siden, og kommunen/barnehageeier på den andre siden være likeverdige parter. Det er derfor essensielt at barnehagelærere som profesjonsutøvere forvalter sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte, slik at lojaliteten ovenfor barna ikke faller under press fra ytre krav (Østrem, 2015, s. 294). Dette innebærer også at man som profesjonsutøver må snakke barnas sak, dersom man opplever at ytre krav kommer i konflikt med eget faglig og profesjonelt skjønn (ibid.).

En annen spenning i barnehagelærerprofesjonen er det kompliserte samspillet mellom teori og praksis (Hammer, 2017, s. 30). Profesjonsutdanning stiller krav til både forskningsbasert utdanning og praksisnærhet. Profesjonens kunnskapsgrunnlag kan derfor kalles heterogent, nemlig at kunnskapen består av teoretiske og praksisnære komponenter. Hammer peker på at profesjonsfeltet i barnehage-Norge allikevel preges av en helhetlig identitet som heller over mot en praktisk forankring. Profesjonens forankring i det praksisnære kan bidra til en undergraving av barnehagelærerens formelle kompetanse, som igjen kan føre til en risiko for at motstandskraften mot ytre krav svekkes (Hammer, 2017, s. 30). Jeg anser det derfor som nødvendig at barnehagelæreren som profesjonsutøver, evner å stille seg kritisk til egen praksis og arbeidsmetoder. Kritisk vurdering av barnehagens virksomhet omtales av Østrem som en nødvendig dimensjon ved profesjonsutøvelse (Østrem, 2015, s. 296). Uten den nødvendige

kritikken står profesjonsutøveren i fare for å fraskrive seg det ansvaret man frivillig har påtatt seg da man trådte inn i yrket.

#### **2.4.1 Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold**

En del av profesjonens ansvar i dagens barnehage er å skape toleranse og forståelse på tvers av kulturer, motvirke diskriminering og iverksette politiske idealer om inkludering og fellesskap blant barna i barnehagen (Otterstad & Andersen, 2012, s. 4). Slik jeg tolker Rammeplanens beskrivelser av mangfold og kultur, eksisterer det rom for lokal fortolkning av hva mangfold og kultur handler om og innebærer. At det er ulike måter å forstå kulturelt mangfold på, gjør at profesjonsutøverne må forholde seg til et begrep som er «mykt som en pute, og like vanskelig å få tak på som et vått såpestykke» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 22). Sagt med andre ord: kulturbegrepet er et svært komplekst begrep som kan forstås og benyttes på mange ulike måter. Det er problematisk at forståelsen av, og utvikling av pedagogisk praksis når det kommer til mangfold og kultur, blir lagt i profesjonsutøverens hender. Kulturelt mangfold i barnehagen avhenger da av den enkelte profesjonsutøvers kompetanse og erfaringsbakgrunn. Dette setter den enkelte profesjonsutøver i en maktposisjon til å definere hva som er legitim og riktig kunnskap om kulturelt mangfold (Otterstad, 2008, s. 12). Å være kritisk og reflektert over egen maktposisjon, samt hvilken kunnskap om mangfold og kultur som er legitim i egen praksis, er nødvendig for at kulturelt mangfold ikke skal få en statisk betydning (Otterstad, 2008, s. 15). Behovet for profesjonsutøvere som retter kritiske spørsmål innad i barnehagen virker å være sentralt. Et viktig spørsmål å stille seg er om enkelte sannheter og tradisjoner for hvordan man forstår kulturelt mangfold i barnehagen gis rom til å fortsette (Bergersen, 2017, s. 13). Ved å kartlegge egne tradisjoner og normer, utfordre hverandre, være kritiske og reflekterte vil personalgruppa ha mulighet for nye forståelser og nye alternativer for egen praksis. Et slikt systematisk arbeid over tid vil bidra til en utvidet forståelseshorisont (Bergersen, 2017, s. 185). Arbeid med kulturelt mangfold i barnehagen fordrer en kontinuerlig utvikling av egen forståelseshorisont.

Dette kapittelet har foretatt redegjørelser av mangfold som begrep og fenomen, kulturbegrepets mangetydighet og hva det vil si å være profesjonsutøver i barnehagen. Videre vil jeg nå presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil beskrive egne erfaringer med forskningsprosessen, og begrunne hvorfor jeg valgte fokusgruppeintervju som metode i denne studien.

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for denne studien. Jeg vil starte med en redegjørelse av kvalitativ forskningsmetode, for deretter å gå dypere inn på fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. I redegjørelsen av fokusgruppe som metode vil jeg gå gjennom alle leddene av forskningsprosessen. Jeg vil begrunne valg som ble tatt underveis i studien gjennom hele metodekapittelet. Jeg vil beskrive de ulike erfaringene jeg tilegnet meg gjennom arbeidet i underkapitlet om gjennomføring og moderatorrollen. Deretter vil jeg redegjøre for sentrale aspekter ved etikk, studiens validitet og overførbarhet.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Som metode til innsamling av empiri har jeg i denne studien valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju følger en kvalitativ tilnærming til datainnsamling. En viktig målsetning ved kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11). Gjennom intervju eller observasjon kan forskeren få samlet inn fyldige data om mennesker og situasjoner. Datamaterialet kan ikke uten videre tale for seg selv, det må fortolkes. Målsetningen om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener fordrer derfor fortolkning som en sentral plass i kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 14). Fortolkning av datamaterialet er en gjennomgående aktivitet gjennom hele forskningsprosessen. Hvordan man fortolker studiens datamateriale må også sees i sammenheng med den forforståelsen forskeren tar med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 37). Dette er fordi man ikke kan beskrive og kategorisere hendelser uten å samtidig tillegge de mening. Den fortolkningen som utvikles i løpet av forskningsprosessen er og avhengig av forskerens teoretiske utgangspunkt, men styres også av tendenser i datamaterialet (ibid.). Min forforståelse, som er redegjort for i oppgavens innledning, viser til at jeg erfarer at barnehagelærere har lite nyanserte beskrivelser av kultur og mangfold. Mye av litteraturen jeg leste i forkant av studien var også kritiske til den lite nyanserte forståelsen for mangfolds- og kulturbegrepet. Jeg gikk inn i denne studien med en kritisk holdning til hvordan barnehagelærere snakker om kultur og mangfold, men ble overrasket over hvor annerledes fokusgruppedeltakerne snakket om kultur og mangfold. Fortolkningene mine har rot i kritisk refleksjon knyttet til studiens tematikk, men tendensene i datamaterialet bidro til økt nyansering og flere perspektiver som omformer den fortolkningen jeg har utviklet gjennom dette prosjektet.

Hva man som forsker søker informasjon om er også påvirket av forskerens vitenskapsteoretiske forankring, og denne forankringen vil også bidra til den forståelsen forskeren utvikler gjennom studien. I min studie er jeg ute etter et utvalg barnehagelæreres forståelse og erfaringer med begrepene mangfold og kultur. Tilgangen til enkeltpersoners perspektiver og erfaringer dannet grunnlaget for at jeg valgte kvalitativ forskningsmetode til denne studien. Å ta utgangspunkt i subjektive opplevelser for å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, plasserer meg i et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2013, s. 40). Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker mot en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. Fenomenologien peker videre på en interesse for å beskrive verden slik den oppfattes av intervjupersonene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den vi mennesker oppfatter (Kvale & Binkmann, 2009, s. 45). Måter å forstå virkeligheten på kan veldig generelt handle om det man kaller diskurser (Sunde, 2006, s. 45). Diskurs og diskursanalyse bygger på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag. Sosialkonstruksjonisme er en samlebetegnelse på en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 11). Diskurs kan forstås som et bestemt sett for å snakke om og å forstå verden, eller utsnitt av verden (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 7). Dette utsnittet av verden er i min studie barnehagen som institusjon, og barnehagelæreres forståelse av pedagogisk praksis innenfor denne institusjonen. Ved å henvende meg til Iver Neumann kan man få denne utfyllende definisjonen:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

Diskurser kan konstruere et rammeverk for hvordan man forstår og snakker om ulike fenomen i barnehagen. Dette rammeverket setter grenser for hva som er sant, og hva som ikke er sant. Diskursens grenser sier også noe om det som ikke er inkludert i en forståelse av et bestemt fenomen. Med at diskursen har en viss grad av regularitet menes det at den kan virke styrende for hva man kan si (og ikke si), og hvordan man skal forstå bestemte fenomener. Det kan være at den forforståelsen jeg hadde av mangfold kan være preget av en diskurs for mangfold, der mangfold har fått et rammeverk som bidrar til at man snakker om etnisitet og religiøsitet når man snakker om mangfold som fenomen. Praksisen i barnehagen kan etter hvert utvikle

seg til måter å tenke, tale og skrive på, hvor noe holdes for rett, viktig eller sant mens andre ting utelates eller marginaliseres. Det settet med regler som oppstår med diskursen er ikke nødvendigvis bevisste, men blir en del av den relasjonen som utvikles blant personalet over tid (Sunde, 2006, s. 47). Med denne avklaringen vil jeg i denne studien forstå begrepene jeg tar for meg diskursivt. Altså at den praksisen som oppstår når man snakker om mangfold og kultur er preget av at personen som ytrer seg er innvevd i en diskurs som skaper grenser for hvordan man skal forstå, tenke, snakke og skrive om mangfold og kultur. Flere teoretikere viser til at diskurser gjerne konstrueres og reproduseres i institusjoner, her i barnehagen, og jeg ser det derfor som relevant å ha en diskursiv tilnærming til kultur og mangfold ((Neumann, 2001, s. 18) (Sunde, 2006, s. 47) (Hammer, 2017, s. 98)). I denne studien kommer den diskursive tilnærmingen til å komme frem som en form for diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalyse dreier seg blant annet om å studere mening der den oppstår, nemlig i språket selv (Neumann, 2001, s. 18). Samtidig er et annet viktig poeng med diskursanalysen å analysere mening som en del av det sosiale der mening dannes (Neumann, 2001, s. 38). Mening er ofte en forutsetning for handling, og diskursanalyse er studiet av forutsetningene for at handlinger skal finne sted. Jeg vil i min studie lete etter mønstre i transkripsjonen, for å se om det eksisterer diskurser omkring kultur og mangfold som deltakerne i studien er en del av. I en fullverdig diskursanalyse ville man ha gått til verks med analyse av språket for å studere den sosiale samhandlingen, for å studere hvorvidt det finnes en rekke handlingsbetingelser for handlinger og språk, hvorvidt et utsagn setter i gang sosiale praksiser, og hvorvidt utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene (Neumann, 2001, s. 83). I min studie vil jeg ikke gå så dypt i språket slik Neumann foreslår, da det å identifisere diskurser, dens makt og materialitet ikke er studiens hovedmål. Jeg ønsker heller å ha en tilnærming der jeg innenfor visse rammer kan si at jeg mener at utsagnene, i samspill med hverandre, kan forstås som en diskurs (Hammer, 2017, s. 101). Hovedmålet er å vise hvordan en diskurs kan påvirke den pedagogiske praksisen, ved å vise til hvilke utfall eller konsekvenser den enkelte diskurs kan ha. Det er også et hovedpoeng for meg å se om deltakerne er innvevd i diskurser i det hele tatt, eller i hvilken grad diskursen virker å ha makt.

Datamaterialet, eller empirien, til denne studien ble samlet gjennom et fokusgruppeintervju. Jeg vil nå redegjøre for sentrale aspekter ved fokusgruppeintervjuet, samt beskrive valg og erfaringer fra prosessen med fokusgruppeintervjuet.

### 3.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper er en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt. Dette er det sentrale kjennetegnet på fokusgruppe; kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus (Halkier, 2010, s. 10). I fokusgrupper er det alltid samhandling mellom intervjupersonene hvilket gir deltakerne mulighet til å uttrykke betydningsdannelse som ellers er taus og blir tatt for gitt. Deltakeres samhandling med hverandre gir dem muligheten til å påvirke hverandre til å snakke eksplisitt når de beskriver eller forklarer for hverandre (Halkier, 2010, s. 10). Det var spesielt denne samhandlingen mellom intervjupersonene for å løfte perspektiver rundt kultur og mangfold, som bidro til at jeg valgte fokusgruppeintervju som metode til denne studien. Halkier beskriver også at fokusgrupper er egnet til å produsere data som belyser normer for gruppers praksiser og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 11). Konkret for min studie er denne gruppen bestående av pedagogiske ledere, med barnehagelærerutdanning, i barnehagen. Å belyse normer for gruppers praksiser og fortolkninger er sentralt i min problemstilling, og jeg anser derfor valget om å benytte fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode meningsfylt i min studie. Fokusgrupper er mindre egnet til å produsere data om individers livsverden, som gjør at det skiller seg fra et kvalitativt forskningsintervju der individets livsverden står i fokus. Grunnlaget for dette er at man i fokusgrupper er flere deltakere, og at man ikke kan garantere at alle snakker like mye. En svakhet ved å bruke fokusgruppe som metode for datainnsamling er at man som forsker må ta høyde for de helt konkrete effektene som kan oppstå i gruppen når den sosiale samhandlingen er kilden til data (Halkier, 2010, s. 15). I tillegg til at vi som forskjellige mennesker deltar til ulik grad, kan det i fokusgrupper oppstå en tendens til både polarisering og konformitet som begge vil legge en demper på variasjonen i deltakernes uttrykk for erfaringer og forståelse. På den andre siden er fokusgruppers styrke dets evne til å produsere konkrete data om et bestemt fenomen eller emne på en relativt tilgjengelig måte som ikke er særlig påtrengende for deltakerne. Med fokusgruppeintervju «forstyrres» man ikke deltakernes privatliv sammenlignet med for eksempel feltarbeid og deltakende observasjon. En annen metodisk styrke ved fokusgruppeintervju er at man kan bruke gruppen til å produsere komplekse data, fremfor å bruke gruppens samhandling som en del av datamaterialet (Halkier, 2010, s. 14). Som jeg så vidt har vært innom tidligere må man ta høyde for at ulike mennesker deltar på ulik linje i en fokusgruppe. Noen har lettere for å snakke mer enn andre, og dette var en viktig refleksjon for min del før jeg rekrutterte deltakere til studien. Fokusgruppens deltakere kan verken bli for heterogene, eller for homogene (Halkier, 2010, s. 31). Når deltakerne er for heterogene risikerer man at det oppstår

konflikter, eller at noen forståelser ikke kommer til uttrykk. Er deltakerne for homogene risikerer man at man ikke får nok sosial utveksling. Dette skapte et usikkerhetsmoment for meg, i og med at jeg skulle invitere en bestemt profesjonsgruppe til fokusgruppen. Alle barnehagelærere er på ingen måte like, men jeg undret over om det er lett å si seg enig og dermed minske variasjonen av uttrykk. Derimot sier Halkier at grupper bestående av personer som kjenner hverandre vil skape forskjellige former for sosial samhandling, enn i grupper der deltakerne ikke kjenner hverandre (Halkier, 2010, s. 33). Dette ble avgjørende for hvordan jeg rekrutterte deltakere til studien min.

### **3.2.1 Rekruttering av deltakere**

Det finnes forskjellige modeller for å rekruttere deltakere, men Halkier presenterer to; enten ringe rundt til helt ukjente potensielle deltakere, eller gå gjennom fjerne deler av ens eget sosiale nettverk (Halkier, 2010, s. 36). I fokusgruppelitteraturen er det anbefalt å finne deltakere som man ikke selv kjenner, men som man har tilgang til gjennom sitt nettverk (Halkier, 2010, s. 37). For min del er dette nettverket barnehagelærerutdanningen, og at jeg også er barnehagelærer. Jeg hadde på dette tidspunktet kommet frem til et par kriterier for rekrutteringen av deltakere:

1. De må være utdannede barnehagelærere, i tråd med problemstillingen.
2. Jeg skal ikke ha noe kjennskap til dem fra tidligere av.
3. Det er ønskelig at de kjenner hverandre.

Jeg valgte derfor å ringe rundt til ukjente barnehager for å spørre om de ønsket å være deltakere i studien. Jeg hadde forberedt en kort presentasjon av meg selv og studien, for å gi de potensielle deltakerne mulighet til å vite mer om prosjektet før de tok stilling til om de ønsket og delta. I og med at jeg spurte om flere barnehagelærere fra samme barnehage, regnet jeg med at personen jeg snakket med ikke umiddelbart kunne gi respons på mulig deltakelse. Jeg hadde derfor også forberedt en skriftlig presentasjon av studien, der jeg også understreker deltakernes anonymitet dersom de skulle takke ja. Denne ble sendt på mail slik at den kunne leses av de ulike potensielle deltakerne, slik at alle kunne ta stilling til om dette var noe de ønsket å delta på eller ei. I min forespørsel om deltakelse skrev jeg også at lokasjon for intervjuet gjerne kunne foregå på deres arbeidsplass. Lokaliseringen kan ha betydning for deltakelse, og det vil alltid påvirke empiriproduksjonen (Halkier, 2010, s. 43). Det finnes fordeler ved å velge et emnerelevant sted, slik arbeidsplassen (barnehagen) er. Stedet kan bidra til å skape fokus rundt det som er tema for intervjuet, da man er i omgivelser som relevante for tematikken. Stedet kan også bidra med å skape trygghet for deltakerne, da de er i

sitt vante miljø (ibid.). Av hensyn til den gitte barnehagens arbeid og naturlig støynivå i en barnehage, foreslo jeg at intervjuet kunne finne sted etter arbeidstid. Underveis i rekrutteringsarbeidet hadde også spørsmålet om antall deltakere gjort seg gjeldende. Hvor mange deltakere skal det være i en fokusgruppe, og skal jeg ha flere grupper? I Halkiers oppsummering av fokusgruppelitteratur kommer det frem at det anbefalte antallet varierer i stor grad (Halkier, 2010, s. 39). Man kan ha vellykkede fokusgrupper med 3-4 deltakere, så vel som 10-12 deltakere. Mindre grupper kan egne seg bedre dersom tematikken er sensitiv, eller hvis emnet for samtalen også foregår i mindre grupper i deltakernes hverdag som for eksempel arbeidsrutiner. I tillegg kan mindre grupper egne seg bedre dersom man ønsker å bearbeide datamateriale i dybden med hensyn til sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelse. Samtidig kan en ulempe ved små grupper være at det blir lite dynamisk samhandling dersom deltakerne likner hverandre, eller ikke er særlig engasjert i emnet (Halkier, 2010, s. 39). Store grupper egner seg bedre om man har interesse av å undersøke utsagnene og diskusjonene som fremkommer i gruppen (Halkier, 2010, s. 40). Ulempen med store grupper er at de kan være vanskelig å moderere. Store grupper krever større inngripen fra moderatoren for å sikre at alle får komme til orde, og for å forhindre at gruppen splittes opp i smågrupper. I henhold til hva problemstillingen i denne studien er ute etter, kunne en stor gruppe ha egnet seg godt. På den andre siden er også mindre grupper egnet, da det er ønskelig å bearbeide datamaterialet i dybden med hensyn til sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelse. Et generelt kriterium i kvalitativ forskning er at man skal intervjuer til man ikke får noen ny kunnskap, men samtidig skal man passe på at man ikke får for mye materiale (Halkier, 2010, s. 41). For mye materiale kan gjøre det utfordrende med tanke på at dette skal resultere i en masteroppgave. Rammer for tid og sideantall bidrar til å sette begrensninger for hvor mye datamateriale det er hensiktsmessig å samle inn. Flere fokusgrupper gir ikke nødvendigvis et bedre empirisk resultat (Barbour 2007:59, her i Halkier, 2010, s. 41). Jeg besluttet derfor å holde ett fokusgruppeintervju med 3-5 deltakere, avhengig av hvor mange som ønsket å delta, men med en minimumsgrense på 3 deltakere.

### **3.2.2 Presentasjon av barnehagen og deltakerne**

Deltakerne i denne studien var arbeidskollegaer i en barnehage i Trøndelag fylkeskommune. Barnehagen, som i denne rapporten kalles Hestehoven barnehage, har 83 barn og 30 ansatte. De tre deltakerne i fokusgruppen er alle utdannede førskolelærere. Jeg har valgt å kalle deltakerne Anne, Line og Petra. Anne og Petra var ferdigutdannet i 1996, mens Line var

ferdigutdannet i 1983. Anne, Line og Petra har alle arbeidet i barnehage siden utdannelsesslutt, og har med det lang erfaring med pedagogisk arbeid i barnehagen.

### **3.2.3 Struktur og intervjuguide**

Fokusgrupper gjennomføres på en annen måte enn et dybdeintervju, og det er derfor viktig å reflektere rundt valg av struktur i forkant av intervjuet. Siden jeg hadde valgt en liten fokusgruppe der deltakerne kjenner hverandre fra før av, håpet jeg at det skulle åpne opp for en vekselvirkning mellom diskusjon og fyldige beskrivelser. Det finnes tre sentrale modeller for strukturering av fokusgruppeintervjuet (Halkier, 2010, s. 45). Jeg valgte en løs modell med få og veldig vide innledningsspørsmål. Grunnlaget for dette valget er at problemstillingen i studien ønsker informasjon om barnehagelæreres forståelser for og erfaringer med kultur og mangfold i barnehagen. En stram modell med spesifikke spørsmål kunne hindret variasjonen i uttrykkene og diskusjonene. Spørsmålene i fokusgruppeintervjuer kalles for innledningsspørsmål, da de skal innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne (Halkier, 2010, s. 49). Innledningsspørsmål er åpne og ekspansive, da de legger opp til at man kan reagere forskjellig. Innledningsspørsmålene kan være både beskrivende og vurderende, og man bør benytte seg av begge typene i løpet av intervjuet (ibid.). Jeg utformet en intervjuguide der jeg har innledningsspørsmål som både er beskrivende og vurderende (se vedlegg 2). Det første spørsmålet er et beskrivende spørsmål, da dette gjerne er lettest for deltakerne å reagere på. Det første spørsmålet gikk ut på at deltakerne skulle beskrive sine umiddelbare tanker om mangfoldsbegrepet, og det virket som (for meg) at det ikke var vanskelig å beskrive hvilke tanker de hadde. Jeg opplevde at de allerede ved første spørsmål begynte å reflektere og henvende seg til hverandre.

### **3.2.4 Moderatorrollen**

I fokusgruppeintervjuer fungerer forskeren som moderator. En moderator i et fokusgruppeintervju spiller en litt annerledes rolle enn en intervjuer i et kvalitativt dybdeintervju, da det er en mer omfattende form for sosial samhandling som foregår med flere deltakere (Halkier, 2010, s. 56). På samme måte som en intervjuer skal moderatoren først og fremst være innstilt på å lytte. En moderator skal være en profesjonell lytter, samtidig som man skal stille spørsmål som balanserer innlevelse og distanse. Kommer man for nær kan mange utsagn bli tatt for gitt, og på den måten kan man ende med snevre forklaringer og uttrykk. Blir man for distansert gir man ikke deltakerne nok rom til å ytre seg ut fra sine egne referanserammer (Halkier, 2010, s. 57). Denne balansegangen mellom nærhet og distanse opplevde jeg at var enklere å balansere siden jeg ikke hadde kjennskap til deltakerne fra før

av. I tidligere intervjusituasjoner har jeg opplevd å «miste» mye relevant datamateriale da jeg kjente intervjupersonen godt. I den situasjonen var samproduksjonen av kunnskap bestående av utsagn der man tydelig i transkripsjonen kan spore uttrykk som man har tatt for gitt at den andre forstår uten dypere forklaring eller beskrivelse. Uten kjennskap til deltakerne i fokusgruppen opplevde jeg at det var enklere å stille spørsmål ved utsagn jeg ikke forsto, eller å spørre etter fyldigere beskrivelser. Samtidig erfarte jeg at det ikke oppstod noen distanse som skapte et mindre rom for ytring. Dette tror jeg mye er grunnet min interesse for tematikken. Jeg kom til fokusgruppen med en åpen innstilling, og var lydhør for hvilke erfaringer og opplevelser de har med begrepene studien foretar seg. I tråd med problemstillingen var jeg ute etter deres forståelser, og jeg opplevde at det skapte rom for ytringer uten distanse. Jeg undrer også på om min understreking av at det ikke finnes rette eller gale svar åpnet dette rommet, og unngikk distanse mellom meg som moderator og de som deltakere.

En moderator skal påse at fokusgruppen dekker de relevante emnene i forskningsprosjektet, få deltakerne til å snakke sammen og håndtere den sosiale samhandlingen blant deltakerne. Som moderator må man akseptere at det er forskjellige former for sosial samhandling, og man må gi deltakerne rom til å være seg selv. Uten denne aksepten kan man risikere at deltakerne ikke henvender seg til hverandre, og da står man i fare for å miste mye datamateriale (Halkier, 2010, s. 58). Den viktigste dynamikken i en fokusgruppe er at deltakerne henvender seg til hverandre, kommenterer hverandres uttalelse, spør hverandre, diskuterer og forhandler med hverandre. Det er opp til moderatoren å skape en uformell stemning som gir rom for dette samspillet mellom deltakerne (Halkier, 2010, s. 59). Moderatoren skal også fange opp dem som eventuelt havner litt utenfor samtalen, eller gripe inn dersom alle snakker i munnen på hverandre. Dersom noen er veldig stille kan man spørre den enkelte om deres mening om en uttalelse, nikke oppfordrende eller minne om at det ikke finnes noen rette eller gale svar. Dersom gruppen snakker i munnen på hverandre kan det være en strategi å stille beskrivende innlednings spørsmål, da det kan korte ned uttalelsene og senke diskusjonsnivået. Om man skulle havne i en intervjusituasjon der ingen tar til orde, kan det være en strategi å stille vurderende innlednings spørsmål. Dette kan løfte meninger og gi lengre bidrag. I flere utfall må moderatoren være mer deltakende for å håndtere den sosiale samhandlingen, men i utgangspunktet skal moderatoren være mer tilbaketrukket (Halkier, 2010, s. 60). Det er viktig for en moderator å ha i bakhodet at tilbaketrukket ikke betyr det samme som å ikke være aktiv. Som med andre kvalitative metoder avhenger resultatet også i fokusgrupper av hvordan

forskeren er i stand til å bruke seg selv som metodisk verktøy (Halkier, 2010, s. 55). Det kunne være utfordrende å ta stilling til underveis om man skulle ta del i diskusjonen, eller om man skulle holde seg tilbaketrucken. I utgangspunktet ønsket jeg å være tilbaketrucken, og se hvordan samspillet mellom deltakerne utartet seg, men i noen situasjoner ble det derimot mer naturlig å komme med et innspill. Det hendte at jeg skjøt inn kommentarer eller forslag til ord i tilfeller der en av deltakerne stoppet litt opp og ikke fikk noen tilbakemeldinger, eller oppfølging, fra de andre deltakerne. Å bidra med innspill virket i de situasjonene som forløsende for den sosiale samhandlingen. Men i aller største grad virket deltakerne til å håndtere den sosiale samhandlingen på egen hånd, og da opplevdes det mer naturlig for meg som moderator å bekrefte med kroppsspråk og muntlige bekreftelser som «mhm», eller med et «ja».

I et fokusgruppeintervju bør man som moderator være forberedt på å improvisere. I mitt fokusgruppeintervju måtte jeg også improvisere. Improvisasjonen i fokusgruppeintervjuet handlet for meg om å gjøre om rekkefølgen på spørsmålene. For eksempel hadde deltakerne trukket diskusjonen fra ett spørsmål til et annet, men som ikke var det neste i intervjuguiden. Og jeg opplevde det da som mest hensiktsmessig å la deltakerne fortsette samhandlingen uten avbrudd kun for at jeg skulle følge intervjuguiden veldig strukturert. Det som imidlertid var viktig, var å notere seg det spørsmålet vi da hadde hoppet over for å huske å stille det ved neste anledning. Det kunne være lett å glemme, da samhandlingen i gruppen hadde en god flyt, men da den gjeldende diskusjonen var over ble det rom for å stille det spørsmålet jeg hadde hoppet over.

### **3.2.5 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet**

Det var en av deltakerne jeg hadde kontakt med i forkant av fokusgruppeintervjuet, for å fastsette tidspunkt for intervjuet. Hun viderefremidlet våre samtaler til de andre deltakerne. Før fokusgruppeintervjuet startet satt vi sammen en liten stund og snakket uformelt, og vi fikk muligheten til å presentere oss for hverandre. Deltakerne arbeider i samme barnehage, så praten gjorde det mulig for meg å bli kjent med deltakerne og de med meg. En slik presentasjonsrunde kan også være en del av det man i fokusgruppelitteraturen kaller en introduksjon (Halkier, 2010, s. 61). Introduksjonen er blant det viktigste i fokusgruppeintervjuer. Spesielt viktig fordi man her skaper rammene for det sosiale rommet for intervjuet, altså selve samspillet i gruppen (Halkier, 2010, s. 60). En introduksjon bør inneholde svar på mulige spørsmål deltakerne har om hva fokusgruppen går ut på, og virke

veiledende for hvordan moderatoren ønsker at samhandlingen skal foregå. Jeg hadde forberedt en introduksjon, der store deler ble gjentakelse av den informasjonsmailen jeg hadde sendt ut på forhånd. Det var allikevel viktig å gjenta denne informasjonen, særlig når det kommer til konfidensialitet. Jeg opplevde det som viktig for meg, som forsker, å understreke at deres navn og arbeidssted anonymiseres i sluttrapporten. Samtidig understreket jeg at det kun er jeg som skal høre lydopptaket og skrive transkripsjonen. Jeg informerte samtidig at lydopptaket slettes når transkripsjonen er utført, og at transkripsjonen slettes etter godkjent sluttrapport (masteroppgave). Denne informasjonen er også skrevet i skrevet om informert samtykke (se vedlegg 1), som deltakerne underskrev etter fokusgruppeintervjuet var avsluttet. Jeg avsluttet med å presentere retningslinjene for fokusgruppeintervjuet. Jeg oppfordret dem til å kommentere og stille spørsmål til hverandres utspill, og henvende seg til hverandre. Jeg fortalte at jeg som moderator primært skal lytte, men at også jeg er en del av samtalen. Hovedpoenget med å holde en informativ introduksjon, er for at deltakerne skal føle trygghet rundt det som skal foregå (Halkier, 2010, s. 62). Det var også viktig for meg å understreke at det ikke finnes noen rette og gale svar. Dette var grunnet i at det kan hindre deltakerne i å snakke fritt og åpent og at det skal være rom for diskusjoner. Jeg avsluttet introduksjonen med å fortelle dem at jeg var interessert i deres erfaringer, refleksjoner og holdninger. Ved å være eksplisitt på dette åpner man for at deltakerne forteller både om hva de gjør og om forståelsene sine (Halkier, 2010, s. 63). Jeg tror at en god introduksjon bidrar til et mer utfyllende datamateriale, og jeg opplever i ettertid at deltakerne følte seg komfortable i fokusgruppesituasjonen og at de snakket fritt om sine erfaringer og refleksjoner rundt studiens tematikk. Det som var noe interessant var hvordan de korrigerer og utfylte hverandres svar underveis. For eksempel da jeg stilte det første spørsmålet om deres umiddelbare tanker om mangfold, snakker de to første deltakerne om forskjellighet og knytter dette opp mot ulike kulturer og etnisiteter. Siste deltakeren i fokusgruppa sier da: «Altså, nå snakker vi om mangfold som flerkulturalitet, men jeg tenker jo at mangfold er på mange områder». På den måten skyter sistemann inn noe nytt som korrigerer eller åpner opp det de to første hadde begynt på, og siden fortsetter dialogen og diskusjonen med et mer åpent perspektiv på mangfold. I ettertid kan det se ut som en gjentakende tendens som springer ut fra et ønske om å fremstå politisk korrekt. Det kan også tolkes som en form for samhandling der de ønsker å utfylle, eller korrigere hverandre for å utvide hverandres perspektiver, eller øke variasjonen av forståelser. Det kan også være at det er en annen forklaring, eller en annen forståelse som ligger bak deres korrigerer av hverandre som jeg ikke har tilgang til. Fokusgrupper er egnet til å produsere data om hvordan sosiale prosesser fører til bestemte fortolkninger (Halkier,

2010, s. 10). I lys av dette kan det også være at korrigerende og utfyllende utsagn er en naturlig del i deres daglige kommunikasjon på personalmøter, avdelingsmøter eller lignende.

Det at de ønsket å utfylle hverandre og kommentere hverandres utspill førte til en sosial samhandling der få ting ble tatt for gitt. Siden deltakerne kjente hverandre fra før, samt at fokusgruppen hadde et lite antall deltakere, kunne tatt-for-gitte utsagn i mye større grad ha dominert fokusgruppeintervjuet. Som moderator kunne det hende at jeg spurte om en dypere forklaring, eller stilte spørsmål ved et utsagn for å oppklare hva det var deltakeren mente, men først og fremst fungerte jeg som spørsmålsstiller og lytter. At deltakerne kjente hverandre fra før virker til å ha vært en styrke ved denne fokusgruppen, da den sosiale samhandlingen hadde stor grad av flyt og variasjon. Den største utfordringen for meg som moderator var å takle den stillheten som kunne oppstå. Jeg hadde bestemt meg på forhånd at litt stillhet må man gi plass til, for det kan hende at deltakerne trenger litt tid til refleksjon før man begynner et nytt utsagn eller motargument. Da vi satt i fokusgruppen var det imidlertid ikke like vanskelig å takle stillheten som jeg hadde forutsett. Det virket naturlig å gi deltakerne tid og rom til å ytre seg uten avbrytelser fra meg, som for eksempel å gå videre til neste spørsmål i intervjuguiden. Dynamikken i fokusgruppa var meget selvstendig og selvgående, og jeg opplevde at ingen tok mer plass enn andre eller at noen snakket mindre eller mer enn andre. Det gjorde at min rolle som moderator i stor grad ble lyttende. Det Halkier kaller for probing ble derfor sentralt for min moderatorrolle underveis i intervjusituasjonen. Probing handler om å gi bekreftelse med kroppsspråk, lytte og sørge for overganger mellom spørsmålene (Halkier, 2010, s. 70). Jeg opplevde ikke at det var behov for inngripen i form av å begrense enkeltes utsagn for å gi bedre plass til noen andre, eller dempe diskusjonsnivået. Jeg opplevde at det for deltakerne i fokusgruppen var naturlig å henvende seg til hverandre og at de var vant til å diskutere med hverandre. Dette bidro til å skape det jeg opplevde som naturlig flyt i intervjusituasjonen. Selv om jeg i stor grad fungerte som en lyttende moderator, hendte det at jeg måtte spørre om ekstra utdypning av et utsagn eller at jeg måtte spørre hva deltakeren mente med det som ble sagt. Jeg opplevde det ikke som vanskelig eller problematisk å stille ekstra spørsmål ved noe. Det virket heller naturlig, og jeg følte ikke at det førte til avbrudd i den sosiale samhandlingen. Denne typen oppfølgingsspørsmål kalles for prompting, og brukes for å forfølge et interessant eller uventet tema som deltakerne kommer med (Halkier, 2010, s. 71). Jeg benyttet det i stor grad for å få fyldigere beskrivelser fra deltakerne om noe var uklart, eller om det kom frem noe jeg ikke hadde forutsett. Dette uforutsette ble interessant og

var noe jeg ville høre mer om. I forbindelse med det interessante eller uventede, ble prompting viktig for å være bevisst hvilken reaksjon man viser på deltakernes utsagn. Som moderator er man en del av samproduksjonen av kunnskap, og det er derfor avgjørende å ikke reagere på en måte som gir inntrykk av rette eller gale svar (Halkier, 2010, s. 71). Jeg opplevde etter at intervjuet var slutt, at jeg hadde klart å være bevisst eget kroppsspråk og verbal bekreftelse uten å gi inntrykk av rette og gale svar. Avslutningsvis i intervjuet hadde jeg i intervjuguiden min et spørsmål som åpnet opp for innspill fra deltakerne om det var noe i forbindelse med tematikken kultur og mangfold de opplevde at vi ikke hadde snakket om underveis i intervjuet. Her kom det frem enkelte utdypinger av tidligere utsagn, samt en ny diskusjon. Dette kan kalles en debriefing, og runder av intervjuet (Halkier, 2010, s. 72). Jeg brukte også debriefingen til å stille spørsmål om hvordan det opplevdes å delta, og for å takke deltakerne for deres tid og vilje til å delta i studien.

### **3.3 Ethiske overveielser ved bruk av fokusgrupper**

Grunnleggende etikk i forbindelse med fokusgrupper dreier seg i hovedsak om fire ting: For det første skal det gjøres klart for deltakerne at de er anonyme, og dette må overholdes. Man skal i rapporten lage fiktive navn på deltakerne og stedet de arbeider slik at det ikke skal være mulig å avdekke deres identitet. Anonymiteten handler også om at man skal forsikre deltakerne om at det kun er du som skal lytte til opptaket og som skal lese transkripsjonen (Halkier, 2010, s. 74). Informasjon om anonymitet ble gitt i informasjonsmail, i informert samtykke og muntlig i introduksjonen til intervjuet. Sammen med informasjon om anonymitet ble det også gitt informasjon om hva prosjektet går ut på. Dette utgjør det andre punktet i grunnleggende etikk, nemlig at deltakerne skal ha god informasjon om hva prosjektet går ut på og hva deres deltakelse bidrar til. Jeg ga i den forbindelse også informasjon om at dersom oppgaven blir godkjent, vil den ligge tilgjengelig for lesning på NTNUs Open Access. Det tredje punktet i grunnleggende etikk handler om at man skal holde det man lover (Halkier, 2010, s. 75). Det må være en bevissthet rundt lovnader og man skal ikke love noe man ikke planlegger å overholde eller har ressurser til å overholde. I og med at fokusgruppeintervjuet mitt foregikk rett etter arbeidstid hadde jeg lovet å ha med meg mat til deltakerne. Jeg opplevde det som rettferdig å gi noe tilbake til deltakerne som stilte opp på fokusgruppen før de hadde rukket å spise middag. Denne uformelle matsituasjonen bidro også til at jeg ble bedre kjent med deltakerne før intervjuet startet. Jeg lovet etter intervjuet at jeg skulle informere deltakerne om hvordan det har gått når masteroppgaven er ferdig, og det ønsker jeg å overholde – mye ut av respekt og takknemlighet for deres tid til deltakelse. Det fjerde og

siste punktet i den grunnleggende etikken er at man skal oppføre seg ordentlig og høflig (Halkier, 2010, s. 76). Man benytter seg av menneskers dyrebare private tid, og man ber dem dele en bit av sitt liv med deg. Det skulle derfor i utgangspunktet bare mangle med en høflig innstilling, men selv som masterstudent kan du virke som en representant fra den akademiske verdenen og det er viktig å gi deltakerne en god opplevelse. En god opplevelse kan bidra til at de ønsker å delta på andre studier i ettertid. Jeg opplevde det naturlig å være høflig, mye grunnet at jeg opplevde en ydmykhet ovenfor deltakerne. Ydmyk for at de tok seg tid, ovenfor deres kompetanse og deres erfaring.

### **3.4 Gyldighet og overførbarhet**

Validitet, eller gyldighet, handler om at man konkret undersøker det som man setter seg fore å undersøke (Halkier, 2010, s. 127). Med utgangspunkt i valgt tema og studiens problemstilling skal de teoretiske begrepene og kategoriene, samt metodiske verktøy harmonere med prosjektets kunnskapsinteresse. Gyldighet handler også om at ens fortolkninger og analyser til en viss grad harmonerer med tidligere forskning på feltet. I forskningsstudier med fokusgrupper fordrer validitet at man utfører et systematisk stykke håndverk og gjør det gjennomskuelig for andre (Halkier, 2010, s. 129). I min studie brukte jeg land tid på forberedelse til fokusgruppeintervjuet slik at jeg kunne være rustet nok til å gjennomføre fokusgruppen i tråd med litteraturen på metoden. Metodekapittelet i denne oppgaven er også langt, slik at erfaringer med metoden og gjennomføringen av fokusgruppen skal fremstå gjennomsiktig for leseren. Med det mener jeg at det ikke skal være noe skjult, teksten skal gi et bilde av hvordan det faktisk var og hvordan forberedelse og intervjuet faktisk gikk til. Man kan styrke validiteten ved at man påser at studiens ulike deler har sammenheng, og dette har jeg gjort ved å holde meg til studiens tematikk og problemstilling slik at det er en rød tråd mellom studiens ulike ledd. Man kan også styrke validiteten gjennom å skrive en fullgod transkripsjon der man ikke utelater noe, og ved å forholde seg kritisk reflekterende til egne antakelser og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 131). Jeg transkriberte hele intervjuet slik som det ble sagt, og jeg har vist til min egen forforståelse og reflektert rundt hvordan den kan påvirke studiens forløp.

Overførbarhet handler om man kan trekke linjer fra denne studien til andre sammenhenger. Sagt med andre ord: kan resultatene i denne studien være gjeldene for andre barnehager? I denne studien er fokusgruppen dannet ved selektiv utvelgelse. Det gjør at man kan argumentere for at mønstrene i utvalget representerer kategorier i samsvar med den

konteksten som utvalget gjør eksempel på (Halkier, 2010, s. 132). Man kan derfor tillate seg å generalisere analytisk. Den analytiske generaliseringen man kan trekke ut fra denne studien retter seg mot hvordan deltakernes meningsskaping foregår. Fra denne studien kan man med analytisk generalisering si noe om hvordan andre barnehagelærere også kan være innvevd i diskurser på arbeidsplassen. På en annen side kan overførbarhet også handle om gjenkjennelse (Thagaard, 2013, s. 213). Gjenkjennelse fordrer at leseren har erfaring med de fenomene som studeres. Gjenkjennelse innebærer at tolkningene i denne studien gir leseren en dypere mening til tidligere erfaringer og kunnskap, og samtidig overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2013, s. 213). Gjenkjennelse som overførbarhet vil i denne studien rette seg mot mennesker med pedagogisk bakgrunn og erfaring fra barnehagen.

### **3.5 Transkripsjon og analyse**

Som nevnt i forrige kapittel vil jeg foreta en diskursanalytisk tilnærming til transkripsjonen. Jeg foretok en grundig gjennomgang av hva diskursanalyse handler om der, og hvordan jeg har planlagt å utføre den. Det jeg derimot ikke har skrevet om enda er valg rundt utførelsen av transkripsjonen, og hvordan jeg har analysert meg frem til mine funn.

#### **3.5.1 Transkripsjon**

Jeg skrev i forrige kapittelet at jeg hadde gjort det Halkier beskriver som en fullgod transkripsjon (Halkier, 2010, s. 83). Det innebærer at man skriver ned alt som blir sagt, slik det blir sagt. Jeg valgte samtidig å skrive ned alle bekreftende lyder som «mhm», sukk, latter eller «hm», der de skjer. Om lydene forekommer midt i et utsagn er det markert slik (latter/alle ler), og forekommer det etter et utsagn er det skrevet inn på neste linje. Grunnlaget for å ta med alle slike lyder også i transkripsjonen er for at det kan bidra til å forstå samhandlingen mellom deltakerne i fokusgruppen bedre. Samtidig kan det være en risiko for at man mister viktige poenger ved at man prøver å få transkripsjonen til å se penere ut (Halkier, 2010, s. 83). Transkripsjonen skal være en skriftliggjøring av det muntlige slik at man lettere skal få oversikt over materialet. Oversikten bidrar til at man kan gjennomføre en systematisk analyse (Halkier, 2010, s. 82). Jeg valgte å skrive transkripsjonen på bokmål, da jeg selv snakker tilnærmet lik bokmål. Det faller meg mest naturlig å lese, skrive og snakke på bokmål, og jeg antok at det ville virke lettere på bearbeidelsen av transkripsjonen. Alle deltakerne i fokusgruppen hadde trønderdialekt, så skriftliggjøringen visker ut dialekten i stor grad. Jeg har samtidig passet på å ikke gjøre om ordrekkefølgen, eller bytte ut typiske trønderske ord der det ble brukt. Dette var for å unngå å redusere materialet. I fokusgruppen snakket ikke deltakerne i munnen på hverandre i stor grad, hvilket lettet arbeidet med

transkripsjonen. Men det kunne forekomme, og der det har skjedd har jeg valgt å skrive inn en kommentar i parentes der jeg skriver at de snakker samtidig. Noe som forekom oftere var at deltakerne overtok for, eller overlappet hverandre, men at den deltakeren som hadde startet sitt utsagn gjerne avsluttet det etter den andre hadde snakket ferdig. Jeg valgte å markere det med tre prikker slik:

Anne: Men så kan det jo være at ...

Line: At de er ulike også da.

Anne: ... de har forskjellige erfaringer med vær og vind.

I tilfeller der en av deltakerne har lagt ekstra trykk på enkelte ord i sitt utsagn har jeg valgt å understreke de ordene det legges ekstra trykk på.

### **3.5.2 Analyse og leting etter mønstre**

For å identifisere diskurser har jeg brukt flere fremgangsmåter ved gjennomgang av datamaterialet. Først og fremst leste jeg gjennom transkripsjonen mange ganger, for å bli godt kjent med materialet før analysen. Det er en forutsetning innenfor det diskursanalytiske at man for forsker har god kjennskap til det terrenget man begir seg inn i (Neumann, 2001, s. 50). Gjennom utdanningen og arbeidserfaring har jeg godt kjennskap til barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon, samt at jeg i forberedelsene til denne studien har gjort meg ekstra godt kjent med teori knyttet til kultur og mangfold. Når man skal starte en analyse kan det være nyttig å innlede arbeidet i flere skritt, der første steg er å velge og avgrense diskursen (Neumann, 2001, s. 55). I tråd med studiens problemstilling har jeg avgrenset til å se etter diskurser knyttet til kultur og mangfold. Neste steg er å gjennomgå datamaterialet for å se etter diskursens representasjoner. Representasjoner kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den, og er den måten verden fremtrer for oss mennesker på. Diskursens representasjoner blir i en analysesammenheng hvilke uttrykk som konstruerer virkeligheten i det skriftlige materialet (Neumann, 2001, s. 60). For å finne frem til disse representasjonene ønsket jeg å se etter metaforer. Metaforer er språklige bilder, og kan i språklig kommunikasjon tolkes som uttrykk for hvordan mennesker tolker og forstår noe (Sunde, 2006, s. 50). Metaforer kan i denne sammenhengen være uttrykk for diskursens representasjoner. Metaforer kan bidra i måten man i barnehagen produserer og reproduserer diskurser. Dette er på grunnlag av at metaforer setter farge på språket, kan virke motiverende og overtalende på medarbeiderne (Sunde, 2006, s. 51). Etter flere gjennomganger av transkripsjonen ble det klart at deltakerne i svært liten grad bruker metaforer i sin samhandling. Det ble derfor ikke aktuelt å bygge videre på metaforer i analyseprosessen. Jeg

besluttet heller å se etter mønstre i transkripsjonen for å avdekke diskursenes representasjoner. Det analytisk arbeidet gikk ut på å arbeide med transkripsjonen for å undersøke hvilke mønstre det finnes i utsagnene, og deretter tolke og reflektere over hvilke sosiale konsekvenser de ulike diskursive fremstillingene av virkeligheten får (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 28). I følge Winther Jørgensen og Philips er dette forskerens rolle når man tar fatt på diskursanalytisk arbeid.

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for valg av metode til denne studien, samt en redegjørelse av sentral teori knyttet til kvalitativ forskningsmetode, diskurs og fokusgruppeintervju. Jeg har tatt for meg ulike deler av forskningsprosessen og knyttet mine erfaringer med fokusgruppeintervjuet opp mot sentral teori på fokusgruppe som forskningsmetode (Halkier, 2010). Jeg rekrutterte deltakere til fokusgruppeintervjuet som jobbet sammen og kjente hverandre, men som ikke kjente meg. Dette gjorde at dynamikken i fokusgruppen var selvstendig og selvgående, og jeg ble en lyttende moderator. Deltakerne ga hverandre rom til å snakke fritt, og jeg opplever ikke at noen snakket mer eller mindre enn de andre. Jeg opplevde at balansegangen mellom nærhet og distanse var god, knyttet opp mot min egen interesse for tematikken og åpenhet overfor deltakerne. Denne balansegangen opplever jeg også at bidro til å jevne ut maktbalansen i intervjusituasjonen, selv om det asymmetriske maktforholdet fortsatt er tilstede da jeg som forsker velger tema og er den som skal tolke deltakernes utsagn. Fokusgruppeintervju er egnet som metode for datainnsamling der forskeren ønsker å belyse normer for gruppers praksiser og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 11). En av styrkene ved bruk av fokusgruppe er deltakernes muligheter til å diskutere med hverandre, slik at flere perspektiver på samme tematikk kommer frem. Fokusgruppeintervju kan gi et datamateriale med mange perspektiver og forhandlinger mellom deltakerne som gjør det egnet for diskursanalytisk tilnærming. En diskursanalytisk tilnærming i analysen vil bidra til å besvare studiens problemstilling om hvordan barnehagelærere forstår begrepene mangfold og kultur. Mangfold og kultur er bestemte fenomener, og diskursanalyse er spesielt egnet til å kartlegge sosiale fenomener og hvordan praksisen rundt disse fenomenene er produsert. Kombinasjonen med fokusgruppeintervju som datainnsamling og diskursanalytisk tilnærming i analysen, gjør seg egnet til å besvare studiens problemstilling «hvordan barnehagelærere forstår begrepene kultur og mangfold, og hvordan det operasjonaliseres i barnehagens praksis».

I neste kapittel vil jeg presentere funnene fra denne studien. Jeg har i denne rapporten valgt å presentere ett funn av gangen i hvert sitt delkapittel, og drøfte de når de er blitt presentert. Jeg opplever at det skaper rom for færre gjentakelser og at jeg får tatt med leseren i et dypdykk i hvert tema som presenteres. Jeg vil underveis presentere enkelte utsagn fra transkripsjonen og knytte disse opp mot en diskurs jeg har identifisert. Drøftingen vil være forankret i relevant litteratur.

## **4.0 Funn og drøfting**

I dette kapittelet vil jeg presentere mønstrene i datamaterialet jeg identifiserer som diskurser. Etter å ha sett gjennom mønstrene fra transkripsjonen og identifisert diskurser som eksisterer, valgte jeg å gjøre en avgrensning. Denne avgrensningen innebar å velge ut de mønstrene og diskursene som best besvarer min problemstilling. I de ulike delkapitlene ønsker jeg å redegjøre for deltakernes forståelse av mangfold, deres forståelse av kultur, og barnehagelærerens rolle i møte med mangfold og kultur, og hvordan de operasjonaliserer disse forståelsene. Jeg ønsker å dele dette kapittelet opp i tematiske underkapitler som tar for seg tematikken i problemstillingen. Inndelingen blir som følger:

1. Mangfold som berikelse, med trykk på forskjellighet
2. Nasjonalitet som kulturrepresentasjon i mangfold
3. Profesjonsutøvelse

Funnene vil bli presentert og drøftet i hvert sitt kapittel.

### **4.1 Mangfold i barnehagen**

Hovedinspirasjonen min til å skrive denne rapporten var nettopp det jeg erfarte som et ubegripelig mangfoldsbegrep. Hvilke forståelse som finnes i feltet var et sentralt spørsmål jeg hadde på forhånd. Derfor er også dette innbakt i problemstillingen, og jeg vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på hvilke mønstre som finnes i datamaterialet og sirkle inn deltakernes forståelse for mangfoldsbegrepet.

#### **4.1.1 Mangfold som berikelse og forskjellighet**

Jeg startet fokusgruppeintervjuet med spørsmål om deltakernes umiddelbare tanker om mangfold. Svaret jeg fikk var raskt og kontant: «Mangfold er en berikelse». Hva som menes med berikelse, blir ikke klart med det første. Felles for deltakerne da de startet samhandlingen om mangfold, er at de alle legger trykk på at mangfold beskriver forskjelligheter. Deltakernes gjentakelse av ordet «forskjellig» i sammenheng med mangfold, går i tråd med Korsvolds beskrivelse av at mangfoldsbegrepet har en vektlegging av forskjellighet (Korsvold, 2011, s. 17). Mangfold brukes særlig som et beskrivende begrep som dekker fenomener som har status som varierende eller forskjellig. Mangfold blir nærmest synonymt med innholdsrikt, variert eller sammensatt (Korsvold, 2011, s. 17). Ideen om at mangfold er variasjon og forskjellighet mellom mennesker, kan av datamaterialet tolkes som en diskurs deltakerne er innvevd i. Hvilken variasjon eller forskjellighet det er snakk om, virker i starten av deltakernes diskusjon til å ha en polarisering mot det de beskriver som «de flerkulturelle». Etter en bemerkning fra

Petra: «for meg er mangfold mye mer enn det flerkulturelle», argumenteres det i bredere forstand for å beskrive hva den enkelte inkluderer når det er snakk om forskjellighet. Anne forklarer det slik:

Anne: Når jeg tenker mangfold som en berikelse så gjelder ikke det nødvendigvis bare flerkulturelle, det gjelder jo forskjelligheter. Jeg er veldig opptatt av at det ikke er noen som er noe bedre enn noen andre uansett hvor man kommer fra; land, lag, sosial setting. Altså det går jo bare rett og slett på at vi som forskjellige mennesker er med på å utvikle hverandre gjennom å ytre våre meninger og diskutere oss frem til hva som passer best sammen akkurat her.

I Annes utsagn blir nasjonalitet, sosial setting og laginndeling også innlemmet i forståelsen av hva mangfoldet består av. Line og Petra legger til senere i diskusjonen at mangfold også handler om funksjonsevne, familiekonstellasjoner, aldersgrupper og sosioøkonomiske lag. Gjennom sin samhandling med hverandre i fokusgruppen belyser deltakerne at mangfold kan handle om forskjelligheter eller variasjoner av hva som helst. Disse variasjonene sett i lys av utsagnet «mangfold er en berikelse», gir grunnlag for å tolke at forskjellene deltakerne beskriver er tillagt positive verdier. Når forskjellene er tillagt positive verdier, kan begrepet mangfold forstås som en sentral normativ verdi som innebærer å vektlegge respekt for å anerkjenne ulikhet (Korsvold, 2011, s. 18). Et annet utsnitt av Annes utsagn som er interessant er at hun sier at vi mennesker bidrar til hverandres utvikling uavhengig av forskjellene mellom oss. Jeg tolker dette som at forskjellene virker berikende på grunnlag av at de stimulerer til utvikling. Deltakernes utsagn om berikelse kan tolkes i tråd med det man kaller en ressursorientert tilnærming til mangfold. Otterstad og Andersen (2012) forklarer at innenfor barnehagefaglig arbeid handler ressursorientert tilnærming om å øke forståelser for mangfold, likeverd, respekt, toleranse og å motvirke diskriminering (Otterstad & Andersen, 2012, s. 7). Når deltakerne i fokusgruppen belyser at det er mange måter å være forskjellige på, samt at forskjellene er en berikelse, tolker jeg det som deres uttrykk for å anerkjenne ulikhet. Samtidig vil den forståelsen de har om forskjeller som beriker, bidra til å anerkjenne forskjellene som likeverdige – som deretter vil bidra til å motvirke diskriminering. Den ressursorienterte tilnærmingen til mangfold kommer til uttrykk også når deltakerne snakker om hvordan man møter ulikheter i barnehagen:

Anne: Jeg har en veldig sterk opplevelse av at vi i personalgruppa er veldig samkjørte i forhold til synet vi har; at som ny voksen, ny familie, nytt barn, så blir man møtt på en ordentlig måte som gjør at man ikke blir stempla for at sånn er du, men at velkommen hit. Her kan du være sånn som du er. At vi har en respekt og en evne til å godta folk, og heller være nysgjerrig på dem i positiv forstand.

Det Anne sier her er essensen i det man kan forstå som ressursorientert tilnærming til mangfold, nemlig at mangfold er en integrert del av barnehagens pedagogiske virksomhet (Otterstad & Andersen, 2012, s. 7). Anne viser til at personalgruppa har utviklet en holdning som innebærer respekt, positiv nysgjerrighet og anerkjennelse for at mennesker kan være ulike. Og ikke minst – at alle skal ønskes velkommen i barnehagens fellesskap.

#### **4.1.2 Individ versus fellesskap**

Fellesskapet i barnehagen er et gjentakende mønster i datamaterialet. Vendinger som «slik at det passer best for oss», «komme frem til noe vi kan stå samlet om» og «vi i barnehagen» tolker jeg samlet som uttrykk for et fellesskap blant voksne og barn i barnehagen. I deltakernes utsagn kan jeg spore et ønske om at fellesskapet både blant voksne, og blant barna seg i mellom, skal være preget av inkludering, tilhørighet og trivsel. Anne oppfordrer barnehagens personalgruppe til å ha en inkluderende holdning overfor alle barn, slik at barna får en opplevelse av tilhørighet på sin avdeling og en opplevelse av fellesskap. En inkluderende holdning til barna, kombinert med anerkjennelse av forskjeller som likeverdige (som vist i forrige delkapittel) kan muliggjøre et inkluderende medborgerskap. Et inkluderende medborgerskap muliggjør barns deltakelse i et samfunn (Thun, 2015, s. 203). Oppnår personalet med sitt arbeid å gi barn et inkluderende medborgerskap, vil risikoen for ekskludering i barnehagen minke. Å føle seg anerkjent og inkludert i fellesskapet, slik inkluderende medborgerskap gir, vil være betydningsfullt for barn som vokser opp i Norge i dag (Thun, 2015, s. 204). Deltakerne formidler verdier som inkludering og anerkjennelse i samme kontekst som fellesskap, og det kan forstås som essensielt for at barna skal kunne utvikle en forståelse av seg selv som likeverdige deltakere i samfunnet.

Fellesskapet i barnehagen fremstår av datamaterialet som en veletablert diskurs. På samme tid finnes det innvendinger i materialet som kan komme i konflikt med diskursen om fellesskapet. Det finnes et tydelig mønster i datamaterialet som kan peke ut en diskurs om at mennesker, barn og voksne, alltid skal sees som uavhengige individer eller enkeltmennesker.

Å se enkeltindivider kan innebære å omgås ulike mennesker på en mer likeverdig måte enn tidligere. På den andre siden kan individperspektivet bidra til at forskjeller tydeliggjøres, slik at det som er felles mellom mennesker nedtones (Korsvold, 2011, s. 18). Når man nedtoner det som er felles, undrer jeg på om det vil få konsekvenser for fellesskapet. Vil det skape skillelinjer mellom barna når forskjellene mellom dem tydeliggjøres? I ytterste konsekvens kan man risikere å gjøre barn til representanter for den ulikheten de utgjør, være seg nasjonalitet, religiøsitet eller kulturell bakgrunn (Kasin, 2010, s. 67). Ved å gjøre barn til representanter for nasjonalitet, religiøsitet eller kulturell bakgrunn ( gjerne foreldrenes), øker risikoen for å overse enkeltbarnets personlighet og uttrykk (ibid.). Jeg opplever at deltakernes måte å snakke om barnet som individ og om fellesskapet i barnehagen, i konteksten *å møte mangfold* ikke har til intensjon å gjøre barn til representanter. Diskursen om barn som individer eller enkeltmennesker, virker til i denne barnehagen å handle om å omgås mennesker på en likeverdig måte. Å anerkjenne forskjeller som likeverdige, kan bidra til nyanserte forestillinger om hvem som utgjør barnehagens fellesskap. Den nyanserte forestillingen kan bidra til at skillet mellom majoritet og minoritet ikke blir tydeliggjort i like stor grad i barnehagen (Kasin, 2010, s. 70). Diskursene om fellesskap og individ i den gitte barnehagen virker til å sameksistere på en slik måte at mangfold er fellesskap på tvers av forskjellige individer.

#### **4.1.3 Oppsummering**

I dette delkapittelet har jeg redegjort for hvilken forståelse av mangfold som kommer til uttrykk blant deltakerne i fokusgruppen. Diskursen om mangfold forstås i denne barnehagen som forskjellighet knyttet til funksjonsevne, nasjonal, religiøs eller kulturell tilhørighet og sosioøkonomiske forskjeller. Diskursen om mangfold virker til å være utelukkende positiv blant deltakerne, da mangfold som berikelse er tillagt stor vekt. Deltakernes beskrivelser av møter med det som er ukjent, karakteriseres av en åpenhet for at mennesker må forstås og anerkjennes som likeverdige individer. Deltakernes beskrivelser av deres verdier i møte med mangfold – anerkjennelse og inkludering, tolker jeg dithen at de kan gi barna tilbud om et inkluderende medborgerskap som muliggjør deltakelse i samfunnet. Fellesskapet i barnehagen trekkes frem som en sentral del av arbeidet med mangfold. Det legges vekt på at barn skal oppleve tilhørighet og fellesskap sammen med voksne og andre barn i barnehagen. Jeg tolker deltakernes utsagn om individ og fellesskap, slik at mangfold består av et fellesskap på tvers av forskjeller, ikke på tross av forskjeller.

## 4.2 Når det globale blir lokalt

I studiens problemstilling spør jeg hvordan barnehagelærere forstår og operasjonaliserer kultur- og mangfoldsbegrepet. Jeg skal i dette delkapittelet ta for meg deltakernes utsagn knyttet opp mot deres kulturforståelse. Jeg kommer til å kritisk drøfte og problematisere en hendelse blant to foreldre deltakerne fortalte om i fokusgruppeintervjuet. Denne hendelsen er grunnlaget for tittelen dette kapittelet har fått; når det globale blir lokalt. Jeg vil deretter drøfte problematikk knyttet opp mot både religiøse, kulturelle og tradisjonelle markeringer i barnehagen. Jeg avslutter dette delkapittelet med en drøfting med tematikken foreldresamarbeid, og hvordan barnehagelærerne møter en mangfoldig foreldregruppe.

### 4.2.1 Nasjonalitet som kulturepresentasjon i mangfold

Når jeg i fokusgruppeintervjuet spør hvordan deltakerne forstår begrepet kultur oppstår det først en kort pause før Anne svarer:

Anne: For meg så, en kultur det er jo eh, egenskaper ved en gruppe som har felles, felles væremåte, felles syn på ting, felles ...

Line: Oppfatning

Anne: ... oppfatning, ja, det gjelder i forhold til at det kommer fra samme land, eller at de har samme tro på ting, eller at de har samme synet på. Så det er liksom en sånn fellesbit på en gruppe folk.

Hva «en gruppe folk» egentlig er et bilde på, kan være vanskelig å forstå. Men sett i lys av den sammenhengen det blir sagt i, kan det tolkes som et bilde på en gruppe mennesker som kommer fra et bestemt sted, eller som tilhører samme religion. På den måten kan «en gruppe folk» bli en generalisering der man skjærer alle over en kam. Kasin (2010) advarer mot at kultur gjerne blir brukt i en sammenheng for å beskrive innvandrerbefolkningen, slik en uttalelse som «en gruppe folk» muligens hentyder til. Denne advarselen går ut på at å kalle innvandrerbefolkningen for «de med kultur» kan skape en avsporing fra andre samfunnsutfordringer. En statisk kulturforståelse kan bidra til at kultur blir brukt som forklaring på verdier og måter og oppføre seg på, og på den måten skape en avsporing fra det egentlige problemet (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29). Samtidig kan det å knytte kulturbegrepet til en statisk tilstand føre til en feiltolkning av hva kultur er. Kultur må bety mange ting (Kasin, 2010, s. 73). Det er problematisk å bruke kulturbegrepet som en samlebetegnelse, da det finnes store variasjoner i menneskers verdier og oppfatninger selv om

de kommer fra samme sted (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30). Et eksempel på dette skal jeg komme tilbake til i neste delkapittel.

I et storsamfunn lever ikke de forskjellige kulturene adskilte fra hverandre, snarere tvert i mot. Det foregår kontinuerlig kulturell interaksjon, noe som fører til at kulturene er i stadig endring (Hovdelien, 2012, s. 99). Det kreves derfor at man har et bredt forståelse for kulturbegrepet annet enn at det er en samlebetegnelse på «en gruppe folk». Petra bidrar til å åpne kulturforståelsen med denne korrigeringen:

Petra: Men så har man også under, delkulturer og subkulturer. Det kan være en hovedkultur, så kan du ha mange subkulturer også da.

Dette utsagnet fra Petra åpner opp kulturforståelsen hos de andre deltakerne, og den sosiale samhandlingen mellom deltakerne går over til en mer nyansert beskrivelse av kultur. Line forklarer at hennes forståelse av en enkelt kultur blir utfordret i møte med nye mennesker, og at hun i disse møtene endrer forståelse. Dette tolker jeg som et uttrykk for at kultur er foranderlig, og ikke en statisk egenskap på en gruppe mennesker. En annen tolkning av samme utsagn er at Line har vært i en utveksling med andre som har ført til nye praksisformer (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 35). Barnehagen utgjør en ramme med mulighet for inspirasjon og erfaringsutveksling. Denne utvekslingen foregår ikke nødvendigvis muntlig slik Line forklarer det, men kan også foregå gjennom at mennesker i barnehagen iakttar hverandre og finner inspirasjon til nye måter å handle og tenke på. På den måten opptrer ikke kultur som noe hvert enkelt menneske har, men noe man forholder seg til og som påvirker en (Kasin, 2008, s. 59). Som en oppfølging på Lines utsagn forklarer Anne at det viktigste for henne, er å møte barn som individer eller enkeltmennesker og aktivt forsøke å unngå å tenke på barna som en del av en kulturell gruppe. Dette er en rak motsetning til å forstå kultur som en samlebetegnelse på en gruppe mennesker slik hun gjorde i sitt første utsagn om kulturforståelse. Å rette blikket fra kulturell tilhørighet over mot individet kan virke positivt, da man ikke kategoriserer barna etter opphav eller religiøs tilhørighet. Barn må ikke forstås som «kulturelle marionettedukker, men individer som handler og forholder seg til de sosiale omgivelsene ut fra de erfaringer de har» (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 31). På den andre siden må man ta høyde for den, eller de kulturene hvert enkelt individ er innvevd i. Fokus på individet uten å sette de inn i en større kontekst vil gjøre kulturbegrepet overflødig, og man risikerer å bli ute av stand til å håndtere forskjeller (Hovdelien, 2012, s. 100). Med bakgrunn i mangfold som berikelse fra forrige kapittel, tolker jeg at individfokuset ikke er knyttet til en

kulturforståelse som gjør barnehagen ute av stand til å håndtere forskjeller. Samtidig fordrer det en kontinuerlig innsats fra personalets side med å kritisk reflektere over hvilke forståelse de har, og hvordan de virker inn på barnehagens sammensetting av mennesker (Bergersen, 2017, s. 15). Slik Line gjør – å være i samhandling med andre mennesker for å utvikle egen praksis – tolker jeg som et godt utgangspunkt for å unngå en statisk bruk av kulturbegrepet.

Jeg finner mønstre i datamaterialet som både støtter forståelsen av kultur som foranderlig, og på den andre siden kultur som en samlebetegnelse på en utvalgt gruppe mennesker. Jeg identifiserer en god intensjon fra deltakerne som innebærer et ønske om å unngå og sette barna i kulturelle båser. Samtidig med denne gode intensjonen, finner jeg gjentakende mønstre der kulturbegrepet knyttes opp mot nasjonalitet. Det kan være utsagn som «de fra den kulturen», «få inn flere flerkulturelle» eller «hjem-kulturen deres blir viktig når de kommer til en fremmed plass». Det gjentakende mønstret kan tolkes som at kultur og nasjonalitet henger sammen i den kulturdiskursen deltakerne er innvevd i.

#### **4.2.2 Globale konflikter – lokalt på barnehagens område**

Jeg vil i dette delkapittelet fortsette tråden med nasjonalitet som kategori innenfor mangfold, og som referanse til kulturbegrepet. Som jeg kort var innom i forrige kapittel kan det være problematisk å knytte nasjonalitet til hvordan man forstår kulturbegrepet, og bruke barna som kulturrepresentanter når man skal vise mangfold i barnehagen. Under fokusgruppeintervjuet kom deltakerne innom en hendelse som skjedde i barnehagen der to foreldre hadde en diskusjon som utartet seg til en slåsskamp på barnehagens område. Dette var to foreldre som var fra samme land, men som i sitt hjemland hadde vært på hver sin side av en væpnet konflikt. Umiddelbart viser denne situasjonen hvor problematisk det kan være å bruke kulturbegrepet som hverdagsbegrep som refererer til nasjonalitet. Når kulturbegrepet blir brukt på denne måten risikerer man å nedtone forskjellene mellom mennesker som deler samme nasjonalitet eller religiøs bakgrunn (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30). Størrelsen på forskjellene eller variasjonen mellom menneskene er ikke statisk, men at forskjellene eksisterer er noe man må ta høyde for når man benytter seg av kulturbegrepet. Slåsskampen mellom foreldrene i barnehagen viser at forskjeller eksisterer innenfor en nasjon eller region, og at konflikter man har vært en del av setter spor i en som menneske i tid fremover. Har man vært en del av en borgerkrig, kan man anta at ens erfaringer setter spor i mennesket som ikke viskes ut automatisk fordi man flytter til et annet land. Man bør utvise varsomhet ved å gjøre nasjonalitet til en samlende kategori i barnehagen. Det er viktig at varsomhet ikke forveksles

med, eller forenkles til at man ikke skal snakke om nasjonalitet i barnehagen. Poenget mitt er at når det globale – det vi ser på nyhetene om borgerkrig og mennesker på flukt, blir lokalt – at disse menneskene nå befinner seg i barnehagens fellesskap, må man utvise varsomhet, respekt og hensyn for at menneskers erfaringer ikke er like de vi som barnehage muligens er vant til å møte. Foreldrene som slåss viser at nasjonalitet ikke noe de ønsker å samles om. Deres nasjon er splittet, og det er derfor problematisk å sette de i samme boks bare fordi at de deler samme opprinnelsesland i passet. Som profesjonsutøver i barnehagen bør man ta høyde for det som kan beskrives som «det komplekse kulturbegrepet» (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 32). Dette innebærer å reflektere over hvem man henviser til som de eller vi, og på hvilke måter man bruker kulturbegrepet; om det brukes som statisk begrep som henviser til en gruppe mennesker basert på kategorier som nasjonalitet eller religion, eller om det brukes som et analytisk begrep for å kretse inn betydningsskapende prosesser (Bundgaard & Gulløv, 2008) (Kasin, 2008) (Kasin, 2010). Å skape en kategori innenfor kulturelt mangfold som handler om nasjonalitet, virker til å ha godt fotfeste i barnehagen. I min egen erfaring opplever jeg at mangfold og kultur raskt blir knyttet opp mot nasjonalitet, som en del av en mangfolds- og kulturdiskurs. Det kan virke til at dette også er tilfelle i barnehagen der jeg holdt fokusgruppeintervjuet, eller at de også på ett sett og vis er innvevd i denne diskursen. Jeg tror ikke at det handler om en negativ tilnærming, heller det motsatte da deltakerne som tidligere vist gjennomgående i fokusgruppen snakker om mangfold og kultur som berikende. Men nasjonalitet som kategori dukker igjen opp når deltakerne i intervjuet snakker om markeringer i barnehagen. I den gitte barnehagen markerer de FN-dagen, som så mange andre barnehager i Norge. Gitt situasjonen om slåsskampen skulle man kanskje tro at det å samle hele barnehagen til en dag der man presenterer ulike land og knytter barn sammen med opprinnelsessted, ville være problematisk eller at det var noe man unngikk. I utgangspunktet vil jeg mene at markering av FN-dagen er positivt. FN (som i navnet sitt Forente Nasjoner) representerer et ønske om verdensfred der nasjoner lever side om side forente med hverandre. Markeringen i barnehagen kan derfor virke samlende, og kan også bidra til inkludering på den måten at FN-dagen kan vise hvordan fellesskapet fungerer i barnehagen på tross av at man kommer fra forskjellige steder på kloden. FN-dagen er et eksempel på at det globale blir lokalt. Deler av verdenssamfunnet blir presentert og markert lokalt i den enkelte barnehage. Det markeringen av FN-dagen ikke tar høyde for, er at det innenfor samme nasjon finnes minoriteter og konflikter som skyves under teppet når det er *nasjonen* man samles om (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30). I lys av slåsskampen er det problematisk at forskjeller mellom mennesker innad i nasjonen skyves vekk. Som minoritet fra et land, kan det virke

ekskluderende om man ikke føler tilhørighet til den nasjonen som markeres på FN-dagen. Ekskludering av minoriteter foregår allerede i barnehagen, og ulike forhold som for eksempel å undergrave at en nasjon har flere minoriteter, kan støtte en indirekte markering av forskjellighet blant barna (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 197). På den måten kan ambisjonen og formålet med markering av FN-dagen som utelukkende er positivt tiltenkt virke mot sin hensikt.

#### **4.2.3 FN-dagen som eksotiserende praksis**

På en annen side kan FN-dagen virke eksotiserende. Med eksotiserende menes det at noe, for eksempel kultur eller etnisitet, gjøres eksotisk og presenteres som noe ukjent og spennende. Risikoen ved dette kan være at man gjør barn til representanter for det som er ukjent. På den måten blir barn gjenstand for utforskning på bakgrunn av at de er, eller har foreldre som er fra et annet sted, snakker et annet språk, tilhører en annen religion eller lignende. Eksotisering kan bidra til å skape skillelinjer mellom «de» og «vi», der barnet blir satt i en posisjon der de markerer skillene (Kasin, 2010, s. 67). Dette kan skyve fokuset bort fra barnet som enkeltindivid, og Kasin mener (og jeg må si meg enig) at barn i utgangspunktet antakelig har nok med å representere seg selv før det skal være gjenstand for utforskning fra andre i barnehagen. En annen årsak til at jeg oppfatter at FN-dagen kan virke eksotiserende er at dette er én av to markeringer barnehagen har i løpet av året. I tillegg til FN-dagen markeres Samefolkets dag. Jeg undrer på om FN-dagen derfor kan fremstå som en stor og viktig dag i løpet av barnehageåret, og bidra til at dagens fokus på markering av forskjellige land kan få en ekstra effekt i form av eksotisering.

Med bakgrunn i at FN-dagen kan virke eksotiserende, en forståelse av kultur som referanse til nasjonal eller religiøs tilhørighet, samt at markeringen ikke tar høyde for spenninger som kan være aktuelle innenfor en nasjon, stiller jeg meg undrende til at det ikke foreligger andre religiøse, kulturelle eller tradisjonelle markeringer i barnehagen. Flere markeringer i barnehagen kan bidra til økt forståelse og respekt for den forskjelligheten som eksisterer mellom menneskene i barnehagens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Forståelse og respekt er en forutsetning for å kunne anerkjenne forskjeller, slik at variasjonen i etnisitet, religiøsitet, språk, kultur eller funksjonsevne kan fremstå som likeverdige i fellesskapet. I fokusgruppeintervjuet belyser en av deltakerne en utfordring ved markeringer i barnehagen:

Anne: Nei, altså jeg tenker kanskje litt på tilrettelegging av forskjellige arrangement eller aktiviteter kan være en utfordring, [...] vi tilrettelegger jo det såpass at det skal være bra å gjennomføre for alle. At det skal være sånne ting som gjør at det er ingen som føler seg utstøtt, eller at det er ikke sånn som påske- og julefrokost blant annet, ikke sant.

Jeg tolker dette som at det for deltakerne oppleves som utfordrende å tilrettelegge for markeringer på bakgrunn at de ønsker at noen skal føle seg utstøtt, eller ekskludert. Til å begynne med stiller jeg meg spørsmålet; hvem er det som føler seg utstøtt? Er det barna, foreldre eller ansatte som opplever problematikken? Eller handler det om frykt for konflikter – altså at man unngår enhver konflikt som kan oppstå i forbindelse med en eventuell markering? I følge Eidhamar skal en markering ha en pedagogisk ramme som hindrer den fra å fremstå, eller oppleves som religiøs praksis (Eidhamar, 2014, s. 26). Om markeringen faller innenfor en pedagogisk ramme, vil jeg mene at det er feilaktig å kalle den ekskluderende. Om markeringen har en pedagogisk ramme, bør det antakelig også foreligge faglige argumenter for hvorfor man gjennomfører den. I forbindelse med markeringer kan også foreldregruppa bli invitert til å medvirke, i form av å bidra til markeringens utforming (ibid.).

#### **4.2.4 Fellesskap rundt «det norske» i barnehagen**

Svaret på hvorfor barnehagen ikke markerer kulturelle og religiøse tradisjoner utover FN-dagen og Samefolkets dag, virker å være begrunnet i ytringer fra foreldregruppa. Deltakerne i fokusgruppa legger det frem slik:

Petra: Men vi har jo valgt å ikke ha noen sånne arrangementer i forbindelse med andre kulturer da. Det har vi jo hatt flere diskusjoner på egentlig.

Anne: Mest motstand i foreldregruppa i forhold til det egentlig. At det er ting som vi kanskje ser på som naturlig og markere og feire, er ikke så naturlig for dem igjen, og da blir det jo det en måte å respektere dem og deres tro.

Petra: Ja, at dem heller vil ha den feiringa hjemme.

Anne: Ja. At dem føler liksom det at dem føler at når barna er her så skal det være fokus på det norske.

Dette utdraget viser at barnehagen har hatt diskusjoner på hvorvidt man skal ha med flere markeringer i det pedagogiske arbeidet. Hvordan diskusjonen har utartet seg i personalgruppa,

og hvilke argumenter som er blitt brukt for og mot markeringer kommer ikke frem i intervjuet utover at de refererer til noe de opplever som «naturlig og markere og feire». Jeg tolker det som positivt at personalgruppen har hatt *flere* diskusjoner på tematikken. Med hovedvekt på ordet *flere*, da det kan vise til at de går tilbake til tematikken og drøfter den på nytt. Det kan vitne om at praksisen om «ingen markeringer» ikke har blitt normativt, altså at det ikke er tatt for gitt at det alltid skal være slik. På den måten kan man si at det ikke enda er utviklet en diskurs om at høytidsmarkeringer ikke skal være en del av barnehagens pedagogiske praksis. Et annet element ved utsagnet over som jeg synes er interessant er at foreldrene ytrer et ønske om at det skal være fokus på «det norske» i barnehagen. Jeg undrer da over hva det egentlig innebærer? Hva vil det si å ha fokus på det norske, og hva er egentlig typisk norsk i dagens samfunn? Er det typisk norsk å gå på tur, være god på ski, eller er «det norske» en referanse til språket? Jeg er ikke sikker på hva «det norske» egentlig er et bilde på, men en måte å tolke det på kan være at man skal bygge et fellesskap rundt dette «norske» i barnehagen. På den måten kan man skape fellesskap rundt det som er felles mellom barn og voksne i barnehagen – at de bor i Norge og er en del av det norske samfunnet. Når «det norske» står i fokus står man i fare for at forskjeller forsvinner eller blir utydelige (Lauritsen, 2011, s. 72). Fokusering på det som er felles stammer fra en tankegang om at alle er like og skal behandles likt. Jeg opplever at verdien likeverd, som nevnes flere ganger i Rammeplanen, ofte kobles sammen med denne tankegangen om at alle skal behandles likt. Jeg mener at likeverd bør forstås på den måten at alle er like mye verdt uavhengig av hvem du er og hvilken bakgrunn du har, og derfor opplever jeg det som problematisk når man kobler likeverd opp mot lik behandling. Likhetsideologien står sterkt i norske barnehager, og mange av oss opplever at vi ved å behandle likt er rettferdige (Lauritsen, 2011, s. 68). Nå skal det sies at fokuset på «det norske» i denne barnehagen virker til å stamme fra et ønske fra foreldregruppa. Likhetsideologien og diskursen om det norske fra foreldrenes side virker til å være i konflikt med diskursen i personalgruppa om at barn skal møtes som individer der forskjellighet er naturlig og en berikelse for fellesskapet. Konflikten mellom diskursene gjør seg tydelig når Petra sier at de har diskutert flere ganger om de skal ha med flere markeringer i barnehagen eller ikke. Selv om konflikten mellom diskursene er tilstede har personalgruppa føyet seg etter foreldrenes ønske, eller som Anne sier det; da blir det jo det en måte å respektere dem og deres tro. Det fremkommer videre i intervjuet at foreldrene virker til å ha tatt et bevisst valg ved å ønske sine barn til nettopp denne barnehagen:

Anne: At dem (foreldrene) velger, i stede for å ta den barnehagen som ligger vegg-i-vegg med der dem faktisk bor, så velger dem å reise helt hit , som noen synes er veldig langt...

Line og Petra: Ja.

Anne: ... for at dem skal få lov til å kunne utvikle seg på en individuell måte og lære, og bli en inkludert del av det norske samfunnet.

Dette kan tolkes som at personalet i barnehagen har utviklet en praksis der det er plass til alle barn, og at fokuseringen på det norske kan bidra til inkludering. Når «det norske» er et ledd i en inkluderingsprosess kan det forstås som majoritetsgjøring. Majoritetsgjøring kan forklares som diskurser, forståelser og praksiser som potensielt kan bidra til inkludering (Dyblie Nilsen, 2011, s. 155). Inkludering handler om hvordan fellesskapet fungerer (Korsvold, 2011, s. 13). I denne barnehagen tolker jeg at personalet forstår fellesskapet som sammensatt av individer, men at fokus på det norske kan bidra til noe fellesskapet kan samles om. Fellesskapet rundt «det norske» kan i dette tilfellet tolkes som en majoritetsgjørende praksis. Majoritetsgjørende praksis tar utgangspunkt i det som forventes, og som er akseptert av majoriteten (Dyblie Nilsen, 2011, s. 155). «Det norske» kan da fungere som en mal for hvilke uttrykk som skal ha en plass i barnehagens fellesskap. Jeg ser «det norske» som inkluderende, særlig på grunnlag av Annes påpekning om at de i sin barnehage skal la barna oppleve å bli en del av det norske samfunnet. Å oppleve å ha tilhørighet til det norske samfunnet, kan også ses i sammenheng med medborgerskap – å bli en inkludert deltaker i det norske samfunnet (Thun, 2015, s. 203). Når fokuset på «det norske» kan tolkes som majoritetsgjørende praksiser, samt at medborgerskap er i fokus, vil man ha søkelyset rettet mot det som er felles slik at fellesskapet kan virke inkluderende. Dette søkelyset kan bidra til at det ikke er rom for å utvikle minoriserende praksiser. Ved minorisering rettes blikket på det eller dem som gjør(es) til noe annerledes og eventuelt nedvurderende forskjellig fra majoriteten (Dyblie Nilsen, 2011, s. 155). Dyblie Nilsen skriver at majoritetsgjørende praksiser har en selvsagt legitimitet, på grunnlag av at majoriteten legger premisser for hverdagslivet og det normative grunnlaget for hva som verdsettes i barnehagen (Dyblie Nilsen, 2011, s. 168). Det som er interessant med dette tilfellet, er at det i stor grad virker til at ønsket om fokuseringen på «det norske» har sitt opphav i foreldregruppa, ikke i personalgruppa. Som vist tidligere i oppgaven, uttrykker Anne at de må vise respekt og forståelse for foreldrenes ønsker. Deltakernes samarbeid med foreldregruppa er gjentakende tema i fokusgruppeintervjuet, og jeg vil nå beskrive dette nærmere.

#### 4.2.5 Foreldresamarbeid

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver heter det at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29)(min utheving). Min utheving i *samarbeid og forståelse med hjemmet* er et gjennomgående mønster i studiens datamateriale, og jeg tolker at det eksisterer en diskurs som baserer seg på lydhørhet for foreldregruppene. I samarbeid og forståelse med hjemme må, i et flerkulturelt samfunn, bety at man i barnehagen må ta høyde for dette ved å ta hensyn til variasjonen i barne- og foreldregruppene, og gi rom for at det flerkulturelle samfunnet også er en del av barnehagen (Hovdelien, 2012, s. 101). I møte med en mangfoldig foreldregruppe vektlegger deltakerne at man må møte foreldre med respekt og forståelse. Respekt, forståelse og lydhørhet overfor deres ønsker og innspill anser jeg som et sentralt element dersom man skal gi rom for det flerkulturelle samfunnet også i barnehagen. Diskusjonen om nasjonalitet i foregående kapittel, belyser hvorfor respekt og forståelse i samarbeid med foreldregruppene må være tilstede. Line ytrer i fokusgruppeintervjuet at hun som barnehagelærer må være i dialog med foreldre for å høre deres synspunkter og meninger. Hun forklarer det slik:

Line: [...] du må snakke høyt om det, du må spørre, du må høre etter ”hva tenker dere? Hva vil dere? Hva synes dere er greit?”. Så får vi, så respekterer vi det, for vi har jo ikke noen forutsetninger til å si om det skal være sånn eller sånn.

Jeg synes det er interessant at hun sier at hun ikke har noen forutsetninger for å definere hva som er rett eller galt i en situasjon. Jeg opplever dette som en erkjennelse av at foreldrene sitter på en kunnskap om barnet som de i barnehagen ikke har. Anerkjennelse av foreldrenes kunnskap om eget barn, anser jeg som sentral dersom samhandlingen mellom foreldre og personalgruppe skal oppleves som et samarbeid. Et likeverdig samarbeid med alle foreldre er et vesentlig fundament i møte med mangfold i barnehagen (Lauritsen, 2011, s. 73). Utdraget fra transkripsjonen over sier ikke om dette er noe Line gjør i møte med alle foreldre, men hun uttrykker på et tidligere tidspunkt at hun er bevisst at mennesker ikke tenker likt, og at man derfor ikke kan gi seg etter bare å ha spurt én forelder om deres innspill. Det å ikke gi seg i jakten på innspill etter at hun har fått ett tilbake, kan vitne om at foreldrene får de samme mulighetene til å dele sine perspektiv på barnehagens praksis. Jeg tolker av dette et likeverdig samarbeid for alle foreldre, uavhengig av hvor du kommer fra eller hvilke erfaringer du kommer til barnehagen med. En basis i et likeverdig samarbeid for alle foreldre er et

nødvendig fundament for at alle barn skal ha en plass – både i form av status i barnehagen, likeverdige rettigheter til læring og utvikling og en opplevelse av å høre til (Lauritsen, 2011, s. 73). Agnes Andenæs argumenterer også for at godt foreldresamarbeid er med på å styrke barnets tilhørighet (Andenæs, 2012, s. 8). Hun poengterer at barnehagen er egnet som møteplass der forskjellighet bidrar til å styrke barnets tilhørighet (ibid.). Ved å stille spørsmål ved foreldrenes opplevelser og meninger om den pedagogiske praksisen, skapes det rom for at forskjellighetene mellom menneskene i barnehagen har en naturlig plass. Å føle tilhørighet og å få en plass, fordrer en personalgruppe som er positivt nysgjerrige på det som er annerledes (Andenæs, 2012, s. 10). Jeg tolker Lines jakt på innspill og meninger fra foreldrene som en positiv nysgjerrighet, spesielt fordi hun anerkjenner foreldrenes kunnskap om eget barn. Lines beskrivelser kan også tolkes som en kontinuerlig forhandlingsprosess mellom foreldre og ansatte om hva som er det beste for hvert enkelt barn (Andenæs, 2012, s. 5). Denne forhandlingen kan potensielt bidra til at foreldre og personalgruppe får innsikt i hverandres forståelser. For foreldrenes del kan denne innsikten handle om hvordan barnehagehverdagen fungerer, og for personalet i barnehagen kan det gi innsikt i hvordan hjemme-situasjonen til det enkelte barn er. Når foreldre og personalgruppe har innsikt i hverandres forståelser og arbeid kan det bidra til barnets helhetlige utvikling (Andenæs, 2012, s. 10). Deltakernes måte å møte foreldrene i sin barnehage på, altså med respekt, forståelse og lydhørhet, tolker jeg at kan ha innvirkning på barnets opplevelse av tilhørighet i fellesskapet, og at det likeverdige samarbeidet bidrar til barnets helhetlige utvikling.

#### **4.2.6 Oppsummering**

I dette delkapittelet jeg har drøftet mønstre fra datamaterialet som dreier seg om deltakernes forståelse av kulturbegrepet. Jeg har forsøkt å vise kulturbegrepets kompleksitet ved å vise hvordan flere forståelser lever side om side i deltakernes utsagn. Et gjentakende mønster var imidlertid at kultur og nasjonalitet knyttes sammen. Jeg har med utgangspunkt i en slåsskamp mellom foreldre i barnehagen, og markering av FN-dagen problematisert en praksis der barn risikerer å bli kulturelle representanter i barnehagen. Når nasjonalitet fremheves som kategori, står man også i fare for å gjøre andre nasjonaliteter enn norsk til eksotiske. En eksotiserende praksis kan bidra til å skape skillelinjer mellom «de» og «vi», og undergrave fellesskapet om «oss» i barnehagen. På den andre siden finner jeg en tendens i datamaterialet der fokuset på «det norske» har en samlende funksjon. Fokuset på det som er felles for barn og voksne i barnehagen er her tolket som en majoritetsgjørende praksis, med mål om at «det norske» kan bidra til inkludering. Ønsket om fokusering på «det norske» stammer fra foreldregruppa i

barnehagen. I underkapittelet om foreldresamarbeid drøfter jeg deltakernes imøtekommenhet med foreldrene, og tolker den lydhørheten som oppstår mellom personal- og foreldregruppe som potensielt bidrag til barnets helhetlige utvikling.

### **4.3 Mangfold og barnehagelæreren som profesjonsutøver**

I studiens problemstilling spørres det etter hvordan barnehagelærere forstår begrepene kultur og mangfold, og hvordan de operasjonaliserer den forståelsen i sitt daglige arbeid. Dette kapittelet tar for seg funn som har en spesifikk henvisning til hvordan deltakerne kommer frem til ulike forståelser, og hvordan de arbeider i tråd med de forståelsene.

Operasjonaliseringen av deres forståelse av mangfold og kultur, altså måten deltakerne kommer frem til, og utvikler sin praksis tolker jeg at har tydelige paralleller til profesjonsutøvelse. Barnehagelæreren som profesjonsutøver i møte med mangfold og kultur vil ha søkelys og bli drøftet i dette kapittelet.

#### **4.3.1 Profesjonsutøvelse og lojalitet overfor barna**

Gjennomgående i fokusgruppeintervjuet, uavhengig av hvilket tema vi snakker om, kommer det frem utsagn fra deltakerne som omhandler deres arbeidsmetoder for å møte mangfold, kulturer, forskjellighet, det som er kjent og ukjent. Deltakernes beskrivelser av hvordan de jobber samlet for å komme frem til ulike praksiser, bærer preg av høy grad av diskusjon og refleksjon innad i personalgruppa. Når ord som «diskusjon», «refleksjon», «bevisstgjøring», og vendinger som «å utfordre hverandre» og «å finne ut av hvordan vi vil ha det» er gjentagende, identifiserer jeg en diskurs jeg tolker som barnehagelærere som profesjonsutøvere. Barnehagelæreryrket er bindeleddet mellom samfunnet og barna, og er en profesjon som skal utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet nedfelt i barnehagens samfunnsmandat (Østrem, 2015, s. 264). Jeg opplever at deltakerne i fokusgruppeintervjuet tar dette ansvaret som kommer med profesjonsutøvelse på alvor. I forbindelse med at deltakerne snakker om mangfold som berikelse, ikke som problem, kommer følgende frem:

Anne: Selvfølgelig kan det være individuelle forskjeller på hvordan vi tenker og tror vi som jobber her også, men vi har liksom kommet frem til en væremåte som kan representere oss i arbeidet vårt.

Line: Så har vi jo formålsparagrafen som er veldig tydelig på hva som tolereres og ikke...

Anne: mhm.

Line: ... av ansatte som jobber her, og vi har ikke lov til...

Petra: Nei.

Line: ... å være intolerant.

Jeg synes det er interessant her at Line trekker frem formålsparagrafen som basis for at toleranse skal finne sted blant barnehagens ansatte. Nå kan ikke jeg snakke for alle barnehager, men i min erfaring har jeg ikke møtt mange barnehagelærere som trekker frem barnehageloven som fundament for hvilke holdninger og verdier man fremmer i møte med barn og voksne i barnehagen. Det heter i barnehageloven at «barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide *alle former for diskriminering*» (Barnehageloven, 2005)(min utheving). Line, og antakelig også personalgruppa, har kommet frem til at en måte å motvirke former for diskriminering er å være tolerant for ulike måter å være mennesker på. Det kan også handle om å møte barna med respekt, som fremkommer tidligere i formålsparagrafen. Som Anne sier har de «kommet frem til en væremåte som kan representere oss» i deres arbeid. Annes utsagn vitner om en felles samling rundt hvordan de ønsker å opptre, samtidig som Line påpeker at det er forankret i barnehageloven. Denne forankringen i lovverket for barnehagen viser til profesjonens ansvar overfor samfunnet, det politiske, og Annes utsagn om felles samling rundt hvordan de ønsker å opptre i møte med barn representerer det profesjonelle ansvaret overfor barna (Østrem, 2015, s. 265). Jeg opplever her at barnehagen evner å kombinere profesjonens ansvar både for samfunnet, og for det enkelte barn. Jeg tolker av deltakernes utsagn at de har kommet frem til hvordan de ønsker å opptre som profesjonsutøvere gjennom diskusjoner, refleksjoner, ved å bevisstgjøre hverandre og ved å ta oppgjør med egne holdninger og verdier. Samtidig som barnehagelærerne som profesjonsutøvere har en forpliktelse overfor samfunnet, finnes det tydelige tendenser i fokusgruppeintervjuet som peker på at barna er deres største forpliktelse.

#### **4.3.2 Profesjonsutøvelse – å være en god rollemodell**

Et annet ord som ofte blir sagt i løpet av intervjuet er «rollemodeller». Hvordan vi som profesjonsutøvere er overfor barna er viktig, da våres ord og handlinger i barnehagen er en del av hva barna lærer (Bergersen, 2017, s. 179). Deltakerne er opptatt av at de skal være rollemodeller, og at de skal overføre gode holdninger og verdier til barna. Å være en god rollemodell for barna fordrer bevissthet rundt egne holdninger og verdier (Bergersen, 2017, s. 180). Jeg tolker deltakernes utsagn dithen at de stadig gjennom diskusjon og refleksjon setter ord på, og forhandler seg frem til hvilke holdninger og handlinger som på best mulig måte gjør dem til gode rollemodeller. Disse diskusjonene og refleksjonene personalgruppa har

sammen ser også ut til å bidra til et oppgjør med normer og tradisjoner. Altså tanker, holdninger eller praksiser der man tar for gitt at noe skal være slik på bakgrunn av at «det alltid har vært sånn» (Otterstad, 2008, s. 11). Deltakerne snakker om hvordan de får «aha-opplevelser», eller at forutinntattheten blir mindre når de snakker med en annen som opplever eller mener noe som er ulikt fra en selv. Dette møtet, og de prosessene som etterfølger det, illustrerer viktigheten av å være i dialog med hverandre. Det fordrer at det i en personalgruppe i barnehagen bør være rom for diskusjon og refleksjon. Særlig fordi det viser at mennesker tenker forskjellig og har ulik erfaring som bidrar til at vi kan lære mye av hverandre. Samtidig kan vi i møte med andre lære mye om oss selv, fordi vi i dette møtet setter ord på og argumenterer for hvordan vi tenker og handler. Erfaringsmessig opplever jeg at det å sette ord på egne tanker og handlinger bidrar til bevisstgjøring over egen praksis. Å sette ord på egne tanker er ikke alltid like lett, og Line kommer i intervjuet med en oppfordring om at «vi må snakke høyt om det som utfordrer oss, for det er eneste måten vi kan endre oss på». Det kan kanskje oppleves sårbart å snakke høyt om noe vi opplever som utfordrende eller vanskelig. Jeg undrer om det muligens oppleves enklere å la være å ta opp vanskelige eller utfordrende tematikker, heller enn å stille seg selv i en sårbar situasjon. Det er derfor så viktig at det finnes rom for alle mulige uttrykk i personalgruppa. Antakelig finnes det andre innad i gruppa som har opplevd noe lignende som kan hjelpe, eller at man ved å snakke høyt om noe som er utfordrende også kan oppfordre andre til å snakke om det som er vanskelig. Det sistnevnte er Lines forslag, og hun forklarer at hun ofte snakker høyt om ting som trigger henne i håp om at andre også skal snakke om det som trigger dem. En slik måte å oppmuntre andre til å ta til orde for noe som er vanskelig, tolker jeg som en utviklende praksis. Utviklende fordi den bygger på åpenhet, og fordi det legges opp til at man kan hjelpe hverandre til nye perspektiver, måter å forstå på og nye måter å håndtere ulike situasjoner på (og lignende). Deres arbeid innad i personalgruppen med diskusjon, refleksjon og åpenhet tolker jeg som et bidrag til endring og utvikling av barnehagens pedagogiske praksis, samt en utvidelse av hver enkeltes forståelseshorisonnt (Bergersen, 2017, s. 184). Dette vitner om en godt utviklet praksis der faglighet står høyt, og at personalgruppa virker til å ha innarbeidet en rutine for å utfordre hverandre for å utvide hverandres perspektiver. I tråd med at barnehagelæreren som profesjonsutøver har plikt overfor samfunnet på den ene siden og barnet på den andre, kan personalgruppas måte å arbeide på være et forsøk på å finne en balansegang mellom pliktene (Østrem, 2015, s. 265). Diskusjoner og refleksjoner kan ses i sammenheng med det Østrem kaller for «kritisk vurdering av barnehagens virksomhet» (Østrem, 2015, s. 296). Kritisk vurdering er en nødvendig dimensjon ved det profesjonelle ansvaret, da pedagogikken i sin

egenart preges av det uforutsette. Kompleksiteten i barnehagehverdagens kjerne som lek, læring og omsorg preges av en grad uforutsette elementer som gjør at man som profesjonsutøver i barnehagen aldri kan være skråsikker på hvilke utfall som kommer av hvilke hendelser. Der det er rom for kritikk, vil det ikke være rom for skråsikkerhet. Jeg tolker deltakernes utsagn om diskusjon og refleksjon dithen at de ikke baserer sin praksis på skråsikkerhet, men at det er en kontinuerlig forhandlingsprosess for å finne frem til en praksis som fungerer mest hensiktsmessig i den situasjonen de står ovenfor. Profesjonsutøvere utfordres i dag til å skape forståelse og toleranse på tvers av kulturer, motvirke diskriminering og iverksette politiske idealer om inkludering for alle (Otterstad & Andersen, 2012, s. 4). Ved å kontinuerlig være i forhandling om, og etterstrebe den best mulige praksisen vil profesjonsutøverne være bedre rustet til å skape forståelse og toleranse blant det mangfoldet som eksisterer i barnehagen. Ved å stadig rette kritiske blikk på egen praksis, vil de kunne opptre på en måte som motvirker diskriminering. Arbeid for å motvirke diskriminering synliggjøres særlig i den evnen deltakerne viser til å ta oppgjør med normer og forutinntatthet. Dette oppgjøret gjør deltakerne bedre rustet til å stå imot «tatt-for-gitte» sannheter, og illustrer en viktig kompetanse for profesjonsutøvere (Otterstad & Andersen, 2012, s. 8). Uten kompetanse til å ta oppgjør med «tatt-for-gitte» sannheter risikerer man å fraskrive seg det profesjonelle ansvaret man har overfor barnet om å forvalte sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte (Østrem, 2015, s. 265). Slik jeg tolker diskursen om profesjonsutøvelse i Hestehoven barnehage, er lojaliteten overfor barna sterk. Diskursen om profesjonsutøvelse virker å ha sin rot i lojalitet overfor barna, med endringsvillighet til å tilpasse praksis etter hva de anser som mest hensiktsmessig, samt et ønske om å være en god rollemodell.

#### **4.3.3 Profesjonsutøvelse med praktisk forankring**

Når jeg i intervjuguiden spør deltakerne hva de erfarer at har bidratt til den forståelsen for mangfold og kultur de har i dag, svarer Anne raskt at det er erfaringene hun har gjort seg opp gjennom årene. Petra skyter raskt inn at «det kommer ikke av seg selv», hvorpå Line uttrykker enighet i det. Barnehagelæreryrket som profesjon preges av et samspill mellom teori og praksis (Hammer, 2017, s. 30). Hammer peker på at barnehagefeltet preges av en helhetlig identitet med praktisk forankring. Denne praktiske forankringen virker også å prege deltakerne, med grunnlag i at de forklarer at erfaringer er den største bidragsyteren til deres forståelse av arbeid med mangfold og kultur. Jeg undrer om forankringen i praksis til dels er nødvendig med tanke på det uforutsette som er en del av pedagogikkens egenart (Østrem, 2015, s. 296). Man skal samtidig være oppmerksom på at forankringen i det praktiske ikke

overskygger teorien, slik at man ender opp med en praksis som baserer seg mer på uttalelser som «slik har vi alltid gjort det», eller «det har fungert før, så det fungerer antakelig igjen». Teorien må ha en selvsagt plass for å bevare fagligheten som kreves av profesjonsutøvere. På den andre siden kan erfaringene man bygger seg opp gjennom praksis være svært nyttige i møtet med barnehagens kompleksitet. Kompleksiteten og det foranderlige ved pedagogisk praksis kommer frem slik:

Anne: Hver høst når vi får ny barnegruppe, nye foreldre, kanskje nye ansatte også, så må vi jo sammen bli enige om hvordan vi gjør det og hvordan vi vil ha det. Og da kan vi sitte der fem forskjellige voksne med fem forskjellige oppfatninger av hva som er lurt å gjøre, men så må vi jo sammen da gjennom diskusjon og litt prøving og feiling blir det jo også, finne ut hva er det som fungerer best her, hva er det som gir det beste for alle.

Petra: Ja, vi er ikke ferdigutviklet enda.

Anne: Nei, jeg blir aldri det kjenner jeg.

Anne viser her at de hver høst har en ny sammensetning av barn og voksne, som også krever nye rammer for hvordan de skal arbeide. Erfaringene man tar med seg fra flere år med endringer, kan virke positivt inn i møtet med det foranderlige da man har et arkiv av muligheter man kan prøve. Altså at man har en erfaringskompetanse man kan benytte for å fatte beslutninger. Erfaringen deltakerne i studien har opparbeidet seg hentyder en bevissthet rundt at pedagogisk arbeid er en kontinuerlig prosess, eller som Petra sier; at man aldri er ferdigutviklet når man er profesjonsutøver i barnehagen. Kompleksiteten og foranderligheten i barnehagehverdagen viser hvorfor det er essensielt at man som profesjonsutøver må evne å være kritisk, gå inn i diskusjoner, reflektere, sette ord på, og ikke minst – ta oppgjør med «tatt-for-gitte» sannheter.

#### **4.3.4 Oppsummering**

I dette kapitlet om barnehagelæreren som profesjonsutøver har jeg vist hvordan deltakerne beskriver prosesser som bidrar til deres forståelse for ulike fenomener. I prosesser som baseres på diskusjoner og refleksjoner utvikles det en praksis deltakerne i fokusgruppen kan stå inne for. Deltakernes utsagn viser hvordan de som barnehagelærere er profesjonsutøvere, satt til å utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet. Deres lojalitet til barna i barnehagen er sterkere enn lojaliteten utenfra, hvilket tyder på profesjonsutøvere som har mot

nok til å sette barna først. Deltakernes arbeid med diskusjoner og refleksjoner i personalgruppa, tolker jeg som et bidrag til at de som profesjonsutøvere står sterkere rustet til å møte endringer og nye rammer i sin praksis. Deres evne til å bevisstgjøre og utfordre både seg selv og andre, og hvordan det bidrar til å ta oppgjør med tatt for gitte sannheter tolker jeg som et nødvendig bidrag til profesjonsutøvelse i den komplekse barnehagehverdagen de står i.

## 5.0 Avslutning

I denne studien har jeg hatt søkelys på barnehagelæreren som profesjonsutøver, og deres forståelser av mangfold og kultur. Min forforståelse av mangfold og kultur, der jeg i arbeidserfaring og i Rammeplanen opplever en snever tilnærming til begrepene, resulterte i følgende problemstilling:

*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet mangfold og kultur, og hvordan operasjonaliserer de forståelsen i sitt daglige arbeid i barnehagen?*

Bakgrunnen for valget av denne problemstillingen var et ønske om å løfte kompleksiteten i de forskjellige begrepene, og å undersøke om deltakerne i studien var vevd inn i den samme kultur- og mangfoldsdiskursen som jeg selv var. For å besvare studiens problemstilling har jeg redegjort for sentral teori knyttet til mangfoldsbegrepet, kulturbegrepet og profesjonsutøvelse. Mangfold som begrep har en vektlegging av forskjellighet, og forstås som en betegnelse på at noe er variert eller sammensatt (Korsvold, 2011, s. 17). Mangfold vil alltid eksistere i en barnehage, da vi som mennesker alltid vil være forskjellige fra hverandre. Mens mangfold kan forstås som variasjoner av nesten hva som helst, er kulturbegrepet langt mer komplekst. Kulturbegrepet kan forstås på mange forskjellige måter, men kulturbegrepet har i denne studien blitt avgrenset til to forståelser. På den ene siden har kultur blitt forstått som et hverdagsbegrep (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 29). Når kulturbegrepet er hverdagslig eller statisk, innebærer det en forståelse av at kultur har faste grenser og at det ofte er knyttet opp mot nasjonal opprinnelse. Denne forståelsen kan gjøre barn med annen etnisitet enn norsk til kulturelle representanter (Kasin, 2010, s. 64). På den andre siden har kultur blitt forstått som et analytisk redskap for å kretse inn betydningsskapende prosesser, eller for å beskrive ulike sider av samfunnslivet (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30) (Kasin, 2010, s. 64). At kulturbegrepet er komplekst, gjør det problematisk å vite hvordan man skal gå frem for å møte Rammeplanens krav om at kulturelt mangfold skal synliggjøres i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Hvordan man skal utvikle en pedagogisk praksis som møter Rammeplanens krav, er i studiens problemstilling formulert: hvordan barnehagelærere operasjonaliserer sin forståelse. Her har jeg valgt å knytte operasjonalisering opp mot barnehagelæreren som profesjonsutøver. Profesjonsutøvelse kan forstås som et sted der fag og politikk møtes (Østrem, 2015, s. 263). Profesjonsutøvelse i barnehagen står i et spenningsfelt,

da interesser fra politikken på den ene siden og fra barn i barnehagen på den andre siden kan komme i konflikt med hverandre.

For å samle inn empiri til denne studien har jeg benyttet meg av fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er særlig egnet som metode til å produsere data som belyser normer for gruppers praksiser og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 11). Deltakernes mulighet til å diskutere med hverandre, gjør at man i fokusgruppeintervjuer kan få frem supplerende perspektiver på samme tematikk. Fokusgruppen i min studie hadde tre deltakere som arbeidet i samme barnehage. Deltakerne ga hverandre rom til å snakke fritt, og jeg opplevde ikke at noen snakket mer eller mindre enn de andre. Jeg fungerte primært som en lyttende moderator under fokusgruppeintervjuet. For å bearbeide materialet valgte jeg å gjøre en diskursanalytisk tilnærming. Diskurs kan forstås som et bestemt sett for å snakke om og å forstå verden, eller utsnitt av verden (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 7). Det analytisk arbeidet gitt ut på å arbeide med transkripsjonen for å undersøke hvilke mønstre det finnes i utsagnene, og deretter tolke og reflektere over hvilke sosiale konsekvenser de ulike diskursive fremstillingene av virkeligheten får (Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 28).

I denne masterrapporten valgte jeg å presentere funn og drøftinger i samme kapittel. I min oppfatning vil fortløpende presentasjon og drøfting muliggjøre et dypdykk innenfor hvert tema. Jeg opplevde det også som mer oversiktlig for egen skriveprosess. I drøftingen om mangfold identifiserer jeg at deltakerne er innvevd i en diskurs der begrepet forstås synonymt med forskjellighet, og at mangfold innebærer en berikelse for fellesskapet. Jeg identifiserer også en diskurs der fellesskapet i barnehagen har en sentral og positiv verdi. På samme tid er deltakerne svært opptatt av at barn skal møtes som individer. Fokuset på enkeltindivider kan nedtone det som er felles mellom mennesker, og jeg stiller spørsmål til om dette kan komme i konflikt med diskursen om fellesskapet. Mønstre i deltakernes utsagn tyder på at individene utgjør fellesskapet, slik at mangfoldet bidrar til et fellesskap på tvers av forskjeller, ikke på tross av forskjeller.

I drøftingskapittelet om deltakernes forståelse av kultur identifiserer jeg en diskurs der kultur i stor grad er knyttet opp mot nasjonalitet. På den måten kan det virke til at deltakerne forstår kultur som et hverdagsbegrep eller et statisk begrep. Uttalelser som «en gruppe folk» og «de fra den kulturen» bygger opp under et statisk kulturbegrep. Samtidig med et statisk kulturbegrep markerer barnehagen FN-dagen, hvilket i kombinasjon kan bidra til at barn i

barnehagen blir kulturrepresentanter for sin (eller sine foreldres) nasjonalitet. Barn settes i en posisjon som kan virke eksotiserende, på grunnlag av at de ikke tilhører den norske majoriteten. Jeg opplever kulturbegrepets statiske forståelse som problematisk, spesielt knyttet opp mot og diskutert i forhold til en slåsskamp som ble gjenfortalt fra barnehagen hverdag. Konflikter som finner sted andre steder i det globale samfunnet, borgerkrig og flukt, utgjør en del av mangfoldet i barnehager rundt om i Norge i dag. Slåsskampen blir et symbol på hvorfor kulturbegrepet ikke bør knyttes opp mot nasjonal eller regional opprinnelse. Det statiske kulturbegrepet tar ikke høyde for at mennesker innenfor samme nasjon er forskjellige (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 30). Jeg stiller meg derfor undrende til om FN-dagens markering virker mot sin hensikt.

I kapittelet om kulturforståelse drøfter jeg også en diskurs om fellesskap rundt «det norske» i barnehagen. Fokuseringen på «det norske» tolkes som en majoritetsgjørende praksis, da den har sitt utspring fra et ønske om inkludering. Definisjonen av hva «det norske» er, eller hva det innebærer, fremkommer ikke av datamaterialet. Noe interessant ved diskursen om «det norske», er at det i fokusgruppeintervjuet ble sagt at «den norske kulturen er ofte mer omfattende enn andre kulturen vi får utenfra». Hvordan man da skal finne frem til hvordan man skal bygge en pedagogisk praksis rundt det omfattende norske i barnehagen, kan derfor virke noe tilfeldig.

I kapittelet om barnehagelærerne som profesjonsutøvere, viser jeg hvordan deltakerne i fokusgruppen har fokus på at de som personalgruppe hyppig har diskusjoner og refleksjoner for å bevisstgjøre hverandre. Deres bruk av diskusjon og refleksjon som metode for å finne frem til praksiser, holdninger og verdier de som profesjonsutøvere ønsker å ha, tolker jeg også som et bidrag til tverrkulturell kompetanse og utvidelse av egen forståelseshorisont (Bergersen, 2017, s. 185). At barnehagelærerne i fokusgruppen evner å ta oppgjør med forutinntatthet og hjelper hverandre til å utvide sine forståelseshorisonter, tolker jeg som et bilde på kompetente profesjonsutøvere. Profesjonsutøvere har viktige posisjoner som fordrer kultursensitivitet for å unngå å skape sosiale eller kulturelle maktforskjeller (Otterstad, 2008, s. 11). Jeg tolker deltakernes utsagn i intervjuet dithen at de, i fellesskap, evner å komme frem til praksiser, holdninger og verdier som gir rom for det enkelte barn uavhengig av bakgrunn. Deltakerne i fokusgruppen løfter gjentatte ganger viktigheten av å anerkjenne barnet, og gi barn opplevelse av likeverdig tilhørighet og deltakelse i barnehagens fellesskap. Anerkjennelse, tilhørighet og deltakelse tolker jeg som fundament for å unngå å skape sosiale

og kulturelle maktforskjeller. Sagt med andre ord: barnehagen som sosialt utjevneende institusjon. Jeg hadde en forforståelse av mangfold, kultur og inkludering som også innebar et pedagogisk arbeid som kunne virke inn på utjevning av sosiale forskjeller. Jeg ønsket å spørre om dette i intervjuguiden, men evnet ikke å formulere spørsmålet på en slik måte at det ikke ble ledende eller at det ble veldig tydelig hvilke meninger jeg hadde. Jeg besluttet derfor å ikke ha med spørsmål om sosial utjevning, og heller se om deltakerne i fokusgruppen koblet på dette selv. Det skjedde ikke. Deltakerne snakker frem en positiv tilnærming til forskjellighet og at barna skal oppleve tilhørighet og fellesskap i barnehagen. Jeg undrer derfor litt over hvorfor ikke utjevning av sosiale ulikheter kommer frem i intervjuet. Sosial ulikhet vil eksistere innad i både majoritets- og minoritetsbefolkningen (Korsvold, 2011, s. 51). Det at sosial utjevning ikke kom frem som tema i fokusgruppen, kan tolkes som at det ikke er en del av den diskursen som deltakerne er innvevd i. Diskursen skaper rammer for hva som kan sies, og ikke sies, når man snakker om et bestemt fenomen (Neumann, 2001, s. 18).

I oppgavens drøfting viser jeg hvilken kompleksitet det finnes i kulturbegrepet og mangfoldsbegrepet. Kultur og mangfold er bare to av mange komplekse fenomener barnehagelæreren står ovenfor i sin arbeidshverdag. Barnehagelæreren skal (i tillegg til å ha kunnskap om mangfold og kultur) inneha kompetanse om barns lek, læring, utvikling, danning, legge til rette for medvirkning, motvirke mobbing og legge til rette for dannelse av vennskap for å nevne andre sentrale fenomener som også er en del av barnehagens samfunnsmandat. Dette fordrer profesjonsutøvere med bred kompetanse. Og ikke minst – profesjonsutøvere som er villige til endring, utvikling og kunnskapsfornyelse. Deltakerne i studien peker på at diskusjon og refleksjon er en nødvendighet for å møte mangfoldet i barnehagen, samt at de eksplisitt sier at man som barnehagelærer aldri er ferdig utlært. Gjennom utdanningsløpet og arbeidet med denne studien, erfarer jeg at man aldri kan bli ferdig utlært som barnehagelærer. Å kalle seg for utlært i barnehagelærerprofesjonen er å fraskrive seg det profesjonelle ansvaret man har. Ikke minst er det også i strid med hvilke kriterier man skal oppfylle for å kalle seg en pedagogisk samfunnsinstitusjon; man må være i kontinuerlig endring og utvikling.

Arbeidet med denne studien har gitt meg en utvidet forståelse for mangfold, kultur og profesjonsutøvelse i barnehagen. Den kompleksiteten jeg oppdager, spesielt i kulturbegrepet, bidrar til at jeg i fremtidig arbeid vil være oppmerksom på tatt-for-gitte sannheter og normer som eksisterer i barnehagen. *For det første* har jeg oppdaget viktigheten av å se begrepene i

studien som en diskursiv praksis, altså at det er foranderlig. Studien gir meg innblikk i hvordan vi som profesjonsutøvere er innvevd i ulike diskurser i vårt arbeid, og hvordan flere diskurser kan eksistere sammen og i konflikt med hverandre. Å se fenomener i barnehagen som diskursive praksiser, vil i mitt fremtidig arbeid omhandle mer enn bare praksiser knyttet til mangfold og kultur. Jeg opplever det som sentralt at man bør ha en kritisk og reflektert tilnærming til hvilke tanker, verdier og holdninger man som profesjonsutøver har i møte med mangfold. *For det andre* identifiserer jeg med denne studien et behov for kompetente profesjonsutøvere, for å møte barnehagehverdags kompleksitet. Kontinuerlige kompetanseutviklende tiltak anser jeg som nødvendig for at barnehagens profesjonsutøvere skal være rustet i møte med kulturelt mangfold i barnehagen. *For det tredje* ser jeg behovet for å redegjøre for hvilke forståelser som ligger til grunne for politikkenes bruk av komplekse begreper i Rammeplan og lignende publikasjoner. Uten en redegjørelse av forståelse av kulturbegrepet, opplever jeg at arbeidet med å synliggjøre det kulturelle mangfoldet blir ubegripelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Jeg opplever at Rammeplanen fungerer som flere profesjonsutøveres fremste arbeidsdokument. At Rammeplanen da har et stort rom for fortolkningsmuligheter, gjør at den enkelte barnehages arbeid defineres ut fra profesjonsutøvernes tolkninger i den gitte barnehagen. Pedagogisk praksis får dermed flere ansikt. Det vil bli vanskelig å si noe om barnehagens arbeid på nasjonalt nivå, når begreper fra Rammeplanen blir privatisert innenfor hver enkelt barnehage.



## Litteratur

- Andenæs, A. (2012, Vol 5 Nr 1). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-14.
- Barnehageloven. (2005, 06 17). *Lovdata*. Hentet 11 1, 2017 fra Lovdata:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_1#§1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#§1)
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse. Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bonnevie Lund, A. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008, Juli 1). Mangfold uten grenser. *Samtiden* (3), ss. 22-31.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitusjonen*. Kobenhavn: Hans Reitzels Forlag.
- Dyblie Nilsen, R. (2011). Født med ski på beina? På ski i et fargerikt fellesskap. I T. Korsvold, *Barndom - barnehage - inkludering* (ss. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. E. (2014). *Små mennesker - stort mangfold*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdelien, O. (2012). Kulturelt mangfold i barnehagen - et bidrag til begrepsforståelsen. I A. M. Otterstad, & N. Rossholt, *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet - Bevegelser i faglige perspektiver* (ss. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (ss. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010, April 1). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen.

- Nordisk barnehageforskning* , 3 (2), ss. 63-75.
- Korsvold, T. (2011). Innledning. I T. Korsvold, *Barndom - barnehage - inkludering* (ss. 9-32).  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2011). Likhet og forskjell i barnehagen: Tre generasjoner førskolelærere forteller. I T. Korsvold, *Barndom - barnehage - inkludering*.  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*.  
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
Hentet 11 14, 2017 fra Utdanningsdirektoratet:  
<https://udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmaal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*.  
(M. Gjervan, Red.)  
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, Desember 5). St. Meld 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* . Oslo, Oslo, Norge.
- Kvale, S., & Binkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.).  
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring - tilpassing og motstand. I T. Korsvold, *Barndom - barnehage - inkludering* (ss. 55-75).  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*.  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2008). «Å skrive fram» profesjons- og mangfoldsdiskurser. I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (ss. 10-28).  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M., & Andersen, C. E. (2012, April 1). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold.  
*Nordisk barnehageforskning* , 5 (2), ss. 1-21.

- Røthing, Å. (2015, Mars 01). Kompetanse for mangfold.  
*Norsk pedagogisk tidsskrift* , ss. 163-167.
- Sunde, J. (2006, 7 1). Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen.  
*Barn* (3), ss. 41-59.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*  
(4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thun, C. (2015, 03-04 1). Grenser for norskhet? - Om barns medborgarskap og kulturelt mangfold i barnehagen.  
*Norsk pedagogisk tidsskrift* , ss. 194-207.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015, Mars 1). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen.  
*Norsk pedagogisk tidsskrift* , ss. 168-180.
- Winther Jørgensen, M., & Philips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*.  
Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (ss. 263-300).  
Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – Informert samtykke

Til .....

12. februar 2018

Forespørsel om deltakelse til intervju til masteroppgave i førskolepedagogikk.

Jeg heter Janne Karoliussen og studerer master i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU. Jeg skal skrive masteroppgave der tema for oppgaven er mangfold og kulturelt mangfold. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner dere har rundt mangfoldsbegrepet, og hvordan dere opplever mangfold i barnehagen.

Deres deltakelse vil innebære et intervju som vil bli tatt opp på bånd. Opptaket skal deretter transkriberes, og brukes som datamateriale i oppgaven. Det er kun meg som har tilgang til opptaket, som skal slettes med en gang det er transkribert. Transkripsjonen vil bli anonymisert slik at det ikke vil bli mulig å spore det tilbake til dere eller barnehagen. Transkripsjonen slettes umiddelbart etter at oppgavens muntlige eksamen er gjennomført. Tidspunktet for dette er enda uklart, men jeg regner med at det foregår innen utgangen av juni 2018.

Ved å underskrive dette samtykkeskjemaet gir dere meg tillatelse til å bruke det som fremkommer av intervjuet som datamateriale til min oppgave. Det er mulig å trekke seg fra studien i ettertid om det skulle være ønskelig.

Min veileder på oppgaven er:

Tora Korsvold

Epost: [Tora.Korsvold@dmmh.no](mailto:Tora.Korsvold@dmmh.no)

Ved spørsmål eller lignende, ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Janne Karoliussen

Tlf. 47392717

Epost: [janne\\_karoliussen@hotmail.com](mailto:janne_karoliussen@hotmail.com)/[jannka@stud.ntnu.no](mailto:jannka@stud.ntnu.no)

.....  
Jeg samtykker til å delta i intervju til masteroppgave

.....  
Sted/ dato

.....  
Underskrift

## **Vedlegg 2 – Intervjuguide**

1. Hvordan forstår dere begrepet mangfold?
2. Hvordan forstår dere begrepet kultur?
3. Hvilke tanker har dere om å gjenspeile det kulturelle mangfoldet?
4. Hvilke opplevelser har dere av den nye rammeplanen for barnehagen?
5. Hvordan erfarer dere mangfold, og hvordan jobber dere med det i barnegruppen?
6. Opplever dere utfordringer ved mangfold?
7. Mangfold som ressurs – hvordan praktiserer dere det?
8. Hvordan legger dere til rette for at barn skal kunne lære av hverandre?
9. Hva mener dere har bidratt mest til den forståelsen og de arbeidsmetoder dere benytter – utdanning, erfaring. Eventuelt på hvilke måter?