

Karine Aarmo Johannessen

En pedagogisk leder sin kompetanse på mangfold

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Master i Spesialpedagogikk

Veileder: Carla Chinga-Ramirez

Juni 2020

Karine Aarmo Johannessen

En pedagogisk leder sin kompetanse på mangfold

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Master i Spesialpedagogikk
Veileder: Carla Chinga-Ramirez
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet fokuserer på en pedagogisk leder sine tanker, refleksjoner og arbeid omkring kompetanse på mangfold. Masteroppgaven er et resultat av en kvalitativ undersøkelse basert på observasjon og intervju. Deltaker i denne studien er en pedagogisk leder på en mangfoldig storbarnsavdeling i Oslo kommune. Studiens tittel er: *«En pedagogisk leder sin kompetanse på mangfold»*.

Formålet med forskningsprosjektet er få frem pedagogisk leder sine tanker, refleksjoner og arbeid omkring kompetanse på mangfold. I denne masteroppgaven er mangfold ansett som flerkulturell bakgrunn og identitet. Sentrale temaer i oppgaven er kompetanse, språk, identitet, foreldresamarbeid og refleksjon. Temaene er sentrale i både teorikapitlet, samt analyse- og drøftingskapitlet.

Abstract

This research project focuses on a kindergarten teacher's thoughts, reflections and work on competence in diversity. The thesis is the result of a qualitative study based on observation and interview. The participant in this study is a kindergarten teacher in a diverse kindergarten in Oslo. The title of the study is: "A kindergarten teacher's competence in diversity".

The purpose of the research project is to get the kindergarten teacher's thoughts, reflections and work on competence in diversity. In this master's thesis diversity is considered as a multicultural background and identity. Key themes in the thesis are competence, language, identity, parent cooperation and reflection. The themes are central to both the theory chapter, as well as the analysis and discussion chapter.

Forord:

Dette forskningsprosjektet markerer ikke bare enden på en toårig master ved NTNU, Dragvoll, men markerer i tillegg enden på en femårig utdanning innen pedagogikk. Forskningsprosjektet har vært en lærerik og utfordrende prosess. Jeg tror og håper at den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom prosjektet kommer til å være betydningsfull og nyttig i fremtidig arbeid som pedagogisk leder og spesialpedagog.

Først og fremst ønsker jeg å takke deltaker, samt øvrige barn, foreldre og ansatte i barnehagen som gjorde det mulig for meg å gjennomføre forskningen til dette masterprosjektet. Det hadde ikke blitt noe oppgave uten dere. Jeg vil rette en takk til min veileder, førsteamanuensis Carla Chinga-Ramirez, for støtte, veiledning og oppmuntring, spesielt i en tid preget av Covid-19 hvor alle faste rammer har falt bort. I tillegg vil jeg rette en takk til venner, familie og medstudenter for alle støttende og oppmuntrende ord. En ekstra stor takk til min mor, Lisbeth, for felles hjemmekontor, måltider og turer for å klare hodet.

Trondheim, NTNU, 2020

Karine Aarmo Johannessen

Innholdsfortegnelse

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord:	vii
Innholdsfortegnelse	viii
Kapittel 1.0 - Innledning 1.1 Samfunnsrelevans og aktualisering:.....	11
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave og førforståelse	12
1.3 Tema og forskningsspørsmål	12
1.4 Begrepsavklaring.....	13
1.5 Oppbygging av oppgaven	13
Kapittel 2.0 - Teori	15
2.1 Tidligere forskning.....	15
2.2 Mangfold	15
2.2.1 Mangfold i personalgruppen.....	17
2.3 Flerkulturell.....	17
2.3.1 Flerkulturell og interkulturell pedagogikk.....	18
2.4 Kompetanse	18
2.5 Foreldresamarbeid:	19
2.6 Språk.....	20
2.7 Identitet	21
2.8 Relasjonskompetanse.....	22
2.9 Praktisk yrkest teori.....	23
2.9.1 Taus kunnskap	23
Kapittel 3.0 - Metode	26
3.1 Vitenskapsposisjonering, kvalitativ metode og forståelse av kunnskap	26
3.1.1 Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk.....	26
3.1.1 Kvalitativ metode	27
3.2 Rekruttering av informanter:.....	28
3.2.1 Presentasjon av deltaker	29
3.3 Forskningsprosess	29
3.3.1 Forskerrollen:	29
3.3.2 Gjennomføring av observasjon:	29
3.3.3 Utforming av intervjuguide:.....	30

3.3.4 Gjennomføring av intervju:.....	31
3.4 Analyseprosessen.....	31
3.5 Etikk.....	32
3.6 Studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet	32
3.6.1 Feilkilder.....	33
Kapittel 4.0 Analyse og drøfting.	35
4.1 Mangfold	35
4.2 Kompetanse	38
4.3 Foreldresamarbeid.....	41
4.4 Språk.....	42
4.5 Identitet	45
4.6 Synlighet	46
4.7 Refleksjon	48
Kapittel 5.0 – Avsluttende kapittel	51
5.1 Avslutning	51
5.2 Oppsummering	52
6.0 Referanseliste	54
7.0 Vedlegg.....	57
7.1 Intervjuguide.....	57
7.2 NSD.....	61
7.3 Forespørsel om deltakelse.....	64
7.4 Informasjonsskriv.....	66

Kapittel 1.0 - Innledning

1.1 Samfunnsrelevans og aktualisering:

Det kulturelle og etniske mangfoldet i Norge blir stadig større og mer sammensatt (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2013). Ifølge SSB (2019) er 944 402 mennesker av Norges befolkning innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette fører til et økt mangfold i norske barnehager, selv om barn med innvandrerbakgrunn i mindre grad går i barnehage og starter senere (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet [IMDi], 2019). Verden blir mer og mer globalisert, mennesker flytter på seg og forandringer i samfunnet fører til nye utfordringer i institusjoner som barnehage (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Dermed er det ikke gitt at familier bare består av mor, far og barn, og synger sanger som «Mikkel rev» og «Bæ bæ lille lam». Barnehagens avdelinger vil ha barn med forskjellige erfaringer, interesser og bakgrunn. Barnehagens ansatte må sikre at alle får utfoldet seg, uansett hvor stort eller lite mangfold det er. Antall sannheter i samfunnet øker ettersom befolkningen i Norge representerer et stort mangfold når det kommer til språk, nasjonaliteter, identiteter, religioner og kulturer. Samfunnet vil fortsette og bli mer komplekst og barnehagen må skape rom for flere måter å lære på og forstå enn tidligere (Gjervan et al., 2012).

I 2009 trådte Kunnskapsdepartementet sitt forslag om endring i barnehageloven, rett til barnehageplass, frem (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette forslaget bygget blant annet på rapporten *Starting Strong II* gjennomført av organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (her fra Kunnskapsdepartementet, 2008). Rapporten påpeker en økende annerkjennelse av at tidlig tilgang til barnehage, særlig for barn med et annet morsmål enn språket i det landet de oppholder seg, gir en god start i livet. Ifølge SSB (2019) har 91,8% av alle barn i alderen 1-5 år barnehageplass i Norge. De siste årene har det vært en jevn økning av minoritetsspråklige barn, hvor totalt 17% av barn i norske barnehager er minoritetsspråklige (Pløger, 2018).

Det politiske søkelyset på barnehagens oppgaver og plass i samfunnet øker stadig, noe som blant annet kommer frem i Meld. St. 6. «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I meldingen til stortinget påpekes det at gode barnehager, som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, de viktigste bidragene til å skape et samfunn med like muligheter for alle. Videre fremmes viktigheten av ansatte med god kompetanse for å sikre inkludering og for å kunne møte mangfoldet blant barn. Et kompetanseløft er vesentlig for å sikre et mer inkluderende og bedre tilpasset pedagogisk tilbud til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Forebyggende tidliginnsats har en sentral rolle i spesialpedagogikken, blant annet når det kommer til utvikling av språklige og psykososiale vansker (Befring & Næss, 2019). Befring (2019) hevder forebygging er essensielt formål med barnehagens virksomhet og at barnehagens forebyggende oppgaver er deres ansvar for å stimulere barnas utvikling og beskytte dem mot risikofaktorer. Barnehagen skal fremme barns læring og livsmestrende kompetanse, ikke minst psykososialt og språklig (Befring, 2019). Å være minoritets- eller flerspråklig er ikke en spesialpedagogisk utfordring, men minoritetsspråklige barn kan være ekstra sårbare for vansker, spesielt i tilfeller der de skal lære et nytt språk samtidig som de skal lære seg å tilegne ny kunnskap gjennom andrespråket (Morken & Karlsen, 2019).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver konstaterer at barnehager skal fremme mangfold, gjensidig respekt og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre påpekes det at økt mangfold og individualisering øker behovet for respekt for forskjeller, og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. Barnehagen skal styrke og støtte barn ut ifra deres egne individuelle og kulturelle forutsetninger, samt bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave og førforståelse

Jeg er utdannet barnehagelærer ved Universitetet i Stavanger og tar nå en mastergrad i spesialpedagogikk på NTNU, Dragvoll. I løpet av mine snart fem år som student har jeg vært innom flere forskjellige barnehager, både gjennom praksis og jobb. Her har jeg fått muligheten til å arbeide med mange forskjellige barn og ulike sammensetninger av barnegrupper. Ved siden av studiene har jeg vært heldig som har kunnet jobbe som både vikar i barnehage, samt spesialpedagog for to flerspråklige gutter. Arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende og utviklende læringsmiljø for barn, spesielt de to guttene, har vært lærerikt og utfordrende. Gjennom arbeidet som spesialpedagog har det dukket opp nye problemområder og situasjoner hvor jeg merker manglende kunnskap hos meg som yrkesutøver, spesielt knyttet til kompetanse rundt mangfold i barnehagen. Problemstillinger som omhandler blant annet inkludering og sosial tilhørighet har til tider vært spesielt utfordrende og vanskelig. Det å komme opp med gode løsninger for enkeltbarn, hvor jeg som barnehagelærer og spesialpedagog er trygg i mine avgjørelser, har vist seg å være krevende.

En slik usikkerhet har jeg i tillegg observert hos tidligere og nåværende kollegaer. Når jeg da skulle finne et tema for mitt forskningsprosjekt ble oppmerksomheten raskt rettet mot flerspråklige barn og mangfoldighet i barnehagen. Hva begrepet mangfold innebærer blir ikke presisert i Rammeplanen og åpner dermed tenkelig opp for tolkning av begrepet fra hver enkelt yrkesutøver. Er det en felles forståelse blant barnehagelærere omkring hva mangfoldsbegrepet innebærer? Kan en slik manglende definisjon på begrepet i en forskrift som rammeplanen hindre barnehagelærer i arbeidet med mangfoldighet i barnehagen og det å ta i bruk mangfold som en ressurs? Da temaet for oppgaven var bestemt var dette raskt tanker som dukket opp. I tillegg begynte jeg å undre over hva jeg selv egentlig legger i begrepet mangfold?

For meg omhandler mangfold ulike utgangspunkt, ulikheter når det kommer til utviklings- og læringsmuligheter, samt ulike behov og forutsetninger. Mangfoldighet kan være ulike etnisiteter, kulturer, språk og funksjonsnivå. I en mangfoldig barnegruppe finner en ulike muligheter og utfordringer, som krever mye kompetanse og innsats for å sikre at alle opplever tilhørighet og inkludering. Selv med dette er min forståelse av begrepet har jeg en følelse av at jeg som barnehagelærer og spesialpedagog har et for lite nyansert og for snever forståelse av hva arbeid med mangfold betyr i praksis. Gjennom dette forskningsprosjektet håper jeg på å oppnå ny kunnskap som potensielt kan sikre en inkluderende, utforskende og utviklende barnehagehverdag for alle de fremtidige barna jeg møter på i hverdagen, uansett bakgrunn.

1.3 Tema og forskningsspørsmål

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: «Hvordan arbeider en pedagogisk leder på en mangfoldig storbarnsavdeling, og hvordan reflekterer den pedagogiske lederen over egen kompetanse på mangfold?»

I dette forskningsprosjektet vil det bli tatt i bruk en kvalitativ metode. Det kommer til å bli tatt i bruk en metodetriangulering hvor observasjon og intervju vil bli kombinert. Dette kan muligens sikre en mer utdypende, grundig og avdekkende analyse. En slik metode kan gi meg som forsker mulighet til å se sammenhengen mellom det barnehagelærerne sier og det som blir utøvet i praksis. Forskningsprosjektet kommer til å ha fokus på barnehagelærernes tanker, refleksjoner og arbeid med en mangfoldig barnegruppe.

1.4 Begrepsavklaring

I teori og drøfting vil det bli klart at begrepene flerkulturell, minoritetsbakgrunn og mangfoldig identitet blir brukt om hverandre. Grunnen til det er at det teoretiske bakteppet som har blitt tatt i bruk ikke har en klar avgrensing i bruk av begrepene og at de ofte har likheter og overlapper hverandre i forhold til forståelse. I denne masteroppgaven vil dermed flerkulturell, minoritetsbakgrunn og mangfoldig identitet, med mindre noe annet blir påpekt, bli forstått som noe mer enn språk med vektlegging på det kulturelle. I tillegg er det snakk om mennesker som må lære seg nye eller flere kulturers forskjellige verdier og språk, samt tar det for seg helheten i språk, ferdigheter, bakgrunn og identitet (Fandrem, 2018).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Her vil jeg redegjøre for oppgavens utforming. Først blir kapittel 2, det teoretiske bakteppet, bli presentert. Dette kapitlet består av ulike teorier som er med på å besvare problemstillingen. Kapittel 3 omhandler forskningsmetoden. I dette kapitlet vil det redegjøres for forskningsprosjektets originale planer og utgangspunkt, samt de forandringer og valg som ble foretatt, sett i sammenheng med kvalitativ forskningsteori. I tillegg vil Covid-19 sin påvirkning på prosjektet forklares nærmere. I kapittel 4 vil funn presenteres, analyseres og drøftes i lys av den teoretiske forankringen. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 sammenfatte drøftingen som fører til konklusjonen. Helt til slutt presenterer jeg en oppsummering av oppgaven, tanker rundt utførelsen av forskningsprosjektet og en eventuell vei videre.

Kapittel 2.0 - Teori

I dette kapitlet vil relevant teori presenteres. Først vil tidligere forskning bli lagt frem, før ulik teori som er forankringen til selve forskningen blir presentert. I dette kapitlet vil styringsdokumenter nevnes, ettersom de legger føringer for barnehagers innhold og oppgaver, og dermed er sentrale for barnehagers praksis. Ettersom jeg valgte å ta i bruk SDI-metoden, hvor empirien var utgangspunktet, ble det mer utfordrende enn tenkt å få et varierende og bredt teoretisk bakteppe på grunn av Covid-19. Biblioteker ble stengt noe som førte til at det ikke lenger var mulig å låne bøker og artikler fra NTNU, i tillegg ble jeg, på grunn av karantene og regelverk, værende igjen på Østlandet noe som førte til begrenset tilgjengelighet på mulig teori.

2.1 Tidligere forskning

I forkant av dette forskningsprosjektet undersøkte jeg tidligere forskning gjennomført rundt temaene kompetanse og mangfold i barnehagen.. Det første jeg gjorde var å søke på tidligere masteroppgaver, samt at jeg fikk råd av veileder å se på en tidligere masterstudent sin oppgave som omhandlet omtrentlig samme tema. Det ble da tydelig for meg at en kan ha flere tilnærminger til samme tema og at det finnes mange måter å forstå mangfoldsbegrepet på. Tidlig kom jeg over en masteroppgave som hadde samme forskningstilnærming til et lignende tema. Garcia (2017) gjennomførte en observasjons- og intervjustudie av en pedagogisk leders opplevelse og beskrivelse av egen flerkulturell kompetanse. Selv om dette forskningsprosjektet i hovedsak ikke fokuserer på kompetanse på mangfold, går Garcia (2017) inn på ulike deler som er relevant for mitt forskningsprosjekt, blant annet identitetsdanning, språk, flerkulturell kompetanse og foreldresamarbeid. Denne masteravhandlingen ser jeg dermed på som meget relevant for mitt forskningsprosjekt ettersom det er lik fremgangsmåte, samt at det tar for seg lignende tematikk.

I tillegg var det relevant å se på Mo, (2018) sin masteroppgave om pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt mangfold i barnehagen. Studiens tittel er: «pedagogen i møte med barn med ulike forutsetninger i barnehagen», hvor formålet var å få innblikk i pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt begrepet mangfold. I dette masterprosjektet forstår forskeren mangfold som ulike forutsetninger og behov, og har dermed en bredere forståelse av mangfoldsbegrepet enn i denne masteroppgaven. Mo (2018) satte lys på profesjonsetikk, yrkest teori og voksen-barn relasjonen. Mo (2018) sine resultater viser at deltakerne i studien er bevisste i hvilken rolle de spiller i møte med barn med ulike forutsetninger, men at det vanskelig å si noe om hvilke holdninger de har. I tillegg påpekes det at det virker å være viktig for deltakerne at relasjonen mellom pedagogene og barnet er vesentlig i arbeidet med ulike forutsetninger.

Til tross for flere likheter vil trolig dette forskningsprosjektet skille seg fra disse masteroppgavene på grunn av ulik intervjuguide, teoretisk bakteppe og utvalg. I tillegg har jeg i denne oppgaven en snevrere forståelse av mangfold enn Mo (2018).

2.2 Mangfold

Begrepet mangfold er inspirert av det engelske ordet diversity (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Ordet diversity omhandler ulikhet, foranderlighet, heterogenitet, forskjellighet og noe som er uensartet eller vekslende. Mangfoldsbegrepet kan romme så mangt og komme til uttrykk på uendelige måter. Begrepet kan innebære mangfold i forhold til alder, funksjonsmuligheter og kjønn, ikke bare mangfold i forhold til etnisitet. Mangfold kan forstås på mange måter og det kan få konsekvenser for hvordan det i

praksis arbeides med barn (Gjervan et al., 2012). Barnehagelærere bør tenke kritisk på hvordan de oppfatter mangfoldsbegrepet og hvordan mangfold gjenspeiles i barnehagen. Spernes og Hatlem (2019) påpeker at mangfold må synliggjøres i barnehagens planer og være utgangspunktet for alt praktisk arbeid i barnehagen. Dermed kan alle som trår inn i barnehagens diskurser oppleve åpenhet for egne og andres interesser, språk, religioner, erfaringer, tradisjoner og identiteter (Gjervan et al., 2012).

Gjervan et al. (2012) presenterer to ulike pedagogiske tilnærminger til mangfold: problemorientert og ressursorientert tilnærming.

Hvis personalet tar konsekvensen av mangfoldet som har utviklet seg i barnehagen og gir rom for at det språklige og kulturelle mangfoldet skal være en integrert del av barnehagens innhold, organisering og pedagogikk kan vi si at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold (Gjervan et al., 2012). Et flerkulturelt miljø sett på som en ressurs for alle voksne og barn i barnehagen uansett bakgrunn tar konsekvensen av at foreldre og barn har ulike behov, ønsker og forutsetninger. Ved en slik tilnærming blir foreldres, personalets og barna sine ressurser og bakgrunn synliggjort og en del av barnehagens ordinære virksomhet. Mangfold verdsettes og anerkjennes av både barn og personal i barnehagen (Gjervan et al., 2012). I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og styrke, følge opp og støtte barn ut ifra deres egne individuelle og kulturelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Å anerkjenne mangfold innebærer blant annet synliggjøring av ulik kulturell og språklig kompetanse i uformelle og formelle aktiviteter, for eksempel gjennom bruk av tospråklig assistanse i barnehagen. Tospråklig læring og utvikling er en integrert del av hverdagen til en barnehage med ressursorientert tilnærming til mangfold. Gjervan et al. (2012) hevder en barnehage som anerkjenner flerspråklighet som ressurs ønsker gjerne å ansette tospråklig personale, og at språklig mangfold får prege aktiviteter i barnehagehverdagen. Språklig variasjon vil dermed synliggjøres og høres i barnehagen, og dette kan fremme likeverdighet og annerkjennelse i barnegruppen.

Det å anerkjenne mangfold kan i tillegg vises gjennom bruk av eventyr, fortellinger fra ulike land, et sjal i utkledningskroken, babydukker med forskjellige hudfarger, bøker på forskjellig språk og lekemat som ligner den maten en får hjemme (Gjervan et al., 2012). Læringsmiljøet i barnehagen bør gjenspeile barnas bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2019). Det å finne gjenkjennelse i barnehagens utstyr, materiale og leker er viktig for barns identitetsdanning og selvbylde, ettersom vi alle har et behov for å oppleve vår egen kunnskap og opplevelser som verdifulle og relevante. Ved bruk av en ressursorientert tilnærming til mangfold kan barnehagen gi alle barn likeverdige muligheter (Gjervan et al., 2012).

Problemorientert tilnærming til mangfold kan betraktes som at barnehagens personale ikke tar utgangspunkt i barn og foreldres sin ulike språklige og kulturelle bakgrunn når det kommer til barnehagens pedagogiske arbeid (Gjervan et al., 2012). Problemorientert tilnærming bygger på en monokulturell pedagogisk forankring hvor majoritetens kulturbakgrunn og språk sees på som det naturlige målet og er en forutsetning for at barnehagen skal oppnå sine mål. Slik manglende annerkjennelse av barn sine ulike kulturelle og språklige kompetanse kan få store negative konsekvenser for barns muligheter til læring, trivsel, utvikling og mestring i barnehagen. Ved å se på barns forskjellighet som en mangel fratrar man barnet muligheter til å lære og videreutvikle ferdigheter og egenskaper i barnehagen. Dette vil føre til negative konsekvenser for

barnets selvbylde og identitetsutvikling (Gjervan et al., 2012).

2.2.1 Mangfold i personalgruppen

Hvordan likheter og ulikheter møtes innad i personalgruppen påvirker barnehagens tilnærming til mangfold. Gjervan et al. (2012) påpeker at personalet bør være sammensatt av mennesker som kan håndtere ulike utfordringer som arbeidet byr på. Dermed vil det være aktuelt å ansette assistenter og pedagoger med ulik kulturell og språklig bakgrunn og kompetanse. Barnehager kan lettere implementere flerkulturelle perspektiver i hverdagen gjennom et personal som har ulike erfaringer og kunnskaper. Det er i tillegg naturlig at personalets sammensetning gjenspeiler sammensetningen av foreldre og barn, for eksempel gjennom hudfarge, religiøs bakgrunn og språk. Det kongelige kommunal-regionaldepartementet (2003) hevder det er viktig at barnehagens ansatte gjenspeiler befolkningssammensetningen i lokalmiljøet. Slik kan barn møte rollemodeller som de kan identifisere seg med i barnehagen.

Personlige erfaringer på tvers av religiøse, kulturelle og språklige skillelinjer bidrar til å fremme toleranse (Gjervan et al., 2012). Det kan være en berikelse for barn med majoritetsbakgrunn å knytte nære relasjoner til voksne med annen bakgrunn enn det de er vant med hjemmefra, og dette kan bidra til å gi barna nye perspektiver og ny kunnskap. Barnehagelærere som behersker morsmålet til barn som har et annet språk enn norsk som morsmål, vil være en betydningsfull ressurs både for barn og foreldre, og kan være en viktig brobygger (Spernes & Hatlem, 2019).

Gjervan et al. (2012) hevder dagens norske barnehage har tendens til at stillinger som styrer og pedagogisk ledere er besatt av personer med majoritetsbakgrunn, og hvis det finnes ansatte med minoritetsbakgrunn i personalet så er de ansatt i stillinger som assistenter. Dermed sitter personer med minoritetsbakgrunn ofte ikke i ledende posisjoner i barnehagen der beslutningene blir tatt. Videre påpeker Gjervan et al. (2012) at dette er en stor utfordring ettersom det er viktig å skape gode rollemodeller hvor foreldre og barn kan se at personer med minoritetsbakgrunn innehar ledende stillinger i samfunnet og barnehagen. Ansettelse av personal med minoritetsbakgrunn kan bidra til i større grad å implementere det flerkulturelle perspektivet i barnehagene.

2.3 Flerkulturell

Begrepet flerkulturell blir brukt i ulike sammenhenger, både om samfunn og mennesker (Spernes & Hatlem, 2019). Norge omtales som et flerkulturelt samfunn og befolkningens mangfold setter preg på barnehager rundt om i Norge. Med utgangspunkt i at barnehager har hatt sammensatte barnegrupper med ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn har det vært vanlig å omtale de som flerkulturelle. Gjervan et al. (2012) påpeker at en slik beskrivelse kan si noe om eksistensen av et flerkulturelt mangfold, men det er ikke gitt at en barnehage har en flerkulturell pedagogisk tilnærming. I en flerkulturell barnehage stilles det krav til personalet kompetanse og bevisstgjøring (Spernes & Hatlem, 2019). Den pedagogiske tilnærmingen avhenger av personalets evne, vilje og kompetanse til å håndtere en flerkulturell situasjon. Å forholde seg til flerkulturelt mangfold skal være en integrert del av barnehagens virksomhet og Gjervan et al. (2012) presiserer at det ikke finnes en fasit for hvordan flerkulturelle barnehager skal være.

Kunnskapsdepartementet (2007) definerer en flerkulturell barnehage gjennom at personale ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og anvender dette mangfoldet som en ressurs. Spernes og Hatlem (2019) hevder en flerkulturell barnehage ikke er noe barnehagen *er*, men noe den *gjør* i praksis. En

flerkulturell barnehage skal være en ressurs for alle deltakerne, både for dem som har innvandrerbakgrunn og de som ikke har det. I en flerkulturell barnehage som *gjør*, vil foreldre, barn og personale erfare at det er naturlig og selvfølgelig med mangfold. En flerkulturell praksis krever flerkulturell teoretisk kompetanse og kunnskap hos barnehagelærerne og barnehagens ledelse (Spernes & Hatlem, 2019).

2.3.1 Flerkulturell og interkulturell pedagogikk

Barnehager står overfor flere komplekse utfordringer. Helleve (2016) hevder den aller største utfordringer kanskje er det å skape gode pedagogiske læringsmiljø i en tid hvor migrasjonen øker, og hvor barn skal finne sitt eget ståsted samtidig som de skal lære å bidra konstruktivt til fellesskapet. Barnehagen er en viktig møteplass for barn med ulik kulturell, språklig og religiøs bakgrunn. Pedagoger har et stort ansvar for å reflektere over møtet med medmennesket hvor en skal bevare barns verd og gi dem en reel mulighet til å leve meningsfulle liv i fellesskapet.

Helleve (2016) definerer begrepene flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Banks (2010, her fra Helleve, 2016) definerer flerkulturell pedagogikk som en prosess, idè og pedagogisk reformbevegelse som har som mål å endre strukturen på pedagogiske institusjoner slik at jenter og gutter med ulik språklig, etnisk og kulturell bakgrunn vil ha like muligheter. En flerkulturell pedagogikk kan føre til et integrerende og inkluderende fellesskap blant annet hvis innhold i undervisning stammer fra ulike kulturer og representerer ulike verdier, samt hvis en jobber for å redusere kulturelle fordommer slik at barn uavhengig etnisk bakgrunn får like muligheter. Inkludering som prinsipp i barnehagen inneholder verdier som rettferdighet, demokrati, likeverd og anerkjennelse. Inkludering forutsetter at barna opplever å være en del av fellesskapet. Barnehagen kan forstås som et inkluderende læringsfellesskap, hvor læring skjer gjennom deltakelse i skiftende og pågående sosiale praksiser. Læring omhandler deltakelse med kommunikasjon og samhandling, der deltakerne sammen utvikler kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Når ansatte i barnehager sammen utvikler begreper, praksiser og verktøy, bidrar det til den kollektive læringsprosessen (Helleve, 2016).

Helleve (2016) påpeker at det ikke er en dyp motsetning mellom flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Videre hevdes det at interkulturell pedagogikk bygger på teoriene i det flerkulturelle perspektivet, men at interkulturell pedagogikk i større grad er opptatt av samspillet og interaksjonen mellom aktørene. Et hovedmål ved slik pedagogikk er å drøfte subjektets handlinger i samspill med andre subjekter. Interkulturell pedagogikk synliggjør behovet for å fremme den enkeltes kapabiliteter og subjektivering for alle, inkludert barna med en annen kulturell bakgrunn (Børhaug & Reindal, 2016).

2.4 Kompetanse

Kompetanse angående å ta konsekvensene av det mangfoldet som eksisterer blant voksne og barn kan øke kvaliteten i barnehagen. Når barn ikke får gode nok muligheter til læring og utvikling omhandler det i stor grad barnehagepersonalets kompetanse og håndtering av kompleksitet (Gjervan et al., 2012). En kan definere kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer, krav og situasjoner. Personalet sin kompetanse er knyttet til hver enkelt ansatt sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger, samt personalets kollektive kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2010). Hvordan barnehagen klarer å imøtekomme barn og foreldre med sine forutsetninger og behov avgjøres av personalets vilje og evne til å tilpasse og fornye barnehagen til en flerkulturell hverdag. Hvem og hva som oppleves som annerledes varierer fra person til

person og noen foreldre og barn oppleves av personalet som mer annerledes enn andre. Det er vesentlig at personalet er bevisste og reflekterer rundt deres holdninger til andre mennesker (Gjervan et al., 2012).

Barnehagens personale trenger ferdigheter og kunnskaper som gjør at de håndterer mangfold på en god måte (Spernes & Hatlem, 2019). Gjervan et al. (2012) hevder barnehagelærere ofte etterspør kunnskap om ulike kulturer, land og religioner når de skal ta imot foreldre og barn med minoritetsbakgrunn, men at det ikke er slik type faktakunnskap som avgjør hvorvidt personalet klarer å skape gode aktivitets- og utviklingsmuligheter for barn med ulike forutsetninger. Personalets evne til samhandling og dialog, samt sensitivitet er avgjørende for kvaliteten på arbeid med ulike foreldre og barn i barnehagen.

Gjervan, et al (2012) hevder flerkulturell kompetanse kan innebære ferdigheter og kunnskaper knyttet til:

- Flerkulturelle perspektiver i samfunnet og i barnehagen
- Flerspråklighet, tospråklig læring og utvikling (Både norsk som andrespråk og morsmål)
- Barn sin identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet
- Antirasistisk og inkluderende arbeid.

2.5 Foreldresamarbeid:

Rammeplan for barnehagen påpeker at barnehagen, i samarbeid med hjemmet, skal ivareta barnas behov for lek og omsorg, samt fremme danning og læring som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). For mange er barnehagen et første møte med en pedagogisk tilrettelagt institusjon i Norge. Barnehagen kan for mange foreldre være en viktig møteplass, et sted for dialoger og samtaler med både andre foreldre, ansatte og barn (Spernes & Hatlem, 2019). For å kunne ivareta foreldrenes tanker omkring oppdragelse av sine barn er det vesentlig å bli kjent med foreldrenes kjennskap til norsk barnehage og hva de er opptatt av (Gjervan et al., 2012). Personalet bør utvikle en bevissthet omkring de muligheter en gir foreldre til å dele tanker om sine barn, samt hvordan foreldrene sine innspill tas imot. Dialog med foreldre, der begge parter utvikler en forståelse for hverandres synspunkter, må det gis rom til. Barnehagelærere må være fleksible og kunne tilpasse samarbeidet med foreldrene ut ifra foreldrenes bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2019).

Foreldre med minoritetsbakgrunn er ingen ensartet gruppe og bidrar på ulike måter til å skape mangfold i barnehagen. De har tilknytning til ulike språk, tradisjoner og land, samt ulike erfaringer med barnehage (Gjervan et al., 2012). Barnehagen har en vesentlig oppgave som møtested for småbarnsforeldre og barn, samt som kulturformidler. I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et signifikant ansvar for at foreldre har muligheten til både forstå og gjøre seg forstått. Å møte foreldre fra ulike kulturer både innenfor det norske samfunnet og fra andre land krever innsikt, respekt og lydhørhet fra personalet (NOU 2010:7).

Barnehagens personale har ansvar for både å ta initiativ til og for å utvikle samarbeidet med foreldrene i barnehagen. Her spiller personalets kompetanse omkring holdninger, kunnskaper og ferdigheter vedrørende samarbeid en sentral rolle. Personalgrupper som har tospråklige ansatte, har spesielt gode forutsetninger til å møte mangfoldet blant foreldre. Foreldre med minoritetsbakgrunn kan oppleve/erfare det å møte en ansatt med samme kulturbakgrunn og språk som en betryggende og berikende opplevelse. De

signalene barnehagen sender til foreldre, kan være avgjørende for hvor engasjerte foreldrene er i barnas barnehage. Personale må innse viktigheten av at alle foreldre må forstås som ressurser. (Spernes & Hatlem, 2019).

Ved overgang mellom barnehage og barneskolen kan både barn og foreldre oppleve usikkerhet. Barnehager har ofte overgangsdokumenter som fylles ut i samarbeid med foreldre, slik at skolen kan få kunnskap om blant annet barnets språkkompetanse og bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2019). Barnehagelærere har et ansvar for at foreldre får en reell mulighet til å delta i og rundt barnehagen og deres barn.

2.6 Språk

Språk er ofte et tema i barnehagene når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn, spesielt når det gjelder fokuset på barnas norskspråklige ferdigheter (Gjervan et al., 2012). Hvordan personalet forholder seg til barns flerspråklighet er ulik og avhenger blant annet av hvilken tilnærming personalet har til mangfold og hvilke ressurser som er tilgjengelig blant personalet. Barnehagepersonalet sine holdninger, ferdigheter og kunnskaper til flerspråklighet former språkmiljøet i barnehagen, og en viktig oppgave er å kunne tilrettelegge for et godt språkmiljø for alle barn. Personalet signaliserer holdningene sine på ulike måter. Det å være anerkjennende omkring barnets morsmål omhandler blant annet å etterspørre barnets språklige ressurser. Det er forskjell på å møte barn med interesse for at barnet «kan noe annet enn en selv», enn å møte barnet med en tanke om at det «ikke kan norsk» (Gjervan et al., 2012). Selv hvis personalet ikke forstår morsmålet til et barn med minoritetsspråklig bakgrunn, kan de vise anerkjennelse ved å snakke om morsmålet og etterspørre ord og uttrykk. En barnehage som legger til rette for nysgjerrighet for språk og ulike språklige uttrykk, vil tilføre barna en metaspråklig bevissthet som kan skape en grobunn for videre språkutvikling hos alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Når det gjelder utvikling av tospråklighet og tilegnelse av ferdigheter på andrespråket har barnehagen en spesielt viktig rolle. Barnehagebarn er i en kontinuerlig språkutviklingsfase og barnehagelæreren må tilrettelegge for et læringsmiljø som skaper motivasjon (Spernes & Hatlem, 2019). Gjervan et al. (2012) påpeker at barn i barnehagen kan få mulighet til å utvikle språkene sine i møte med voksne og barn i ulike situasjoner. Hvorvidt barnehagen er en god arena for tospråklige opplæring og utvikling er avhengig av barnehagelærerens kompetanse, samt muligheten til å bruke morsmålet i barnehagen. Kvaliteten på den tospråklige opplæringen er en vesentlig faktor når en skal se på barnets språkkompetanse. Barnehager som har ansatte som behersker ulike språk som er representert i barnegruppen, har gode muligheter for at barn kan erfare anerkjennelse for sitt språk. Personalet bidrar da til å synliggjøre og ivareta språklig forskjellighet, samt vise en positiv holdning til flerspråklighet (Gjervan et al., 2012). Det er viktig at personalet i barnehagen anerkjenner bruken av ulike språk- og kommunikasjonsmåter da det skal oppleve som meningsfylt for hver enkelt å snakke og uttrykke seg på sitt språk (NOU 2010:7). Morsmål er en integrert del av en kollektiv identitet. Spernes og Hatlem (2019) hevder når en person føler de mister muligheten til å bruke språket kan ha klar virkning på identiteten. Et godt utviklet morsmål er vesentlig for innlæring av et andrespråk og for identitetsutvikling. Språk og språkkompetanse har betydning for identitetsutviklingen og anerkjennelse av barns morsmål gir barna positiv identitetsbekreftelse.

Det å benytte seg av materiell i ulike læringssituasjoner er tradisjon i barnehagen. Det kan både være pedagogisk materiell som er spesielt utviklet for å fremme en type

utvikling og læring, eller så kan det være mer ordinært materiell koblet til arbeid med stimulering av språket (Gjervan, Svoldsbru & Bleka, 2010). Barnehagens pedagogiske innhold må tilpasses barnemangfoldet. Bruk av konkreter i hverdagen er viktig for alle barn sin språkutvikling, men spesielt for de med svakere norskkunnskaper (Spernes & Hatlem, 2019). Det å konkretisere innebærer å visualisere hvor en tar i bruk figurer, gjenstander, stemme, mimikk, kroppsspråk og bilder for å tydeliggjøre for barna hva som formidles. Arbeid med konkreter bidrar til å skape kontekster og meningsfylte sammenhenger som støtter barn sin språklæring (Gjervan et al., 2010). Giæver (2006) påpeker at pedagogisk materiell som språkposer og snakkepakker kan være et godt supplement til arbeid med språk i barnehagen. Skal barn lære nye begreper er det en fordel at de får opplevelser som gir nye erfaringer. Et pedagogisk innhold tilpasset mangfoldet innebærer at barnehagelæreren tar utgangspunkt i barnas erfaringer og kunnskaper, men i tillegg ser på mulighetene som ligger utenfor barnehagen slik at barna får erfaringer i nærmiljøet (Spernes & Hatlem, 2019).

2.7 Identitet

Gjervan et al. (2012) hevder å være menneske i stor grad omhandler å utvikle sin identitet i møte med seg selv og andre mennesker. Oppfatningen en har om seg selv er i stor grad påvirket av hvordan en opplever at andre ser en. Barns erfaringer omkring samspill med ulike mennesker er med på å danne deres identitet og selvoppfatning. Østberg (2003, her fra Gjervan et al., 2012) påpeker at identitet er en dynamisk prosess ettersom vi forandrer oss med tiden, erfaringene og omgivelsene vi er en del av. Østberg tar i bruk begrepet integrert plural identitet. Med dette begrepet formidles det at barn sin identitet kan bestå av flere elementer, men at den samtidig er helhetlig integrert. Barna kan presentere seg på ulike måter avhengig av situasjonen de befinner seg i, men at dette like fullt er integrert som en helhet hos barnet. Gjervan et al. (2012) påpeker at mange av utfordringene knyttet til barn sine ulike identiteter omhandler hvordan voksne møter barnas mangfoldige identitet. Barn og unge med minoritetsbakgrunn kan til stadighet få merkelapper festet på seg av både samfunnet og fagfolk. Dette kan være uttrykk om «å vokse opp i to kulturer», «bindestrekidentitet», «kulturkonflikter» og «å falle mellom to stoler». Ved bruk av slike uttrykk blir barns identitetsdanning oppfattet som fragmentarisk og problematisk, og dermed et problem for barnet.

Relasjonene barna er involvert i kan svekke eller styrke oppfatningen og selvfølelsen de har av seg selv (Gjervan et al., 2012). Barnehagen kan for barn med minoritetsbakgrunn være et sted som gir en annen type identitetsbekreftelse enn den de får i hjemmet. Barnas opplevelse av identitetsbekreftelse i barnehagen er avhengig av personalets holdninger til mangfold. Flerkulturelle barnegrupper, hvor mangfold blir sett på som en ressurs, får muligheten til å lære og håndtere kompleksiteten i samfunnet. En slik nærhet mellom mennesker med ulike bakgrunner kan forebygge undertrykkende og rasistiske holdninger. Spernes og Hatlem (2019) hevder flagg er et symbol som forteller om bakgrunn og tilknytning. Noen barnehager har flagg stilt ut hele året, mens andre tar flaggene frem kun ved spesielle anledninger. Det er vesentlig å spørre barn og foreldre hvilke flagg de ønsker skal representere deres bakgrunn. Flagg skal bidra med positive assosiasjoner, ikke skape fortvilelse eller konflikt.

De aller fleste blir «født inn i» et livssyn eller en religion. Hvis foreldre er religiøst aktive, vil barna tidlig identifisere seg med foreldrene sin religion. Dette er ofte viktig i identitetsdannelsen. Religionen som er styrende i samfunnet vil i tillegg påvirke, uavhengig om personen selv er tilknyttet religionen eller ikke, med tanke på religiøse markeringer og helligdager. Religion påvirker ofte levestil, for eksempel hva en spiser,

religiøs praktisering og hvordan en kler seg (Spernes & Hatlem, 2019). Det er viktig at ulike identiteter, ressurser og bakgrunner blir synliggjort på en positiv måte og at mangfoldet lever i det daglige, og ikke bare som eksotiske og festlige innslag noen ganger i året ved feiring av ulike høytider (Gjervan et al., 2012). Å være en flerkulturell barnehage skal få konsekvenser for barnehagen sin ordinære virksomhet og dermed bli hverdagsbrukere av kultur. Dersom tradisjonene og matvanene til enkelte barn og deres familier fremstilles som eksotisk og fremmed, vil barna føle seg annerledes i stedet for stolthet (Spernes & Hatlem, 2019).

Barnehager kan synliggjøre mangfold ved å markere ulike høytider og nasjonaldager. Barn kan gjennom slik markering få en positiv opplevelse av at deres bakgrunn synliggjøres og gis verdi. Markeringer bør synliggjøres i barnehagens planer, slik at det blir tid til planlegging og informasjon om tiltak. Spernes og Hatlem (2019) påpeker at det ikke bare er de store markeringene som skal synliggjøres, men barnehager skal også tilrettelegge for den daglige synliggjøringen av mangfold.

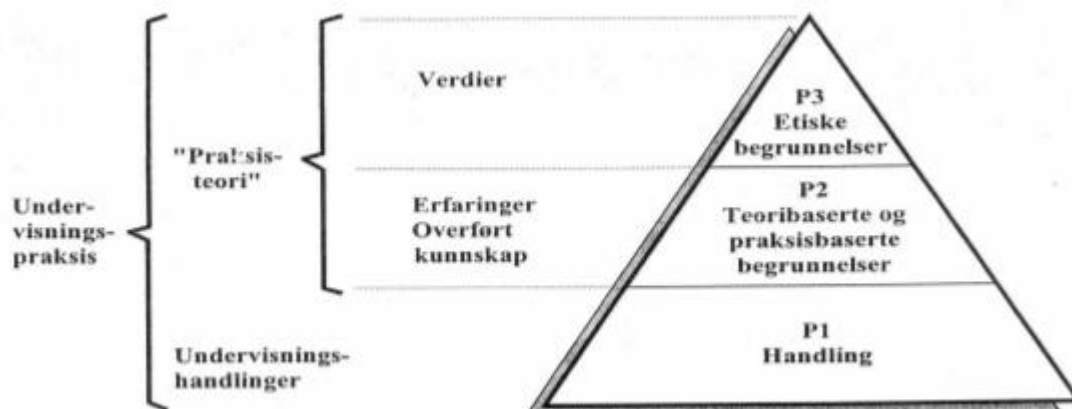
2.8 Relasjonskompetanse

Lysebo og Bratt (2017) hevder de relasjoner vi etablerer til barn, foreldre og imellom oss voksne danner grunnlaget for alt pedagogisk arbeid i barnehagen. Videre påpeker de at vi bygger vårt selvbilde og identitet gjennom relasjoner. Trygge og forståelsesfulle relasjoner vil gi grobunn for å gi det enkelte barn gode muligheter for utvikling. Juul og Jensen (2003) definerer begrepet relasjonskompetanse som pedagogens evne til å se hvert enkelt barn utfra barnets egne premisser, og inneholder pedagogens vilje og evne til å påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet. I slike profesjonelle relasjoner stilles det krav til ansattes rasjonalitet og innsikt, og skaper dermed en forventning om at barnehagen som pedagogisk arena skal jobbe aktivt for å danne gode relasjoner til alle barn.

Relasjonskompetanse er evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Relasjonsbygging omhandler det å se barna, vekke positive følelser og ressurser, samt skape et anerkjennende miljø (Fallmyr, 2017). Bae (2009) hevder begrepet anerkjennelse fattes som en grunnleggende holdning hvor en i møte med andre er likeverdige subjekter, med en rett til å være eksperter i forhold til egen opplevelsesverden. Det er et fenomen som kommer til uttrykk blant annet gjennom sentrale samspillmåter som lytting, og kan ikke reduseres til en metode eller kommunikasjonsteknikk. Ved å møte anerkjennelse kan en skape forutsetninger for at individer får tillitt til egne opplevelser og tanker, og dermed styrket selvfølelse.

2.9 Praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori omhandler refleksjon over egne valg og handlinger i den jobben en gjør og er svært vesentlig innenfor barnehagelærerutdanningen. Praktisk yrkesteori består av refleksiv kunnskap på tre nivåer (Handal & Lauvås, 2000). P1-nivå er selve handlingen, det vil si den observerbare praksis. P2-nivå beskriver kunnskap og erfaring som ligger til grunn for egen praksis. P3-nivå viser verdier og etiske valg og til sammen utgjør de ulike nivåene det Handal og Lauvås (2000) omtaler som den praktiske yrkesteori (PYT). Modellen utgjør en samling av personlige erfaringer, verdier og teorier som er sammenvevde, og som er i et stadig foranderlig system som til enhver tid har betydning for ens praksis.



Figur 1: PYT-modellen

Begrepet *praktisk yrkesteori* står for den kunnskap, erfaringer og verdier som kommer til uttrykk i måten vi utfører arbeidet vårt på (Gunnestad, 2014). Kunnskapen det her er snakk om er den teori en har maktet å se i relasjon til egne erfaringer og som direkte påvirker ens praksis. Måten vi utfører arbeid på bygger i tillegg på de erfaringene vi har gjort både direkte i yrkespraksis, som forelder eller barn i forhold til barnehagelærere, eller på de erfaringer som andre har gjort til yrket. Dette kan omhandle erfaring med visse typer aktiviteter eller emner, og rundt vår erfaring med mestring eller manglende mestring. Yrkesutøvelsen gir uttrykk for holdninger og verdier knyttet til andre mennesker, yrket, læring, til teori og arbeidsmåter. Egen praktisk yrkesteori er sammensetningen av den kunnskap, erfaringer og verdier som ligger under og fører vår yrkespraksis. Deler av det grunnlaget for handling er ubevisst, og det er ikke alltid en logisk indre sammenheng, for eksempel mellom uttalte verdier og handlinger. Gjennom refleksjon over egen praksis kan forskjellige elementer i egen praktisk yrkesteori bli synliggjort og dermed bli kjent for en selv og andre. Det er gjennom en slik bevisstgjøringsprosess en kan utvikle egen praksis, slik at det blir samsvar mellom det en tror på og vet, og handling (Gunnestad, 2014).

2.9.1 Taus kunnskap

En kan si taus kunnskap inngår i den praktiske yrkesteori (Gunnestad, 2014). Taus kunnskap er de verdier og holdninger som ligger i mye av det en gjør i det daglige arbeidet med barn i barnehagen. Begrepet fokuserer på det som ligger innebygd i tilvant praksis, rutiner og spontane reaksjoner. Taus kunnskap er de hverdagslige handlingene som kan være glidd inn i underbevisstheten, eller de handlinger som er så innøvde at en

ikke tenker på hva en gjør eller hvilke konsekvenser det får. Med taus kunnskap ønsker en å trekke et større område av pedagogens arbeid inn under refleksjon og bevisstgjøring. I samme grad som en lykkes med det, vil mengden taus kunnskap minke til fordel for bevisste verdier, holdninger og kunnskap. Praktisk yrkest teori tar utgangspunkt i praksis og forsøker å kartlegge de holdninger og kunnskaper som ligger til grunn. Begrepet taus kunnskap tjener på en spesiell måte til å synliggjøre og faglig bearbeide innarbeidede handlingsmønstre og rutiner (Gunnestad, 2014).

Kapittel 3.0 - Metode

Grunnet utfordrende omstendigheter som følge av Covid-19 og virusutbruddet i mars 2020 ble masterprosjektets utfall ulikt enn tenkt, ettersom det satte begrensninger for arbeidet. I metoddelen vil jeg derfor forklare hva utgangspunktet og tankene omkring prosjektet var, samt hvorfor og hvilke endringer som ble satt inn.

Da jeg begynte å planlegge forskningsprosjektet mitt måtte jeg sette opp et design med en beskrivelse av hva som skulle undersøkes, aktuelle deltakere, hvor og hvordan. Jeg kom dermed opp med at masterprosjektet skulle omhandle temaet kompetanse og mangfoldighet i barnehager, hvor fokuset skulle ligge på pedagogiske ledere sine tanker, refleksjoner og arbeid med mangfoldighet.

I dette masterprosjektet ble det tatt i bruk kvalitativ metode. Planen for prosjektet var en fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk tilnærming gjennom en mikroetnografisk studie på en avdeling i en barnehage. Observasjonsperioden skulle egentlig være i to uker, hvor jeg skulle ta del i barnehagens aktiviteter 3-4 timer hver dag. Beklageligvis ble jeg på dag 4 av observasjonsperioden informert om at barnehagen skulle stenges i hvert fall to uker. Dette medførte at observasjonsperioden fikk en brå og uventet stans, hvor observasjonstiden ble kuttet ned fra 10 arbeidsdager til 4. Et såpass stort kutt i antall observasjonsdager medførte at jeg ikke lenger kunne anse masterprosjektet som et mikroetnografisk studium. Derfor forholder oppgaven seg til metodetriangulering, hvor det blir tatt i bruk både observasjon og intervju.

Metodekapittelet er inndelt i hovedkapitler, med ulike delkapitler for å skape en god oversikt. Kapittelet er strukturert på følgende måte:

Først tar jeg for meg vitenskapsposisjonering, kvalitativ metode og forståelse av kunnskap. Innenfor dette delkapittelet vil jeg ta for meg sosialkonstruktivisme og hermeneutikk, kvalitativ metode, triangulering, observasjon og intervju, rekruttering av informanter, samt presentasjon av forskningsprosjektets deltaker. Videre presenteres forskningsprosess, her vil jeg omtale forskningsrollen, gjennomføring av observasjon, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Videre kommer analyseprosessen, før jeg til slutt tar for meg etikk og studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsposisjonering, kvalitativ metode og forståelse av kunnskap

3.1.1 Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk

Sosialkonstruktivistisk tilnærming er tenkelig en givende måte å tilnærme seg et kvalitativt forskningsprosjekt angående kompetanse på mangfold i barnehagen. Kleven og Hjordemaal (2018) påpeker at sosialkonstruktivisme legger vekt på de sosiale prosessene og tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon hvor måten vi kommuniserer med hverandre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer vår virkelighet. Valget å ta i bruk observasjon og intervju støttes derav av vitenskapsposisjonen. Disse valgene viser på hvilken måte jeg forstår kunnskap og hvordan den konstrueres. Ved å tilnærme meg dette forskningsprosjektet med et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn har jeg mulighet til å finne en dypere mening i

deltakeren sine refleksjoner, samt se på den større sosiale og kulturelle konteksten kompetanse på mangfold foregår innenfor.

Sosialkonstruktivismen forklarer at kunnskap er konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger (Thagaard, 2018). Dette gjenspeiler mine tanker om at kunnskap skapes gjennom møter mellom mennesker og at deltaker, meg selv og andre ansatte i fellesskap kan utforme kunnskap. Som forsker måtte jeg vurdere hva som ble fornemmet som gyldig kunnskap, i lys av interaksjonen mellom feltet og meg selv. Gjennom fortolkning av det jeg observerte og beskrivelse av praksis, slik den oppleves av deltakeren, kunne vi sammen danne en mening og forståelse knyttet til kompetanse og mangfold i barnehagen.

Arbeidet med materialet som er innhentet gjennom observasjon og intervju vil bli påvirket av min evne som forsker til å fortolke. Gjennom analyseprosessen vil jeg arbeide hermeneutisk med det innhentede datamaterialet. Ved å være bevisst på det Kleven og Hjordemaal (2018) omtaler som den hermeneutiske spiral utvikler jeg, i et vekslende samspill mellom lesing og justering av tolkninger, en forståelse av hva materialet omhandler. Jeg kan få en klarere forståelse og innsikt i hva observasjonene og intervjuet inneholder, noe som vil påvirke hvordan jeg forstår og justerer prosjektet underveis i forskningen. Det å arbeide hermeneutisk kan sees i sammen med at jeg har valgt å ta i bruk en stegvis-deduktive induktive metode i analysearbeidet. Forforståelsen jeg innehar vil stadig være i utvikling ettersom jeg opparbeider meg ny teoretisk kunnskap som kommer til å utforme nye tolkninger.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder omfatter oppmerksomhet rettet mot de dagligdagse og kulturelle aspektene ved menneskelig læring, handling, tenking, viten og mennesker sin måte å forstå seg selv som personer på (Kvale & Brinkmann, 2017). Med utgangspunkt i temaet kompetanse på mangfold i barnehage ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot de kulturelle og dagligdagse aspektene på en storbarnsavdeling. Postholm (2010) påpeker at en gjennom kvalitativ forskning legger til rette for å løfte frem handlinger og hendelser slik at en senere kan reflektere og forstå dem. Ved å ta i bruk en kvalitativ metode kunne jeg i større grad undersøke aspekter i barnehagehverdagen, ulike synspunkter, holdninger, utfordringer, muligheter og refleksjon omkring handlinger som oppstår i en profesjonell hverdag. Løkken og Søbstad (2013) hevder det er umulig å avdekke absolutte sannheter innenfor forskning og en må alltid legge inn en margin for usikkerhet og tvil. Dette var viktig for meg som forsker å være bevisst på helt fra prosjektet sin start, spesielt siden jeg ønsket å bare være på en enkelt storbarnsavdeling. Ved å stille spørsmål, observere, lytte og tolke ønsket jeg å avdekke hva som lå bak de pedagogiske valgene som ble tatt i praksis. Målet var dermed ikke å finne generaliserbare funn, ettersom dette ikke var mulig med bare en enkelt storbarnsavdeling og et intervju av en pedagogisk leder.

3.1.1.2 Triangulering:

I dette forskningsprosjektet blir det tatt i bruk en metodetriangulering hvor både observasjon og intervju blir benyttet. Postholm (2010) hevder triangulering som prosedyre kan sikre kvalitet i studiet. Ved å anvende flere metoder kunne jeg få mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre eller om de kunne frembringe inkonsistent informasjon. En slik metodetriangulering i dette forskningsprosjektet kunne fått frem om det er en sammenheng mellom det barnehagelærer og avdeling utøver i praksis, og det som blir kommunisert i intervjuet. Metodetrianguleringen kunne gitt meg

som forsker tilstrekkelig materiale til å skrive tykke og detaljerte beskrivelser, samt sikre pålitelighet (Postholm, 2010). Forskjellige typer data kan gi et mer sammensatt og dekkende bilde av det som forskes på, samt hindre eventuelle skjevheter som kan oppstå hvis en stoler for mye på en måte å samle inn datamaterialet på (Løkken & Søbstad, 2013).

3.1.1.3 Observasjon

Løkken og Søbstad (2013) hevder observasjon vil si å iaktta. Observasjon omhandler det å legge merke til, holde utkikk med og undersøke noe. Det jeg som forsker føler og ser skal tolkes, systematiseres, anvendes og videreutvikles. I pedagogisk sammenheng kan observasjon bli definert som oppmerksom iakttakelse. De kunnskaper, holdninger, kreativitet og evne til formidling jeg innehar vil ha stor innflytelse og betydning for hvordan jeg forstår og tolker observasjonene. Observasjon er særlig godt egnet til å gi informasjon om hvordan personer forholder seg til hverandre, hvordan de presenterer seg i sine omgivelser og praksis i dagliglivet (Thagaard, 2018).

3.1.1.4. Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2017) hevder det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden ut fra intervjupersonen sin side, samt avdekke deres opplevelser og få frem betydningen av menneskers erfaringer. I dette forskningsprosjektet var et av hovedpoengene ettersom jeg ønsket å få frem pedagogisk leder sine tanker, refleksjoner og arbeid omkring kompetanse på mangfold. Derfor måtte jeg være bevisst på at intervjupersonen i det kvalitative forskningsintervjuet er delaktig gjennom å skape forståelse og mening om det bestemte emne. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjuer og den intervjuende. Ved intervju bør en tenke på intervjupersonen som «forfattede forfattere» hvor intervjupersonen er et delaktig subjekt (Kvale & Brinkmann, (2017).

3.2 Rekruttering av informanter:

Ettersom forskningsprosjektet mitt omhandler kompetanse og mangfold i barnehage var det vesentlig for meg å oppsøke barnehager jeg tenkte hadde mangfoldige barnegrupper. Derfor tok jeg i første omgang kontakt med barnehager jeg visste hadde stort flerkulturelt mangfold, eller barnehager medstudenter og kollegaer tipset meg om. Det å få tak i informanter i Trondheim kommune viste seg å være ekstremt krevende. Jeg sendte epost til godt over 35 barnehager, i tillegg til at jeg oppsøkte flere barnehager som jeg tenkte var aktuelle. Beklageligvis kom jeg ikke kontakt med noen barnehager som hadde kapasitet til å ta del i forskningsprosjektet og dermed begynte jeg å henvende meg til barnehager i Oslo kommune. Etter godt over 20 epost og flere telefonsamtaler fikk jeg kontakt med en barnehage som gledelig tok del i prosjektet.

I utgangspunktet ønsket jeg å få med en storbarnsavdeling med to pedagogiske ledere, slik at jeg kunne få to forskjellige syn på samme praksis omkring kompetanse på mangfold. Denne storbarnsavdelingen hadde en pedagogisk leder. Likevel tenkte jeg dette var en barnehage som passet godt til mitt forskningsprosjekt grunnet barne- og voksengruppen, samt deres ønske om å bidra. For å kunne bedre sikre anonymitet og generaliserbarhet reflekterte jeg over å få med enda en barnehage med på prosjektet. Tanken var dermed å observere på to storbarnsavdelinger og derav få to intervju. Igjen viste det seg å være vanskelig å få med barnehager på prosjektet. Etter flere eposter, meldinger og besøk var det til slutt en barnehage som ønsket å bidra, men de hadde dessverre ikke en mangfoldig barnegruppe i form av at det ikke var noen barn som var flerkulturelle, minoritetspråklige eller hadde foreldre som ikke var norske, svenske eller

engelske. Dermed endte det med at bare en enkelt barnehage med en pedagogisk leder ble deltakeren på dette forskningsprosjektet.

3.2.1 Presentasjon av deltaker

Deltagende barnehage ligger i Oslo kommune. Barnehage, avdeling, pedagogisk leder, samt øvrig ansatte vil i denne oppgaven gå under pseudonym for å sikre anonymitet. Solsikken barnehage er en kommunal avdelingsbarnehage bestående av 83 barn og 7 avdelinger. Marihøna avdelingen, som deltok på forskningsprosjektet, består av 3 voksne og 12 barn i alderen 5-6 år. De ansatte på Marihøna er barne- og ungdomsarbeider Fredrick, assistent Mey og pedagogisk leder Amina. Alle de ansatte er flerkulturelle og mestrer mer enn ett språk. Barnegruppen består av 5 jenter og 7 gutter, hvor 11 av 12 barn er flerkulturelle. Grunnet Covid-19 var det flere av barna i barnegruppen som ikke møtte opp i barnehagen uken jeg var der, og gruppen bestod av 8 eller 9 barn dagene jeg observerte.

Amina er 40 år gammel, utdannet førskolelærer og har utdanning både fra hjemlandet og universitetet i Oslo. Hun har arbeidet i Solsikken barnehage i 11 år, hvor 5 av de har vært som pedagogisk leder. Hun uttrykker at det er en viktig jobb, hvor hver dag er ulik og hun finner det veldig interessant å se barnas utvikling i barnehagen.

3.3 Forskningsprosess

3.3.1 Forskerrollen:

Thagaard (2018) hevder forskeren før forskningsstart må bruke tid på å reflektere over egen rolle. Forskerrollen i dette prosjektet ble klart påvirket av min bagasje, førforståelse og persepsjon. Persepsjon kan betegnes som grunnlaget for observasjon, ettersom det omhandler menneskers oppfatning og registrering av inntrykk. Persepsjonen vår påvirkes i tillegg av sosiale forhold (Løkken & Søbstad, 2013). Det jeg som forsker klarte å oppfatte omhandlet rammen jeg var i, og hvilke vaner en har. Ettersom jeg er barnehagelærer er det naturlig for meg å delta i aktivitet på avdelingen, enten om det er lek eller påkledning. Selv om jeg skulle gjennomføre deltagende observasjon måtte jeg likevel være bevisst på at jeg skulle observere og dermed ikke bli oppslukt i aktiviteter som ikke hadde betydning for min forskning.

Ulike mennesker kan oppfatte samme situasjon forskjellig, og sjansen for at vi oppfatter en situasjon ulik er større enn at oppfatningene av situasjonen er like (Løkken & Søbstad, 2013). Førforståelsen min som barnehagelærer og min arbeidserfaring påvirket hvordan jeg oppfattet situasjoner og inntrykk. I tillegg blir forståelsen påvirket av bagasje som alder, kjønn, etnisitet, teorier, verdier og tidligere praksis.

3.3.2 Gjennomføring av observasjon:

Ved deltagende observasjon er det jeg som forsker som er instrumentet (Løkken & Søbstad, 2013). Ettersom jeg tok i bruk deltagende observasjon gikk jeg inn i en situasjon som aktiv deltager og samspiller med andre. Samtidig brukte jeg meg selv til å analysere og forstå avdelingen jeg observerte. Jeg måtte være ekstra bevisst og klar over egen subjektivitet. Når en tar i bruk observasjon er det viktig å få aksept i det miljøet en skal være i, da er det lettere å studere det. Som nevnt tidligere hadde avdelingen og pedagogisk leder tidligere erfaring med å delta i forskningsprosjekter og var ikke fremmed med studenter sitt nærvær på avdelingen. Som forsker opplevde jeg meg akseptert av miljøet med en gang jeg tok steget inn i barnehagen. En slik aksept medførte at jeg tidligere enn forventet klarte å samle inn data ettersom jeg raskt opplevde noe tilhørighet til avdelingen, barna og de voksne. Likevel ønsket jeg å trå

forsiktig og vise hensyn. Med dette i tankene begynte jeg ikke å skrive ned observasjoner før dag to i observasjonsperioden. Innledningsvis fikk jeg tildelt avdelingens måneds- og ukeplan slik at jeg tidlig fikk oversikt over hva slags aktiviteter som skulle gjennomføres, samt når det var mest gunstig å være i barnehagen.

Løkken og Søbstad (2013) har kommet opp med et forslag om punkter for hva en observasjon bør inneholde. I planleggingsfasen var det greit for meg å kunne ha en mal å forholde meg til disse ettersom det kunne gi en større mulighet for å danne et godt bilde av hva som skjedde i situasjonen. Derfor tok jeg utgangspunkt i disse punktene:

1. Føre ned dato, tidspunkt og anvendt tid.
2. Hvor i barnehagen og hvem som er til stede.
3. Beskrivelse av situasjon. Hva, hvorfor, hvem og hvordan.
4. Tolkning

Hver dag hadde jeg med meg en liten notatbok, slik at jeg effektivt kunne skrive ned hendelser i en løpende protokoll. Ved å ha en klar plan opplevde jeg at jeg enkelt kunne skrive ned det jeg opplevde som vesentlig og betydningsfullt for forskningsprosjektet. Hvis data ikke ble nedtegnet snarest mulig kunne jeg lett glemme det og dermed gå glipp av viktige detaljer eller sammenhenger. I tillegg opplevde jeg at den løpende protokollen gjorde det enklere å skrive en loggbok på slutten av observasjonsdagen. Loggbok, sammen med løpende protokoll, er den vanligste observasjonsformen i barnehagesammenheng (Løkken & Søbstad, 2013). Det kan være umulig å få med seg alt og det kan dermed være viktig å finne seg et fokusområde. Løpende protokoll ble et godt verktøy å ta i bruk for å raskt få informasjon, i tillegg til at det ga et grunnlag for mer spesifikke observasjoner senere. Loggboken ble en fortegnelse over hendelser hvor jeg grundig beskrev hendelser og senere satt de inn i sammenheng. Både loggbok og løpende protokoll var gode hjelpemidler for å hjelpe meg å danne et fyldigere bilde av hendelser og la dermed til rette for teoretisk refleksjon.

Når det kommer til observasjon, var fokusering et nøkkelord. Jeg måtte som forsker avgrense det jeg skulle være oppmerksom på for å kunne sette søkelyset mot de bestemte fenomenene jeg ønsket å få mer kunnskap om (Løkken & Søbstad, 2013). Dette opplevdes som tidvis utfordrende ettersom kompetanse på mangfold ikke er like tydelig i en barnehage, som for eksempel trøst. Ettersom det opplevdes som tidvis lite synlig var det lett å glemme å se etter noe spesifikt og jeg kunne enkelt bli dratt med i lek eller samling. En av faktorene som ofte er avgjørende for om en oppfatter de riktige sanseinntrykkene er oppmerksomhet. Noe som definitivt stjal oppmerksomheten min under observasjonsperioden, var snakk om tilstanden omkring Covid-19. Omstendighetene omkring korona kunne enten føre til at pedagogisk leder måtte på møter eller at samlinger og planlagte aktiviteter måtte avlyses.

3.3.3 Utforming av intervjuguide:

Thagaard (2018) påpeker at en må planlegge godt når intervjuguiden utformes for å sikre at en stiller spørsmål som er sentrale for prosjektet og videre kunne være fleksible overfor intervjupersonens utsagn. Noen av spørsmålene var skrevet før observasjonstiden ettersom NSD ønsket et innblikk i hva slags spørsmål kom til å stille, men i hovedsak ble spørsmålene utformet ut ifra observasjonene som ble gjort. I tillegg måtte jeg fjerne noen av de jeg hadde skrevet før observasjonstiden ettersom det viste seg at de ikke passet til prosjektet. Det var viktig at de spørsmålene jeg stilte oppmuntret deltaker til å gi utfyllende og konkrete beskrivelser om de temaene intervjuet omhandlet, slik at jeg kunne sikre god kvalitet på intervjuet. Dette ble spesielt

viktig da jeg ikke kunne gjennomføre intervjuet personlig og dermed ikke kunne stille oppfølgings spørsmål som kunne invitere til mer utdypende svar og reaksjoner.

Hensikten med intervjuet var å undersøke hva kompetanse på mangfold vil si for deltaker og hvordan det gir utslag på avdelingens egen praksis. I tillegg ønsket jeg å få innsikt i de holdninger, meninger og kunnskaper som ligger til grunn for barnehagens praksis. Det er mange forhold som kan virke inn på hvordan en utformer praksis i barnehagen. Jeg valgte blant annet å stille spørsmål omkring temaer som forståelse av ulike begreper, identitet, språk og foreldresamarbeid.

I observasjonsperioden fikk jeg i tillegg mulighet til å ha noen få ustrukturerte samtaler med pedagogisk leder hvor det ble konstruert kunnskap i samspelet og interaksjonen mellom meg som forsker og deltaker (Kvale og Brinkman, 2017). Disse ustrukturerte og spontane samtaler førte til at jeg fikk innblikk i hendelser eller pedagogisk materiell direkte, noe som gjorde at jeg opplevde oppklaring rundt observasjoner, eller aktiviteter som skulle skje, så tidlig som mulig. En spesifikk ustrukturert samtale, om et språkopplærings program, ble svært vesentlig å ta i bruk i analyse og drøftingsdelen.

3.3.4 Gjennomføring av intervju:

Forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. I utgangspunktet ønsket jeg å ha en delvis strukturert tilnærming til intervjuet. Dette er ifølge Thagaard (2018) den formen som oftest benyttes i kvalitative studier. Semistrukturert intervju brukes gjerne når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra intervjupersonen sine perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017). Ettersom barnehagen ble stengt, samt at jeg etter hvert ble satt i karantene ble det ikke mulig å gjennomføre et slikt intervju. Det endte dermed med at intervjuet ble gjennomført over epost. Ettersom intervjuet ble gjennomført over epost ble det mer et strukturert dybdeintervju. Dette tok deltaker fra muligheten å fortelle fritt om gitte temaer, samt at det fratok meg mulighet til å stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål. Dette ble klart for meg da jeg fikk tilbake intervjuet. Besvarelsene var til tider korte og det virket i tillegg som om deltaker hadde misforstått noen eller deler av spørsmålene mine, i tillegg var det ett spørsmål som hadde blitt hoppet over. Slikt kunne vært unngått hadde vi fått mulighet til å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt. Hvis jeg hadde gjennomført et semistrukturert intervju kunne jeg dannet en intervjuguide som sirklet seg inn på bestemte temaer, og dermed hatt et mer åpent og utdypende intervju.

Ettersom intervjuet ble gjennomført over epost fjernet det muligheten for transkripsjon og tok dermed vekk første del i analyseprosessen. Det å gjennomføre intervjuet personlig for så å transkribere kunne gitt meg mulighet til å oppleve en form for tilhørighet til det innsamlete materialet.

3.4 Analyseprosessen.

Analysearbeidet i forskningsprosjektet tar utgangspunkt i det Tjora (2018) presenterer som stegvis-deduktive induktive metode (SDI). Premisset for SDI-metoden er en gjennomgående induktiv drevet nysgjerrighet, hvor empirien er utgangspunktet.

Hver gang en observasjonsdag var gjennomført skrev jeg observasjonene inn på et dokument, og da observasjonsperioden var over leste jeg igjennom de flere ganger. Dette ble gjennomført for å få en oversikt over mulige fokusområder som omfattet kompetanse på mangfold, og dermed finne ut hva slags teori jeg ønsket å ta med i masteroppgaven. Ved å ta i bruk SDI-metoden arbeidet jeg i etapper fra rådata til teorier. Slik gikk det i etapper til jeg hadde utfyllende teori som passet med de funn som

ble avdekket. Ved å se nærmere på hver observasjon, opplevde jeg flere situasjoner hvor jeg gjerne skulle ha observert nærmere på enkeltdeler og detaljer, eller at jeg gjerne skulle fått observert lignende situasjoner flere ganger. Dette kunne skapt et mer helhetlig bilde omkring avdelingens praksis på visse områder. Videre så jeg etter fellestegn ved observasjonene og intervjuet, dermed foretok jeg det Kvale og Brinkmann (2017) omtaler som datastyrt koding, siden jeg startet uten koder og utviklet de gjennom tolkning av datamaterialet jeg hadde innsamlet. Kodingen førte til at jeg kom opp med ulike temaer som ble ulike kategorier. Dermed foretok jeg det Thagaard (2018) kaller for temabasert analyse. Samtidig påvirket min forforståelse, utdanning og kompetanse hvordan jeg kodet datamaterialet, og dermed de ulike kategoriene som ble dannet.

Intervjuguiden var lagd ut ifra observasjonene, noe som førte til at det ble stilt mer direkte spørsmål utfra hva jeg opplevde som interessant. Dermed fikk jeg ikke i like stor grad som ønsket løftet frem det deltaker opplevde som relevante og viktige temaer, og det kan i tillegg ha hindret at jeg fikk frem deltaker sin dypere meningsinnhold. Arbeidet med presentasjon og konkretisering av temaene ble påvirket av dette og var både en spennende og utfordrende prosess. Med utgangspunkt i analyseprosessen kom jeg frem til ulike kategorier som danner utgangspunktet for kapitlet som følger.

3.5 Etikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper og disse prinsippene krever blant annet at vi viser nøyaktighet og redelighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene (Thagaard, 2018). En skal som forsker være bevisst på de særskilte etiske reglene som gjelder for studier, særlig knyttet til deltakende observasjon og intervju, ettersom forskeren får data som kan knyttes til enkeltpersoner. Før observasjonsperioden startet meldte jeg prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), slik at de kunne vurdere prosjektet i forhold til gjeldene forskningsetiske regler. Andre etiske retningslinjer jeg måtte være spesielt bevisst på var informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Jeg var opptatt av deltaker sin rolle som informant gjennom å gi henne en tydelig fremstilling av prosjektet og dets hovedtema. I tillegg tydeliggjorde jeg at hennes deltakelse var basert på frivillighet. Anonymisering, oppbevaring, sletting av data og prosjektet hovedmål ble klart fremstilt gjennom informasjonsskriv og samtykkeskriv. Det som kan ha påvirket deltaker sin sikkerhet og forståelse av prosjektet er Covid-19, ettersom den skapte en brå stans av observasjonen, samt endringen i gjennomføringen. Da barnehagen først stengte tenkte vi begge at jeg skulle komme tilbake å observere mer når det åpnet igjen, men åpning av barnehagen ble forskjøvet og det var dermed ikke mulig å gjennomføre mer observasjon.

3.6 Studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet

Kvale og Brinkmann (2017) hevder reliabilitet ofte har med forskningsresultatets troverdighet å gjøre. På grunn av korona-krisen kan forskningsprosjektet sin reliabilitet ha blitt svekket, ettersom det settes spørsmål ved om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere. Ved å gjennomføre intervjuet over epost kan det hende at deltaker vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker. Siden spørsmålene er sendt over epost kan deltaker ha undersøkt spørsmålene og dermed svart mer utfyllende enn hun ville gjort hvis intervjuet ble gjennomført personlig.

Validitet omhandler uttalenes riktighet, sannhet og styrke. Validitet forteller hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017). Ved å ta i bruk triangulering som prosedyre kunne validiteten sikres ettersom observasjon og intervju kunne gi meg som forsker tilstrekkelig materiale til å sikre pålitelighet, ved å gi et sammensatt og dekkende bilde av en barnehagelærer sin kompetanse på mangfold. En kan sjekke validiteten ved å undersøke feilkildene.

3.6.1 Feilkilder

Når en tar i bruk observasjon som metode er det viktig å være bevisst på eventuelle feilkilder som kan påvirke eller gjøre de mindre pålitelige (Løkken & Søbstad, 2013). Eksempler på feilkilder kan være observatørens fysiske og psykiske tilstand, første og sisteinntrykk, forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen. Førsteintrykket av barnehagen ved besøksdagen var bra, og jeg ble godt tatt imot av både personalet og barnegruppen. Dette kan ha påvirket hvor raskt jeg klarte å sette i gang med observasjonene den første dagen i observasjonsperioden. Dessverre ble observasjonsperioden påvirket av en del forstyrrelser. Planlagte aktiviteter og utflukter ble i løpet av uken avlyst og siste observasjonsdag ble i stor grad påvirket av telefonsamtaler og møter angående korona. Dette førte til at jeg ikke fikk observert ulike aktiviteter, blant annet språksamling det hadde vært nyttig å fått observert.

Gjennom observasjon kan en sitte igjen med mye heterogene data som kan være vanskelig å systematisere (Løkken & Søbstad, 2013). Det ble ikke tilfellet i dette forskningsprosjektet siden observasjonsperioden ble kortere enn forventet og jeg dermed mistet tilgangen til å innhente mer data. Dette gjorde at jeg opplevde en manglende innsikt og helhetsforståelse av den pedagogiske lederens praksis. Likevel opplevde jeg å observere spennende og interessante samtaler og hendelser som har vært nyttige i dette forskningsprosjektet.

For å kunne sikre at forskningsprosjektet er generaliserbart hadde det vært ideelt og fått med flere informanter til å delta i forskningsprosjektet, samt lenger observasjonstid. Ved å enten intervju flere barnehagelærere fra samme avdeling eller sett på flere forskjellige barnehager sin praksis, kunne forskningsprosjektet muligens hatt mer overførbarhet. Ettersom jeg ikke fikk med flere informanter, samt at observasjonsperioden ble kortet ned betydelig, kunne ikke lenger prosjektet anses på generaliserbart. På den andre siden må jeg som forsker venne meg til det faktum at forskning alltid er og vil forbli ufullstendig og en vil dermed aldri få en universell konklusjon (Gudmundsdottir, 2011).

Kapittel 4.0 Analyse og drøfting.

I dette kapitelet vil funn analyseres og drøftes i lys av den teoretiske forankringer som er presentert. Jeg har valgt å presentere, analysere og drøfte funn i samme kapittel, ettersom jeg opplever det som ryddig og oversiktlig, samt hensiktsmessig for drøftingens kvalitet. For å gjøre det kommer jeg til å trekke frem utsagn fra intervjuet, samt relevante utdrag fra observasjonene. Når observasjonene blir presentert for første gang og i en helhet vil det markeres med kantlinjer.

I denne oppgaven har jeg tatt for meg temabasert analyse, og har dermed kommet frem til 5 kategorier. Kategoriene er utarbeidet i hovedsak ved å se observasjonene og svarene gitt i intervjuet i sammenheng. Grunnlaget for dette kapitelet er gitt av problemstillingen: Hvordan arbeider en pedagogisk leder på en mangfoldig storbarnsavdeling, og hvordan reflekterer en pedagogisk leder over egen kompetanse på mangfold?

Hver av kategoriene er delt inn i delkapitler. De er satt opp på denne måten for å skape en oversikt og flyt. Rekkefølgen på de er følgende:

- Mangfold
- Kompetanse
- Foreldresamarbeid
- Språk
- Identitet
- Synlighet
- Refleksjon

I denne drøftingsdelen vil det blant annet være fokus på ferdigheter og kunnskap Gjervan et al (2012) knytter til flerkulturell kompetanse. Det vil dermed være fokus på flerkulturelle perspektiver, flerspråklighet, identitetsdanning og inkluderende arbeid.

4.1 Mangfold

Amina fikk spørsmål om hva hun legger i begrepet mangfold. På dette svarte hun slik:

I begrepet mangfold legger jeg ulike kulturelle bakgrunn.

Med tanke på temaet på mitt forskningsprosjekt er dette et velegnet svar, ettersom jeg i denne oppgaven forstår mangfold som etnisk, flerkulturell og/eller flerspråklig. Det å forstå mangfold som ulike kulturelle bakgrunn kan sees i sammenheng med Gjervan et al. (2012) sin forståelse av begrepet. Der hevdes det at mangfold er inspirert av begrepet diversity og omhandler ulikhet, foranderlighet og er noe som er vekslende. Likevel viser ikke Amina til en like bred forståelse av begrepet mangfold som Gjervan et al. (2012) forholder seg til, ettersom det videre påpekes at begrepet mangfold kan innebære alder, funksjonsmuligheter og kjønn, ikke bare mangfold i forhold til etnisitet. På den andre siden kan hvordan jeg har forklart mitt forskningsprosjekt ha påvirket hvordan Amina har valgt å svare på spørsmålet, og hun kan dermed ikke har sett på det som relevant å utdype hva mer hun legger i begrepet mangfold.

På spørsmål om hva Amina legger i mangfold som ressurs svarte hun blant annet følgende:

Det legger at barnehagen ser på bakgrunnen til barnet sitt mangfold som en ressurs, jeg mener språket, kulturen og religionen til mangfold barn blir sett på som nyttige og blir

brukt i barnehagehverdagen. Når jeg tar hensyn til barn og foreldres med ulike språklige og kulturelle bakgrunn, og ser ikke kun problemer og utfordringer. [...]

Hva Amina legger i mangfold som ressurs kan forstås i sammenheng med Gjervan et al. (2012) sin presentasjon av to ulike pedagogiske tilnærminger til mangfold: problemorientert og ressursorientert tilnærming. Svaret kan tolkes som at Amina har en ressursorientert tilnærming. Ved en slik tilnærming blir foreldre, personalets og barnets sin bakgrunn synliggjort og blir en del av barnehagens ordinære virksomhet. Det å uttrykke at hun ser på barn sitt språk, religion og kultur som nyttig kan antyde at Amina verdsetter og anerkjenner mangfoldet i barnehagen, noe som knyttes til det å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold. Hadde Amina hatt en manglende anerkjennelse for barn og foreldres ulike språklige og kulturelle bakgrunn kunne det indikere en problemorientert tilnærming til mangfold hvor barnehagens personale ikke tar utgangspunkt i barn og foreldres sin bakgrunn (Gjervan et al., 2012). Det at Amina trolig har en ressursorientert tilnærming til mangfold, kan i tillegg eksemplifisere ved hjelp av en observasjon av en samlingsstund som nå kommer til å bli presentert.

Månedens jeg observerte hadde avdelingen om tema dyr, hvor de gjennomførte en samling hver dag. I starten av måneden fikk alle barna velge ett eller flere dyr de ønsket å prate om i samling og dele høyt med de andre i barnegruppen. Denne dagen var det «jente5» som skulle fortelle om dyret elefant. Alle barna satt i ring på gulvet hvor «jente5» satt ved siden av barne- og ungdomsarbeider Fredrick, som hadde ansvar for dagens samling. Amina kom inn i rommet og satte seg inn i ringen mellom to gutter. Fredrick spurte «jente5» om hun ville presentere dyret selv, eller om hun ønsket hjelp. Jenta dro frem et ark med litt informasjon om elefanten og forklarte at mamma og pappa hadde hjulpet henne med å skrive lappen. Hun lente seg inntil Fredrick og sa stille at han kunne få lov å lese fra arket. Han tok armen sin rundt jenta, og begynte å lese. [...] Da Fredrick hadde lest ferdig spurte han «jente 5» om det var noe hun ønsket å vise de andre barna. Jenta tok frem et lite armbånd og forklarte at dette hadde hun kjøpt i det landet foreldrene hennes kommer fra, og der bor det elefanter. Armbåndet ble sendt på rundgang slik at alle barna fikk sett. Amina spurte så «jente5» om hun noen gang har sett en elefant når familien har besøkt hjemlandet til foreldrene. «Jente5» svarte raskt og sa at hun har sett elefanter flere ganger. Videre forklarer «jente5» at en gang de var ute og kjørte bil stod det flere elefanter i veien og spiste. I tillegg forklarte hun at de var kjempestore så de måtte ikke kjøre for nærme dem. Da armbåndet var sendt rundt sa Fredrick at «jente5» nå skulle få skrive ned elefant på et blankt ark som lå foran dem og at han kunne hjelpe hvis det ble vanskelig. Da ordet var skrevet ned klappet hele barnegruppen hvor mange stavelser ordet har. Deretter spurte Amina om «jente5» visste hva ordet var på det språket hun snakket hjemme. «Jente5» sa ordet, og Amina gjentok det slik at de andre barna i barnegruppen kunne prøve å si det om de ønsket. Etter dette hang de opp ordet på veggen, og alle barna fikk i oppgave å tegne en elefant. [...]

I samlingsstund spør Amina «jente5» både om foreldrenes hjemland og morsmål. Med slike handlinger prøver trolig Amina å synliggjøre ikke bare barnets bakgrunn, men også foreldrenes. Ved å anerkjenne barnets bakgrunn, vise nysgjerrighet og fremme åpenhet ved at barnet selv skal fortelle, uttrykker Amina at hun ser på jente5 sin flerspråklighet og kultur som noe nyttig, og noe som har en naturlig plass i barnehagens ordinære virksomhet. Både utsagnet fra intervjuet, samt utdraget fra observasjonen om samlingen viser til at Amina trolig anser mangfold som en ressurs og har en ressursorientert tilnærming til mangfold.

På et senere spørsmål om hvordan avdelingen praktiserer arbeid med og for å se mangfold som ressurs svarer hun slik:

Vi er opptatt å gjennomføre det kulturelt og språklig mangfold i det arbeidet vi gjør i barnehagen, og at en del av mangfold er en integrert del av barnehagens pedagogiske innhold.

Med dette viser Amina at hun arbeider mot det rammeplanen påpeker skal være en del av barnehagens formål og innhold, nemlig å bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og styrke, følge opp og støtte barn ut ifra deres egne individuelle og kulturelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan i tillegg knyttes til at Amina gir uttrykk for å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold. Ved å ha en ressursorientert pedagogisk tilnærming kan hun muligens påvirke øvrig personal slik at avdelingen og barnehagen tar konsekvensen av mangfoldet som har utviklet seg, noe som medfører at mangfoldet er en integrert del av barnehagens innhold, organisering og pedagogikk.

Barnehagens store mangfold kan på den andre siden være en vesentlig faktor til hvorfor Amina kunne tenkes å ha en ressursorientert tilnærming. I hvor stor grad mangfold er en integrert del av barnehagens pedagogiske innhold og hverdag kan være påvirket av personalets mangfold. Det å balansere og fremme flere kulturer, språk og religioner kommer muligens i større grad frem i Solsikken barnehage sin planlegging og hverdag ettersom det allerede er en stor del av personalets privatliv. Dette kan føre til at det ligger mer latent i personalet og dermed blir en naturlig måte å møte barnehagehverdagen på. En kan se det i lys av Gjervan et al. (2012) som hevder barnehager lettere kan implementere flerkulturelle perspektiver i hverdagen gjennom et personal som har ulike erfaringer og kunnskaper. Dette kan forstås i sammenheng med Amina sitt svar på et spørsmål angående inkludering og mangfold sin plass på avdelingsmøter og planleggingsdager.

[...] Barnehage har stort mangfold og det er mange forskjellige med kulturell bakgrunn i personalgruppe. Vår flerkulturelle bakgrunn tar en del når vi planlegge aktiviteter og ansatte sitter med mye kunnskap på grunn av egen bakgrunn som de tar med inn på avdeling.

Ved å påpeke at ansatte sitter med mye kunnskap på grunn av egen bakgrunn viser hun i tillegg til at barnehagen trolig verdsetter personalet forskjellige kulturer og bakgrunn. Med det uttrykker Solsikken barnehage at de har en ressursorientert pedagogisk tilnærming til mangfold.

Gjervan et al. (2012) påpeker at det er naturlig at personalets sammensetning gjenspeiler sammensetningen av foreldre og barn. Dette gjør Solsikken barnehage. Det geografiske området Solsikken barnehage ligger i preges av stort etnisk mangfold, noe som gjenspeiles i både personal- og barnegrupper. Barnehagens personal har stor variasjon både når det gjelder kjønn og etnisitet. På avdeling Marihøna arbeidet det tre voksne hvor alle hadde en annen etnisk opprinnelse enn norsk. Ved å ha et mangfoldig personale opplever barnehagen muligens stort omfang av ulike utfordringer de klarer å håndtere. Mangfoldet i personalgruppen i Solsikken barnehage bidrar i tillegg til å sikre at barn møter rollemodeller som de kan identifisere seg med, samt at barnehagen gjenspeiler befolkningssammensetningen i lokalmiljøet (Stortingsmelding nr 49, 2003)

Gjervan et al. (2012) påpeker at det er viktig å skape gode rollemodeller hvor foreldre og barn ser at personer med minoritetsbakgrunn innehar ledende stillinger i samfunnet og barnehagen. Marihøna avdeling bidrar til dette, ettersom de ikke bare har ansatte med

minoritetsbakgrunn ansatt i stillinger som assistenter, men også Amina som er ansatt som pedagogisk leder på avdelingen. Det er i tillegg flere av de andre avdelingene i barnehagen som har ansatte med minoritetsbakgrunn eller en flerkulturell bakgrunn i lederstillinger. Personer med minoritetsbakgrunn sitter dermed i ledende posisjoner hvor beslutninger blir tatt, noe som kan bidra med å fremme og ivareta det flerkulturelle perspektivet i barnehagen.

4.2 Kompetanse

Både solsikken barnehage og avdeling Marihøna har et stort flerkulturelt mangfold. På et spørsmål angående egen opplevelse av kompetanse på mangfold i den flerkulturelle barnehagen svarte Amina:

Jeg opplever at min kompetanse legges det til grunn til mine tanker, holdninger og erfaringer som gjøres tilgjengelig for vurdering og refleksjon i den flerkulturelle barnehagen.

Svaret kan sees i sammenheng med kunnskapsdepartementet (2010) som påpeker at personalet sin kompetanse innebærer hver enkelt ansatt sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Gjennom et slikt svar viser Amina bevissthet angående at de erfaringer, holdninger og tanker hun har legger grunnmuren for hvordan hennes kompetanse på mangfold utspiller seg i praksis. Gjervan et al (2012) påpeker at hvem og hva som oppleves som annerledes varierer fra person til person og noen foreldre og barn oppleves av personalet som mer annerledes enn andre. Med sin egen flerkulturelle bakgrunn og identitet opplever muligens Amina færre av de barn og voksne som trår inn i barnehagen som annerledes enn det en etnisk norsk barnehagelærer ville gjort. På den andre siden er det ikke slik at Amina opplever å ha samme kjennskap og kunnskap om alle som kommer inn i barnehagen. Det å være flerkulturell er ikke en fasit for at alle er like og kommer inn i barnehagen med samme grunnlag og utgangspunkt, og dermed kan Amina også oppleve foreldre og barn som annerledes enn seg selv og mennesker hun normalt kommer i kontakt med. Det viktigste og mest sentrale er at Amina viser bevissthet omkring hva som former og legges i hennes kompetanse, og ved det kan hun plausibelt klare å ta konsekvensene av det mangfoldet som eksisterer på Marihøna avdeling og bruke det til å øke kvaliteten i barnehagen.

Spernes & Hatlem (2019) hevder barnehagens personale trenger ferdigheter og kunnskaper som gjør at de håndterer mangfold på en god måte. Gjennom intervjuet uttrykker Amina at avdelingen ønsker å vite hvilket land barnet kommer fra, samt kunnskap om landet, morsmål og religion. Dette støttes opp mot Gjervan et al (2012) som hevder barnehagelærere ofte etterspør kunnskap om ulike kulturer, land og religioner når de skal ta imot foreldre og barn med minoritetsbakgrunn. Et slikt svar viser muligens hva Amina i utgangspunktet anser som viktig i møte med flerkulturelle barn og voksne, men det er ikke slik type fakta som er bestemmende om Marihøna avdeling klarer å skape en god barnehagehverdag for den mangfoldige barnegruppen de har. Det som kan være mer avgjørende er Amina sin evne til samhandling og dialog, samt sensitivitet i møte med de ulike barna og voksne i barnehagen (Gjervan et al., 2012).

På den andre siden er det muligens nødvendig og vesentlig informasjon for Amina å ha kunnskap om, slik at hun kan synliggjøre og inkludere det i barnehagehverdagen. I tillegg viser Amina at hun har kunnskap og evne til samhandling og dialog, som er avgjørende for kvaliteten i arbeidet med ulike foreldre og barn, ettersom hun i intervjuet uttrykker at hun er tydelig i kommunikasjonen med foreldre slik at de skal få muligheten til å snakke om barnets trivsel og hverdag i barnehagen. I tillegg fremhever hun bruk av

tolk, slik at alle skal ha mulighet til å forstå og bli forstått. Med slike utsagn viser hun sensitivitet i sitt arbeid og legger tenkelig til rette for en inkluderende praksis for både barn og foreldre.

På spørsmålet om hva inkludering i en flerkulturell barnehage betyr for Amina svarte hun følgende:

Det betyr hvordan miljøet eller fellesskapet på avdelingen av barn og voksne i barnehagen fungerer. Viktig for meg å tenke på trygghet, tilhørighet når jeg tenker på inkludering i flerkulturell barnehage. Her også i barnehage er barna skal få muligheter til å kjenne at de er synlige blant andre og at jeg tar hensyn til hverandre gjennom vennskap og felles opplevelser.

Et slikt svar kan knyttes opp mot det Banks (2010, her fra Helleve, 2016) omtaler som flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Ved å fremheve tilhørighet og fellesskap foreligger det grunn til å tro at Amina og avdeling Marihøna verdsetter verdier som rettferdighet, likeverd og anerkjennelse, alle som er prinsipper i interkulturell pedagogikk. Det kommer i tillegg frem ved at Amina påpeker at barna skal få muligheten til å kjenne at de er synlige i barnegruppen. Med dette arbeider Amina plausibelt for å synliggjøre og fremme hver enkelt barn sine kapabiliteter og subjektivering foran alle (Banks, 2010, her fra Helleve, 2016). Ved å fremheve at avdeling skal ta hensyn til hverandre gjennom vennskap og felles opplevelser forstår trolig personalet at barnehagen er et inkluderende læringsfellesskap, hvor læringen skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Som tidligere nevnt foreligger det grunn til å tro at avdeling Marihøna har en ressursorientert tilnærming til mangfold, og gjennom sin interesse for å høre om barnets og familiens bakgrunn, religion og kultur klarer å føre frem et integrerende og inkluderende fellesskap hvor ulike kulturer og verdier blir representert. Ved å påpeke at avdeling skal ta hensyn til hverandre fremmer trolig Amina en interkulturell pedagogikk ettersom hun er opptatt av samspeilet og interaksjonen mellom alle på avdelingen, både voksne og barn. Hensyn, likeverd og anerkjennelse er alle prinsipper som kommer frem i en observasjon fra zoologisk museum.

Ettersom temaet for den måneden jeg observerte var dyr, hadde avdelingen bestemt seg for å ta turen til zoologisk museum. Da vi kom frem til zoologisk museum ble barnegruppen delt inn i tre grupper, hvor hver voksen hadde ansvar for sin gruppe. Jeg ble med Amina sin gruppe. Mot slutten av besøket vårt på zoologisk museum tok vi igjen barnegruppen som var med barne- og ungdomsarbeider Fredrick. De stod å så på en utstilling om Darwins utviklingslære hvor det var satt opp figurer av aper og mennesker for å vise utviklingen. Fredrick spurte barna om han skulle forklare hvordan han trodde universet ble til. Barna ville gjerne høre og Fredrick forklarte at han trodde på forandringsprosessen hvor apen over tid har utviklet seg til menneske, og viste med å peke på alle figurene. En av ungene utbrøt så at hun trodde at det var Allah som hadde lagd menneskene. Amina hoppet inn i samtalen og sa at vi som tror på Allah mener at det er han som har lagd menneskene, dyrene og hele jorda. Videre sa hun at alle mennesker ikke tror på det samme og det er helt greit. Det viktigste er at vi er hyggelig mot hverandre, og at hun og Fredrick er gode venner selv om de tror menneskene ble til på forskjellige måter.

Ved å påpeke at det er helt greit at ikke alle tror på det samme og i tillegg fremme at hun og Fredrick er gode venner uansett, fremhever Amina fellesskap, tilhørighet og likeverd. Dette bidrar tenkelig til et inkluderende læringsfellesskap. Slike handling av

Amina kan knyttes opp mot det Banks (2010, her fra Helleve, 2016) omtaler som flerkulturell og interkulturell pedagogikk.

På den andre siden kan jeg ikke gjennom observasjon og intervju hevde med sikkerhet at Amina arbeider for å ha en flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Likevel foreligger det grunn til å tro at hun trolig ubevisst beveger seg mot en slik pedagogikk, ettersom hun legger til rette for at alle jenter og gutter med ulik språklig, etnisk og kulturell bakgrunn skal ha like muligheter, hvor læring omhandler deltakelse med kommunikasjon og samhandling (Helleve, 2016). Amina sitt mulig ubevisste arbeid for interkulturell pedagogikk kan bemerkes i begge de tidligere nevnte observasjonene. Både observasjonen fra zoologisk, men muligens er det tydeligst i observasjonen fra samlingsstunden hvor «jente5» som hadde dagens samling, fikk fortelle om en hendelse fra foreldrenes hjemland, vist frem en gjenstand fra foreldrenes hjemland, samt presentere dyret på morsmålet. Ut ifra disse observasjonene kan en trolig igjen se tegn til Amina jobber mot en interkulturell pedagogikk hvor inkludering, samspill og like muligheter ligger til grunn for hennes pedagogiske praksis på avdeling Marihøna.

Amina sin kompetanse på mangfold i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter, samt hennes potensielt ubevisste arbeid for interkulturell pedagogikk kan sees i sammenheng med hennes relasjonskompetanse. De relasjonene Amina etablerer til barn, foreldre og voksne i barnehagen danner grunnlaget for alt pedagogisk arbeid på avdeling Marihøna (Lysebo & Bratt, 2017). Når Amina møter barnegruppen på et anerkjennende vis, gjennom å vise nysgjerrighet og iver for deres egen kultur og morsmål, kan hun skape trygge og forståelsesfulle relasjoner som igjen danner en stabil grobunn hvor hvert enkelt barn på avdelingen får gode muligheter for utvikling. Dette kommer i tillegg frem i intervjuet hvor hun påpeker at hun skal møte hvert barn sitt behov for trygghet og tilhørighet, samt hva barnets kan, er flink til og interessert i. En slik væremåte kan sees i sammenheng med Juul og Jensen (2003) som definerer begrepet relasjonskompetanse som pedagogens evne til å se hvert enkelt barn utfra barnets egne premisser, og inneholder pedagogens vilje og evne til å påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet. Slik kan en altså forstå observasjonene av Amina som å se hvert enkelt barn i tillegg til å ta ansvaret for relasjonsbygging i barnegruppen.

Amina viser at hun har evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trolig bidrar i hennes arbeid for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner til både barn og foreldre i Solsikken barnehage (Spurkeland, 2012). Fallmyr (2017) hevder relasjonsbygging omhandler det å se barna, vekke positive følelser og ressurser, samt skape et anerkjennende miljø. Ved en tilsynelatende ressursorientert tilnærming til mangfold, hvor Amina ønsker kjennskap og ser viktigheten av kunnskap omkring barnets morsmål, bakgrunn og kultur, samt barnas mulighet til å uttrykke og synliggjøre det i barnehagehverdagen arbeider Amina for en solid relasjonsbygging, ikke bare med barnegruppen, men også med foreldre og voksne. Videre kan den ressursorienterte tilnærmingen sees i sammenheng med Bae (2009) som hevder begrepet anerkjennelse fattes som en grunnleggende holdning hvor en i møte med andre er likeverdige subjekter. Amina uttrykte at ved å møte barns behov for trygghet og tilhørighet bidrar og støtter hun barnet i utviklingen av stolthet og selvtillit. Utsagnet samsvarer med Bae (2009) som hevder at en gjennom anerkjennelse kan skape forutsetninger for at individer får tillitt til egne opplevelser og tanker, og dermed styrket selvfølelse.

4.3 Foreldresamarbeid

Under intervjuet spurte jeg Amina om hun kunne beskrive barnehagen sine tiltak for å sikre et godt foreldresamarbeid. Amina svarte følgende:

Barnehagen har faste rutiner å bidra uformelle samtaler ved henting og levering, med tanken av informasjonsutveksling. Barnehagen spør foreldrene om hva de ønsker å dele med seg, fra familiens bakgrunn, som for eksempel hverdagsord på ulike språk og høytidsmarkeringer. Barnehagen også spørre foreldrene om hva som er viktig for det enkelte barn og den enkelte familie, når det gjelder mat, oppdragelse og språk. [...]

Ut ifra Amina sitt svar er det grunn til å tro at Solsikken barnehage jobber for å sikre at de opprettholder et godt samarbeid med hjemmet, noe rammeplanen påpeker at norske barnehager skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg antyder Amina ut ifra sin forklaring av tiltak for å sikre et godt foreldresamarbeid at Solsikken barnehage sitt personale tar ansvaret for både å ta initiativ til og å utvikle samarbeidet med foreldrene i barnehagen. Aminas nysgjerrighet angående hva foreldrene ønsker å dele omkring bakgrunn, språk og høytidsmarkeringer tyder på at barnehagen er sitt ansvar bevisst angående å være en kulturformidler.

På spørsmålet om Amina opplever det som annerledes å arbeide med minoritetsforeldre enn norske foreldre svarer hun slik:

Ja, jeg opplever at noen ganger er vanskelig å ta imot innspill fra foreldrene når det gjelder pedagogiske innhold eller barns trivsel og utvikling, fordi det blir vanskelig for foreldrene å delta på et språk de ikke behersker. Barnehagen bruker tolk på for eksempel foreldresamtale dersom det er noen som ikke snakker norsk. Men det er ikke noe vi alltid har tilgjengelig og dermed kan samtale i hente og leveringssituasjonen noen ganger blir utfordrende.

Ved å ta i bruk tolk kan en forstå det som at barnehagen påtar seg ansvaret for at foreldre har muligheten til både å forstå og gjøre seg forstått (NOU 2010:7). Likevel uttrykker Amina at hun opplever hente- og leveringssituasjoner som utfordrende. For å sikre at foreldre får muligheten til å uttrykke seg må Amina gi rom for en dialog der begge parter får mulighet til å forstå hverandres synspunkter. Det er betydningsfullt å vite at ikke alle foreldre har eller ønsker det samme. Amina sin fleksibilitet påvirker trolig i hvor stor grad hun klarer å tilpasse samarbeidet med foreldrene.

På den andre siden viser Amina bevissthet rundt, slik Gjervan et al. (2012) påpeker, at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke er en ensartet gruppe og at de på ulike måter bidrar til å skape mangfold i barnehagen. Ved å stille foreldrene spørsmål om hva som er viktig for deres enkelte barn og familie i forhold til for eksempel oppdragelse forsøker Amina å sikre ivaretagelsen av foreldrenes tanker omkring barnets oppdragelse, og gir dem muligheten til å dele tanker om sine barn. På den andre siden er det viktig at Amina ikke bare hører hva foreldrene har å si, men også arbeider for å inkludere det i barnehagens praksis. Gjennomføringen gjenspeiler Amina sin kompetanse omkring holdninger, kunnskaper og ferdigheter vedrørende samarbeid (Spernes & Hatlem, 2019) Tar hun imot foreldrenes innspill og gjør de til en del av barnehagehverdagen impliserer hun en ressursorientert tilnærming til mangfold ved å møte foreldre fra ulike kulturer med innsikt, respekt og lydhørhet (NOU 2010:7)

Spernes & Hatlem (2019) hevder personalgrupper med tospråklige ansatte, har spesielt gode forutsetninger til å møte mangfoldet blant foreldre. Her har avdeling Marihøna trolig en stor styrke ettersom alle tre ansatte er flerspråklige og dermed har større sjanse for å

kunne snakke med foreldre på et språk de er komfortable med og klarer å uttrykke seg godt på. I tillegg kan det gi de ansatte en sjanse til å gjøre seg selv forstått på en god måte noe som kan hindre misforståelser. Personalet sin egen mangfoldige identitet kan plausibelt føre til at de har og viser mer forståelse for hvor foreldrenes ønsker og tilbakemeldinger kommer fra, samt bedre kommunisere hva den norske barnehage sitt formål er. Dette støttes opp mot Spernes og Hatlem (2019) som påpeker at foreldrene med minoritetsbakgrunn kan oppleve det å møte en ansatt med samme kulturbakgrunn og språk er en betryggende og berikende opplevelse. Det at avdeling Marihøna har et personale som mestrer flere språk og har innsikt inn i flere kulturer, kan muligens være avgjørende for hvor engasjerte foreldrene er i Solsikken barnehage.

Ved overgang mellom barnehage og barneskole kan både barn og foreldre oppleve usikkerhet (Spernes & Hatlem, 2019). I intervjuet forklarer Amina at hun samarbeider med foreldre blant annet gjennom foreldresamtaler og gir de en mulighet til å komme med innspill. Gjennom slike foreldresamtaler kan Amina senke usikkerhet som foreldrene kan sitte med. Under observasjonstiden fikk jeg mulighet til å delta på en foreldresamtale.

Foreldresamtalen var mellom en 5 år gammel gutt, mor og pedagogisk leder Amina. Hovedtemaet var overgang fra barnehage til skole hvor de sammen skulle fylle ut et informasjonsskjema fra Oslo kommune. I første halvdel av foreldresamtalen var barnet inkludert og han fikk svare på en del spørsmål angående egne tanker om å begynne på skolen, hva han likte å gjøre og hva han ville at skolen skulle vite om han. Han fikk i tillegg muligheten til å uttrykke hva han likte å gjøre i barnehagen, hvem han lekte mye med, eventuelt hva han syntes kunne være vanskelig i barnehagen. Etter dette var gjort fikk han gå tilbake til avdelingen hvor samtalen og utfylling av skjema fortsatte mellom mor og Amina. Samtalen gikk videre ut på beskrivelse av barnets styrker, samhandling med andre barn og områder gutt5 eventuelt trengte spesiell omsorg eller oppfølging på. Samtalen gikk så over til å omhandle barnets språk. Det ble blant annet stilt spørsmål om barnets morsmål, språkferdigheter, bruk av språk hjemme og annet vedrørende språk som de anså som relevant for skolen å vite.

Da jeg observerte foreldresamtalen for gutt5 opplevde jeg Amina som inkluderende og fikk inntrykk av at hun tok til seg mor sine forklaringer og tilbakemeldinger. Ut ifra observasjonen foreligger det grunn til å tro at Amina så på mor som en ressurs og anerkjente informasjonen hun ga om barnet som viktig og relevant. Amina viste i tillegg det gjennom å skrive ned det mor sa på skjemaet, og lot dermed den foresatte ta en aktiv del i foreldresamtalen. Dette kan muligens ha vært vesentlig i å trygge mor for overgangen mellom barnehage og barneskole. Med en slik gjennomføring kan det anses som merkbart at Amina som pedagogisk leder ga mor en reell mulighet til å delta i og rundt hennes barn og barnehagen.

4.4 Språk

Et av hovedfokusområdene til Solsikken barnehage er språk. På spørsmålet angående hvorfor de hadde valgt å ha ekstra fokus på dette temaet svarte Amina følgende:

Flertallet av både barna og voksne i barnehage er flerkulturelle og derfor stort mangfold av forskjellige morsmål. Vi har valgt å fokusere på språk fordi vi ønsker at barna skal ha godt kunnskaper i norsk, så de er rustet for skolestart. Norsk er hovedspråk vi bruke i barnehagen og vi ønsker at alle barn og voksne kan snakke sammen, [...]

Det Amina ytrer som svar på spørsmålet kan sees i sammenheng med at språk ofte er et tema i barnehagene når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn, spesielt når det gjelder fokuset på barnas norskspråklige ferdigheter (Gjervan et al., 2012). Dette samsvarer i tillegg med avdelingens bruk av «SPROFF» som er et tilbud for enkelte barn som har behov for ekstra språkstøtte. Her vil jeg presentere en ustrukturert samtale jeg hadde med Amina om avdelingens bruk av «SPROFF».

Amina forklarte at SPROFF er et språkprogram for førskolebarn og er et strukturert språkopplæringsprogram som retter seg mot flerspråklige barn som går siste året i barnehagen. Dette er et program bydelen barnehagen ligger i har gitt tilbud om, hvor Amina har fått opplæring i programmet samt får veiledning underveis. Dette er ikke et tilbud som blir gitt til hele barnegruppen, men til fire enkelte barn som Amina mener har behov for ekstra språkstøtte. SPROFF-samlingene foregår tre ganger i uken og består blant annet av materialet som bøker, bingo, kryssbingo, konkreter, leker, penger og kassaapparat. Amina forklarte at det her var viktig med repetisjon, slik at denne uken skulle de ha tema «baderom» for tredje gang, før de skulle gå over til tema «kjøkken» neste uke. Hun forklarer at flere av barna i gruppen hun gjennomfører SPROFF-samlingene med ikke har en så bred begrepsforståelse på norsk når det kommer til temaet rom, som de har med tanke på temaet kjøkken og stue, ettersom det snakkes mer om i hjemmet enn i barnehagen. Hun kommuniserer at hun anser temaene som gode og relevante, og benytter seg mye av konkretene for å skape mer forståelse. Målet med SPROFF er at barn som har behov for norskspråklige ferdigheter skal få en mer systematisk og strukturert begrepsopplæring, slik kan sikre at de får kunnskap om grunnleggende begreper før skolestart.

Videre på spørsmålet angående hvorfor de hadde valgt å ha ekstra fokus på språk svarte hun slik på spørsmålet:

[...], men det er også viktig å vite om språkutviklingen og viktigheten av morsmålets betydning for barn språkutvikling [...]. Språk er et viktig å ha fokus på, jeg mener er viktig å jobbe med språk når man skal skape et inkluderende fellesskap i en flerkulturell barnehage. Mange barn opplever at språket bruker hjemme er et annet språk et det som brukes i barnehage.

Her gir hun uttrykk for hvilken tilnærming hun har til avdelingens mangfold og hvordan hun som fagperson forholder seg til barns flerspråklighet. Amina sine holdninger angående flerspråklighet er trolig en vesentlig faktor for hvor godt hun klarer å tilrettelegge for et utviklende språkmiljø i barnehagen. Hun påpeker viktigheten av å vite om barns språkutvikling, samt morsmålets betydning. Dette kan settes i sammenheng med Spernes og Hatlem (2019) som hevder at barnehagen har en spesielt viktig rolle angående utvikling av tospråklighet og tilegnelse av ferdigheter på andrespråket. Ut ifra sine uttalelser viser Amina til at hun besitter holdninger, kunnskaper og ferdigheter som antakeligvis bidrar til tilrettelegging for et læringsmiljø som skaper motivasjon.

Som tidligere nevnt har avdelingen tre SPROFF-samlinger i uken. Det forteller at barnehagen tar i bruk pedagogisk materiell i ulike læringssituasjoner som trolig er utslagsgivende for barna sin utvikling og læring av språket (Gjervan et al., 2010). Med tanke på SPROFF får Amina veiledning og oppfølging fra en av bydelens SPROFF-veiledere. Det å delta i språkprogram for førskolebarn og ta imot opplæring og veiledning viser tenkelig at Solsikken barnehage reflekterer over at det pedagogiske innholdet skal tilpasses barnemangfoldet. Under samtalen vi hadde om SPROFF forteller Amina at hun benytter seg mye av konkretene i språkprogrammet. Dette støttes av Spernes og Hatlem

(2019) som hevder bruk av konkrete i hverdagen er spesielt viktig for de med svakere norskkunnskaper. Det å konkretisere innebærer å visualisere for å tydeliggjøre for barna hva som formidles, samt skape kontekster og meningsfylte sammenhenger som støtter barn sin språklæring (Gjervan et al., 2010). Det kan sees i sammenheng med Amina sin uttalelse om at hun opplever at bruk av konkrete styrker barna sin forståelse av ulike begreper.

På den andre siden er det viktig at Amina er bevisst på å skape et stimulerende språkmiljø for de andre barna i barnegruppen som ikke tar en del i SPROFF. Ved å ta i bruk materialet fra SPROFF, eller få inspirasjon fra de verktøyene hun har fått gjennom opplæring og veiledning i språkprogrammet, kan Amina i arbeid med hele avdelingen potensielt styrke språkutviklingen og språkmiljøet til alle barna.

På spørsmålet om de tar i bruk noen andre verktøy enn SPROFF for å styrke barnas språkutvikling svarer Amina følgende:

Vi bruker språkposer, ulike litteratur, sang og musikk. [...] I tillegg har vi ukentlig turer til bibliotek. Vi er heldige som har kort vei og godt samarbeid med de som jobbe der. Noen ganger det ført til stor variasjon i hva barna har sett og opplevd.

Bruken av språkposer støttes av Giæver (2006) som påpeker at pedagogisk materiell som språkposer kan være et godt supplement til arbeid med språk i barnehagen. På den andre siden er det viktig at Amina er bevisst på at språkposer alene ikke er nok for at barn skal lære seg et andrespråk. Giæver (2006) hevder det er en fordel når barn skal lære nye begreper å få opplevelser som gir nye erfaringer. I tillegg påpekes det at et pedagogisk innhold tilpasset mangfoldet innebærer at barnehagelæreren tar utgangspunkt i barnas erfaringer og kunnskaper, samt ser på mulighetene som ligger utenfor barnehagen. Amina viser antydninger til å ta hensyn til dette ettersom hun påpeker at de bruker sang, musikk og ulik litteratur. Det er usikkert hva hun legger i ulik litteratur, men musikk og bøker kan tenkelig være noe barna er kjent med og dermed være gode verktøy å ta i bruk for å styrke barnegruppen sin språkutvikling. Amina har i tillegg sett på mulighetene som ligger utenfor barnehagen ved å besøke biblioteket. Hun uttrykker at det har vært stor variasjon i hva avdelingen har fått se og oppleve, og gir dem mulighet til å få gode og spennende erfaringer i nærmiljøet.

Videre på spørsmålet om de tar i bruk noen andre verktøy enn SPROFF kommer Amina inn på morsmålsstøtte:

Vi har ingen barn i denne barnegruppen som har behov for morsmålsstøtte, men det blitt brukt i tidligere barnegruppe.

Selv om det ikke blir tatt i bruk morsmålsstøtte i denne barnegruppen, tyder svaret til Amina på at hun antakeligvis ser viktigheten av det. Det kan sees i sammenheng med at hun ønsker å skape en god arena for tospråklig opplæring og utvikling, samt skaper en mulighet til å bruke morsmålet i barnehagen (Gjervan et al., 2012). Selv uten morsmålsstøtte tyder observasjoner på at morsmålet har en plass på avdeling Marihøna. I den observerte samlingen om dyr spurte Amina om jente5 visste hva elefant var på morsmålet. Etter å ha sagt hva det var gjentok Amina det slik at de andre barna i barnegruppen kunne prøve å si det om de ønsket. Dette støtter opp under at det å være anerkjennende omkring barnets morsmål omhandler å etterspørre barnets språklige ressurser. Ved å spørre om begrepet på barnets morsmål møter Amina barnet med interesse og sender tenkelig signaler på at hun anser flerspråklighet som noe spennende og positivt. Slike handlinger er tenkelig utslagsgivende for barnas metaspråklige

bevissthet, ettersom barnehagen legger til rette for nysgjerrighet rundt språk og ulike språklige uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2007).

4.5 Identitet

Gjervan et al. (2012) hevder å være menneske i stor grad omhandler å utvikle sin identitet i møte med seg selv og andre mennesker. På spørsmålet om hvordan avdelingen Marihøna arbeider med tanke på barnas identitetsutvikling svarte Amina slik:

På avdelingen viktig at vi personalet kjenner barnet, og ha kjennskap til barnets kultur, men også hva barnet kan, er flink til og interessert i. Samtidig vi er bevisst på at språk (morsmålet) er identitetsbekreftende, og det derfor vi deler noen ord eller begreper fra de forskjellige språkene som finnes hos barn i avdelingen, både blant de voksne og barn.

Ut ifra dette svaret foreligger det grunn til å tro at personalet på avdeling Marihøna anerkjenner bruken av ulike språk- og kommunikasjonsmåter, noe som kan oppleves som meningsfullt for barnegruppen (NOU 2010:7). Amina uttrykker at de er bevisste på at morsmålet er identitetsbekreftende. Det støttes opp av Spernes og Hatlem (2019) som hevder morsmålet er en integrert del av en kollektiv identitet. Ved å dele ord og begreper fra de forskjellige språkene som er til stede på avdelingen har personalet trolig en betydningsfull påvirkning på barna sin utvikling av en positiv identitetsbekreftelse.

Videre på spørsmålet om avdelingens arbeid med barns identitetsutvikling svarer Amina:

Ved å arbeide med sosial kompetanse og selvfølelse kan vi si at barna får utvikle seg selv, samt jeg skal møte individets behov for trygghet, tilhørighet, jeg opplever kan dette bidra til at barnet får støtte til å utvikle stolthet og selvtillit over seg selv.

Måten Amina og øvrig personal på avdelingen møter barna på avdelingen, påvirker i stor grad hvilken oppfatning de får av seg selv. Amina uttrykker at hun arbeider for at barna skal få støtte til å utvikle stolthet og selvtillit over seg selv. Barnegruppen opplever trolig trygge erfaringer med ulike voksenpersoner i barnehagen som bidrar til å styrke deres selvoppfatning. Det at de ansatte på avdelingen selv har flerkulturell bakgrunn har trolig vært betydningsfull for hvordan de møter barn sin mangfoldige identitet. Gjervan et al. (2012) hevder mange av utfordringene knyttet til barn sine ulike identiteter omhandler hvordan voksne møter barnas mangfoldige identitet. Barn og unge med minoritetsbakgrunn kan få merkelapper og skape en fragmentarisk og problematisk identitetsdannelse for barnet. Det at de ansatte har personlig erfaring med å vokse opp eller ha opplevelser med det Østberg (2003, her fra Gjervan et al., 2012) omtaler som integrert plural identitet, kan ha bidratt til at de klarer å sette seg inn i barnets identitetsdannelse og eventuelle utfordringer som oppstår i oppveksten. Enten om personalets handlinger i møte med barnegruppens identitetsdannelse er noe som kommer naturlig eller planlagt, er deres egen mangfoldige identitet tenkelig utslagsgivende på deres pedagogiske praksis.

Relasjonene barna er involvert i kan svekke eller styrke deres selvfølelse og oppfatningen de har av seg selv. Barnas opplevelse av identitetsbekreftelse i barnehagen er avhengig av personalets holdninger til mangfold (Gjervan et al., 2012). I observasjonen fra zoologisk museum spør barne- og ungdomsarbeider Fredrick om barnegruppen ville høre hvordan han trodde universet ble til. Etter å ha forklart utviklingslæren utbryter en av jentene i barnegruppen at hun tror det er Allah som har lagd menneskene. Amina hoppet så inn i samtalen og meddelte at det viktigste er at vi er hyggelig og snille mot hverandre, og at hun og Fredrick er gode venner selv om de har forskjellige meninger om hvordan menneskene ble til. Ut ifra disse observasjonene foreligger det grunn til å tro at

mangfold blir sett på som en ressurs på Marihøna-avdeling. Gjennom en slik tilnærming gir Amina barnegruppen mulighet til å få en annen identitetsbekreftelse enn den de får i hjemmet, samt at de får muligheten til å lære å håndtere kompleksiteten i samfunnet. I tillegg kan slike samtaler om forskjellige type trosretninger trolig bidra til å skape en nærhet mellom barna med ulik bakgrunn på avdelingen, som igjen kan forebygge undertrykkende og rasistiske holdninger (Gjervan et al., 2012).

På spørsmålet om hvordan Amina på generelt grunnlag opplevde barnegruppens egen fokusering på identitet og bakgrunn svarte hun følgende:

Det er veldig varierende fra barn til barn hvor mye fokuserer på egen identitet. I tillegg varierer det fra dag til dag hvor mye prater om det. Jeg oppleve at noen barn snakker mer om det enn andre og viser mer interesse ved å dele for eksempel enkelte ord på morsmål. Når dette skjer prøver jeg å bekrefte positivt og anerkjenne at dette er spennende. [...]

Amina sin holdning om å bekrefte positivt og anerkjenne barns uttrykk kan kobles opp mot en ressursorientert tilnærming til mangfold. Spernes og Hatlem (2019) hevder hvis foreldre er religiøst aktive vil barna tidlig identifisere seg med foreldrene sin religion og at dette ofte er viktig i barnets identitetsdannelse. Det kom til uttrykk at flere barn i barnegruppen gjør dette, ettersom de ved flere anledninger spurte om jeg var muslim eller trodde på Allah. Ved å fortelle barnegruppen om sitt eget livssyn, som de gjorde på zoologisk museum, formidler Fredrick og Amina at det er rom for å dele hva vi tenker og tror med hverandre, noe som muligens kan være utslagsgivende for om barnegruppen opplever trygghet til å selv gjøre det. Det kan sees i sammenheng med en samtale jeg hadde med jente5 om regnet og Allah.

Etter zoologisk museum var vi på vei tilbake til barnehagen. Bakerst i rekken gikk jeg sammen med en jente på 5år. Etter en samtale om dyrene vi hadde sett på museet spurte jenta meg om jeg er muslim. Jeg svarte: «nei, det er jeg ikke» og spurte tilbake om hun var det. Hun svarte at det var hun. Så spurte hun meg om jeg trodde på Allah. Igjen svarte jeg: «nei, jeg tror ikke på Allah. Tror du på Allah?» spurte jeg tilbake. Jenta svarte så: «ja, det gjør jeg». «Hvorfor lurte du på om jeg er muslim?» spurte jeg jente5. «Vet ikke, jeg bare lurte» sa hun. «Helt greit å lure» sa jeg «Fint at du spør når det er noe du lurer på» sa jeg videre. Etter noen minutter begynte det å regne og jenta spurte meg så om hvorfor det regner. Etter å ha forklart hvorfor det regner svarte hun meg «Jeg tror det er Allah jeg».

Det å spørre meg som ny voksen på avdelingen om jeg er muslim og tror på Allah kan antyde at det har vært åpenhet og akseptabelt å stille slike spørsmål tidligere. Hadde hun tidligere opplevd avvisning og negative tilbakemeldinger angående temaer omkring religion og identitet hadde hun muligens ikke turt eller ansett det som en mulighet å stille meg direkte spørsmål om livssyn og tro.

4.6 Synlighet

Som beskrevet ble det under observasjonsdagene tydeliggjort tegn til tiltak som fremmet mangfoldet på avdelingen. På den andre siden var det visse aspekter ved det pedagogiske materialet som jeg opplevde som fraværende. Det skal diskuteres i det følgende delkapittelet.

Gjervan et al (2012) hevder det å anerkjenne mangfold innebærer synliggjøring av ulik kulturell og språklig kompetanse i uformelle og formelle aktiviteter. Ut ifra observasjonene og intervjuet som er gjennomført vil jeg si det foreligger grunner som

tilsier at synliggjøring er en del av den pedagogiske praksisen på avdeling Marihøna i Solsikken barnehage. På spørsmålet angående hvilke tanker avdelingen hadde om gjenspeiling av det kulturelle mangfoldet svarte Amina følgende:

Gjennom bruker ulik litteratur og fortellertradisjoner, samt vet vi hvilket land barnet kommer fra og har noen kunnskap om det landet, og litt om språket, om morsmålet til barnet og også noe om religion.

Når det kommer til språk viser både observasjoner og utsagn fra intervju at morsmål, flerspråklig utvikling og strukturert språkopplæring har en naturlig plass på avdelingen. Det kom tydelig frem gjennom foreldresamarbeid, observasjon av samling og utsagn som:

Noen ganger skriver vi de ordene opp på lapp på veggen sammen med norske ordet og kanskje bildet.

Gjennom eksemplene ovenfor er det igjen grunn til å hevde at avdeling Marihøna har en ressursorientert tilnærming til mangfold, ettersom personalet anerkjenner flerspråklighet gjennom å lære hverandre ord og møte barnet med nysgjerrighet. Språklig variasjon synliggjøres og høres på avdeling Marihøna. Tospråklig læring og utvikling er en integrert del av hverdagen til en barnehage med ressursorientert tilnærming til mangfold, hvor flerspråklighet anses som en ressurs og språklig mangfold får prege aktiviteter i barnehagehverdagen (Gjervan et al., 2012).

På den andre siden observerte jeg ingen spesifikk barnelitteratur på andre språk enn norsk. Ved å ha litteratur på andre språk som er sentrale for barna på avdeling Marihøna eller om temaer som er relevante for barnegruppens identitetsutvikling og kultur, kan barnehagen styrke barnas selvtillit og følelse av anerkjennelse. Likevel kan jeg ikke med sikkerhet hevde at Solsikken barnehage ikke har slik litteratur i barnehagen, ettersom jeg ikke fikk gjennomført hele den planlagte observasjonstiden. I tillegg påpekte Amina, som nevnt tidligere, at avdelingen har ukentlige turer til biblioteket. Det kan tenkes at barnegruppen får muligheten til å bli kjent med og lese litteratur som er relevant i arbeidet for å styrke deres identitet og fremme likeverd.

Likevel opplevde jeg ingen tilgjengelighet av dukker med forskjellige hudfarger, et sjal i utkleddingskroken eller lekemat annen enn hva som kan anses som typiske norske matvarer. Ved å ha et større mangfold i barnehagens utstyr, materiale og leker kunne Marihøna avdeling sitt læringsmiljø i større grad gjenspeile barnas bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2019). I tillegg kan det å finne gjenkjennelse i leker være vesentlig for barns identitetsdannelse og selvbilde, ettersom vi alle har et behov for å oppleve vår egen kunnskap og opplevelser som verdifulle og relevante (Spernes & Hatlem, 2019). På den andre siden er det ikke lekematerialet som er avgjørende om Solsikken barnehage kan anses å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold, ettersom slikt materiell kan være preget av økonomisk støtte fra kommunen og tilgjengelighet i budsjettet.

Noe annet som heller ikke var synlig på avdeling Marihøna er flagg. Flagg brukt som pedagogisk materiell og symbol kan tenkelig fortelle mer om ansatte og barn sin bakgrunn og tilknytning. Flagg synlig på avdeling Marihøna kan i tillegg bidra til at barn opplever stolthet rundt eget eller familiens hjemland, samt være en naturlig samtalestarter om likheter og forskjeller, som igjen kan danne forståelse og respekt. Likevel er det vesentlig å spørre foreldre og barn hvilke flagg de ønsker skal representere deres bakgrunn. Flagg skal bidra med positive assosiasjoner, ikke skape fortvilelse eller

konflikt (Spernes & Hatlem, 2019). Ved bruk av flagg, leker og materialet som gjenspeiler barnas bakgrunn kan Amina og Solsikken barnehage tilrettelegge for den daglige synliggjøringen av mangfold.

På et spørsmål angående markering av religiøse høytider i Solsikken barnehage uttrykte Amina at markering av religiøse høytider i deres barnehage er knyttet til enkelt-dager og ikke noe foreldrene ønsker skal blir tatt opp i barnehagen. Det er positivt at Amina tar til seg foreldrenes ønsker og lytter til deres innspill. Ved å gjøre det arbeider hun for inkludering av foreldre slik at de plausibelt føler seg sett og hørt med tanke på deres eget barns dannelse i barnehagen. På den andre siden kan religiøse høytider, når de bare knyttes til enkeltdager, bli sett på som eksotiske innslag slik Gjervan et al. (2012) påpeker. Likevel overhørte jeg eller tok del i flere samtaler om Allah, Islam og Ramadan. Disse samtalen viser trolig at det på avdeling Marihøna er åpenhet omkring religion og at det har en naturlig plass i barnehagehverdagen. Med flertallet av barnegruppen som tenkelig identifiserer seg som muslimer eller innen en annen religion er det viktig at personalet er bevisste på at tro ofte er mer enn de markerte høytidene. Religion påvirker ofte levestil, for eksempel hva en spiser, religiøse praktiseringer og helligdager (Spernes & Hatlem, 2019).

4.7 Refleksjon

Med tanke på Aminas refleksjon over egne valg og handlinger i arbeid som pedagogisk leder på en mangfoldig storbarnsavdeling, ønsker jeg å se utsagn fra gjennomført intervju i sammenheng med Handal og Lauvås (2000) sin PYT-modell. Modellen utgjør en samling av personlige erfaringer, verdier og teorier som er sammenvevde, og som er i et stadig foranderlig system som til enhver tid har betydning for ens praksis. Praktisk yrkesteorier består av refleksiv kunnskap på tre nivåer (Handal & Lauvås, 2000). Med fokus på refleksjon vil jeg igjen bringe frem Amina sitt svar på spørsmålet omkring hvordan hun opplever egen kompetanse på mangfold i den flerkulturelle barnehagen. Amina svarte følgende:

Jeg opplever at min kompetanse legges det til grunn til mine tanker, holdninger og erfaringer som gjøres tilgjengelig for vurdering og refleksjon i den flerkulturelle barnehagen.

Utsagnet kan sees i sammenheng med det Gjervan et al. (2012) hevder innbefatter kompetanse, nemlig den ansattes kunnskap, ferdigheter og holdninger. Likevel kan det argumenteres for at Amina ikke besvarer spørsmålet, ettersom hun ikke forklarer hvordan hun opplever sin egen kompetanse på mangfold i den flerkulturelle barnehagen. Ut ifra svarene gitt på intervjuet er det utfordrende å trekke slutninger til hvilket eventuelt nivå hun befinner seg på i modellen, ettersom det også kan se ut til å variere ut ifra hvilket tema det er snakk om. Jeg opplever hun på et høyere nivå i PYT-modellen når det kommer til temaer som språk og identitet, enn når det kommer til synliggjøring i forhold til gjenstander på avdeling og markering av religiøse høytider. Grunnen til denne antakelsen er at hun forklarer grundigere og mer utdypende vedrørende egne handlinger og pedagogiske valg når det for eksempel kommer til arbeid med språkutvikling og identitet, enn når det ble stilt spørsmål rundt arbeidsmetoder og gjenspeiling av det kulturelle mangfoldet. Selv om Amina har formell kompetanse på mangfold savner jeg i større grad faglige, teoretiske og etiske begrunnelser i utsagnene knyttet til hennes egen pedagogiske praksis.

På den andre siden er et vesentlig poeng at intervjuet ble gjennomført skriftlig på e-post, noe som førte til at oppfølgingsspørsmål ikke har blitt stilt og mulige misforståelser trolig ikke ble oppklart. Dette har plausibelt påvirket hvor godt og utdypende Amina sine svar har blitt gitt. I tillegg kan intervjuguiden ha hatt flere spørsmål rettet mot identitet og språk enn andre temaer, noe som kan ha gitt mer utdypende og forklarende svar. Amina er trolig mer reflektert enn det som kommer frem i intervjuet gjennomført i dette masterprosjektet. I et intervju gjennomført ansikt- til ansikt kunne Amina ha fått en bedre mulighet til å vise større bevissthet rundt egen praksis, samt mer refleksjon i egen praktisk yrkest teori. I tillegg opplever jeg at hennes tause kunnskap, altså de verdier og holdninger som ligger innebygd i praksis, rutiner og spontane reaksjoner, kommer tydeligere frem via observasjonene som ble gjort (Gunnestad, 2014). Gjennom observasjoner, som er drøftet tidligere i oppgaven, foreligger det grunn til å tro at hun besitter mye kunnskap om relasjoner til barn og anerkjennelse som igjen er det som ligger til grunn for hennes yrkesutøvelse. I sammenheng med flere av observasjonene foreligger det grunn til å tro at Solsikken barnehage oppfyller det Spernes og Hatlem (2019) hevder ligger i begrepet en flerkulturell barnehage. En flerkulturell barnehage er ikke noe barnehage *er*, men noe den *gjør* i praksis. Likevel vil trolig Solsikken barnehage ha stort utbytte av mer refleksjon over egen praksis, ettersom det kan føre til en bevisstgjøringsprosess, slik at det blir samsvar mellom det en tror på og vet, og handling (Gunnestad, 2014). Bli Amina mer bevisst på sin tause kunnskap kan det plausibelt bidra til bearbeiding av innarbeidede handlingsmønstre og rutiner, som igjen kan øke nivået av refleksjon (Gunnestad, 2014).

Kapittel 5.0 – Avsluttende kapittel

Det er tydelig at Covid-19 i stor grad har medvirket til at dette forskningsprosjektet ble annerledes enn det som i utgangspunktet var forespeilet. Først vil jeg påpeke at det har ført til at det foreligger mangler knyttet til empirigrunnlaget, noe som gjør det utfordrende å komme med en konklusjon knyttet til en pedagogisk leder sin kompetanse på mangfold. Jeg valgt å trekke slutninger ut ifra den empirien jeg besitter. Med det i tankene er ikke slutningene som blir trukket nødvendigvis et helhetlig og korrekt bilde. En mer utdypende forklaring på hva som hadde vært ønskelig ved gjennomføringen av et slikt forskningsprosjekt, samt oppgavens validitet, generaliserbarhet og veien videre vil bli presentert i oppsummeringen.

5.1 Avslutning

I dette forskningsprosjektet var hovedpoenget å få frem pedagogisk leder sine tanker, refleksjoner og arbeid omkring kompetanse på mangfold. Med et slikt utgangspunkt ønsket jeg å besvare problemstillingen: «Hvordan arbeider en pedagogisk leder på en mangfoldig storbarnsavdeling, og hvordan reflekterer en pedagogisk leder over egen kompetanse på mangfold?».

Som Amina selv påpeker påvirkes hennes kompetanse på mangfold av holdninger, tanker og erfaring som gjøres tilgjengelig for vurdering og refleksjon. Det har Amina vist i sin praksis gjennom sine handlinger mot og for de som kommer inn i barnehagen. Amina sine holdninger knyttet til flerspråklighet er trolig en vesentlig faktor for hvor godt hun klarer å tilrettelegge for et utviklende språkmiljø i barnehagen. Hun påpeker viktigheten av å vite om barns språkutvikling, samt morsmålets betydning. Gjennom observasjon og intervju kan jeg trekke slutninger til at Amina tilsynelatende har en ressursorientert tilnærming til mangfold, ettersom Amina ønsker kjennskap og ser viktigheten av kunnskap omkring barnets morsmål, bakgrunn og kultur. Det å uttrykke at hun ser på barn sitt språk, religion og kultur som nyttig kan antyde at Amina verdsetter og anerkjenner mangfoldet i barnehagen. Amina uttrykker at hun arbeider for at barna får støtte til å utvikle stolthet og selvtillit. Ved å gi barna mulighet til å uttrykke og synliggjøre sin mangfoldige identitet i barnehagehverdagen arbeider Amina for en solid relasjonsbygging, ikke bare med barnegruppen, men også med foreldre og voksne.

Det var visse aspekter ved det pedagogiske materialet jeg opplevde som fraværende. Det ble ikke observert barnelitteratur på andre språk enn norsk, ingen tilgjengelighet på dukker med forskjellige hudfarger eller annet lekemateriell som kunne skapt mer bredde og mer mangfoldig. I tillegg var det ingen flagg som symbol på barn og voksnes bakgrunn og tilknytning. Ved å ha litteratur på andre språk som er sentrale for barna på avdeling Marihøna eller om temaer som er relevante for barnegruppens identitetsutvikling og kultur, kan barnehagen styrke barnas selvtillit og følelse av anerkjennelse. Likevel kan jeg ikke med sikkerhet hevde at Solsikken barnehage ikke har slik litteratur i barnehagen, ettersom jeg ikke fikk gjennomført hele den planlagte observasjonstiden. Ved å ha et større utvalg som representerer barnas mangfold med tanke på barnehagens utstyr, materiale og leker kunne avdeling Marihøna sitt læringsmiljø i større grad gjenspeilet barnas bakgrunn. På den andre siden er det ikke lekematerialet som er avgjørende om Solsikken barnehage kan anses å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold. Måten Amina møter de på med nysgjerrighet, anerkjennelse og likeverd er trolig mer avgjørende for barns utvikling og identitet.

Det at de ansatte på avdelingen selv er flerkulturelle har trolig vært betydningsfullt for hvordan de møter barn med flerkulturell bakgrunn og tilrettelegging for barns utforskning av sin mangfoldige identitet. I hvor stor grad mangfold er en integrert del av

barnehagens pedagogiske innhold og hverdag kan være påvirket av personalets mangfold. Det å balansere og fremme flere kulturer, språk og religioner kommer muligens i større grad frem i Solsikken barnehage sin planlegging og hverdag ettersom det allerede er en stor del av personalets privatliv. Det kan tyde på at det ligger mer latent i hele personalgruppen og dermed blir en naturlig måte å møte barnehagehverdagen på. Personalets flerkulturelle mangfold fører trolig til at de har gode forutsetninger i møte med en mangfoldig foreldregruppe. Amina har vist bevissthet rundt at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke er en ensartet gruppe og at de skal anses som ressurser for barnehagen. Avdeling Marihøna har tre ansatte som er flerspråklige og dermed har avdelingen større sjanse for å kunne snakke med foreldre på et språk de er komfortable med og klarer å uttrykke seg godt på. Personalet sine egne mangfoldige identiteter kan føre til at de har og viser mer forståelse for hvor foreldrenes ønsker og tilbakemeldinger kommer fra, samt bedre kommunisere hva den norske barnehage sitt formål er.

Med tanke på refleksjon over egen kompetanse på mangfold opplever jeg at Amina ligger på et høyere nivå av refleksjon knyttet til temaer som språk og identitet, enn når det kommer til synliggjøring av gjenstander på avdeling og markering av religiøse høytider. Grunnlaget for denne antakelsen er at hun forklarer grundigere og mer utdypende om egne handlinger og pedagogiske valg når det eksempelvis kommer til arbeid med språkutvikling og identitet, enn når det ble stilt spørsmål rundt arbeidsmetoder og gjenspeiling av det kulturelle mangfoldet. Selv om Amina har formell kompetanse på mangfold savner jeg i større grad faglige, teoretiske og etiske begrunnelser i utsagnene knyttet til hennes egen pedagogiske praksis. På den andre siden er et vesentlig poeng at intervjuet ble gjennomført skriftlig på e-post, noe som førte til at oppfølgingsspørsmål ikke har blitt stilt og mulige misforståelser trolig ikke ble oppklart. Dette har plausibelt påvirket hvor godt og utdypende Amina sine svar har blitt gitt. I tillegg kan intervjuguiden ha hatt flere spørsmål rettet mot identitet og språk enn andre temaer, noe som kan ha gitt mer utdypende og forklarende svar. Amina er trolig mer reflektert enn det som kommer frem i intervjuet gjennomført i dette masterprosjektet. I et intervju gjennomført ansikt- til ansikt kunne Amina ha fått en bedre mulighet til å vise større bevissthet og refleksjon rundt egen praksis.

5.2 Oppsummering

Som tidligere nevnt mener jeg at forskningsprosjektet har for lite empiri til å komme med en konklusjon med tanke på pedagogisk leders kompetanse på mangfold. Flere endringer ble gjort grunnet Covid-19, men forskningsprosjektet ble i tillegg påvirket av vanskeligheten med å få med deltakere. For å kunne sikre at forskningsprosjektet ble mer generaliserbart ville det vært mer ideelt og fått flere informanter til å delta i forskningsprosjektet, samt lenger observasjonstid. Ved å enten intervju flere barnehagelærere fra samme avdeling eller sett på flere forskjellige barnehager sin praksis, kunne forskningsprosjektet muligens hatt mer overførbarhet. Det hadde ført til mer empiri, noe som i tillegg kunne vært med å sikre oppgavens validitet. En slik tilnærming til temaet og oppgaven kunne vært en potensiell vei videre.

Hadde jeg fått muligheten til å gjennomføre hele den planlagte observasjonsperioden, samt gjennomført intervjuet personlig kunne jeg hatt muligheten til sikre en mer utdypende, grundig og avdekkende analyse. Metodetriangulering, gjennomført som egentlig planlagt, kunne gitt meg som forsker mulighet til å se sammenhengen mellom det barnehagelærerne sier og det som blir utøvet i praksis. Ved å se tilbake på observasjonsperioden opplevde jeg flere situasjoner hvor jeg gjerne skulle ha observert nærmere på enkeltdele og detaljer, eller at jeg gjerne skulle fått observert lignende situasjoner flere ganger. Dette kunne ha hjulpet meg med å få skapt et mer helhetlig og dekkende bilde omkring avdelingens praksis og pedagogisk leder sin kompetanse på

mangfold. Med mer observasjonstid kunne det blitt dannet en mer grundig og utdypende intervjuguide, blitt stilt oppfølgingsspørsmål, i tillegg kunne mulige misforståelser blitt oppklart.

6.0 Referanseliste

- Bae, B. (2009) *Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Barn 27 (1), s.9-28
- Befring, E & Næss, K. B. (2019) Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 23-48). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 168-193) Oslo: Cappelen Damm.
- Det kongelige kommunal- regionaldepartementet. (2003). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, (Meld. St. 49 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: universitetsforlaget.
- Fandre, H (2018). Forstå og gjøre seg forstått. Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn. I V. Glaser, I. Størksen, M.B. Drugli. (Red). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Oslo, Fagforlaget. S. 269-293.
- Garcia, M. G. I. (2017) *En pedagogisk leders flerkulturelle kompetanse*. (Mastergradavhandling, NTNU) Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2475564/Maria%20Gloria%20Iriarte%20Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giæver, K. (2006): Å lære språk i inkluderende lekemiljøer. *Barnehagefolk 04*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gjervan, M. Andersen, C.E. Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. (2.utg). Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjervan, M., Svoldsbru, G., Bleka, M. (2010). *Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehage*. Oslo: NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring)/ Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshefte_Barnehageansatte_1-korr.pdf
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & Karlsdottir, R. (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-32). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A.S.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2019, 6. februar) Barnehage, skole og utdanning. Hentet fra: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/barnehage-og-utdanning/>

Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg) Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2010) *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/utkast-til-kompetansestrategi.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23 (2007-2008)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2008) *Om lov om endringer i barnehageloven (rett til plass i barnehage)*. (Prop. 52 L 2007-2008) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3b235bdbc53344dca3aa2faee4db7083/no/pdfs/otp200720080052000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Kunnskapsdepartementet. (2019) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6. 2019-2020) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morken, I. & Karlsen, J. (2019) Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 548-566)

Nordgård, K. M. (2018) *Pedagogen i møte med barn med ulike forutsetninger i barnehagen – En kvalitativ studie om pedagogiske ledere sine refleksjoner om mangfold i barnehagen, og hvilken betydning disse kan ha for deres møte med barn med ulike forutsetninger*. Hentet fra:

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2571214/Kristin%20Nordg%c3%a5rd%20Mo%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NOU 2010: 7 (2010) *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- Pløger, X. (2018, 28. februar) Flere minoritetsspråklige barn i barnehagen. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/flere-minoritetsspraklige-barn-i-barnehagen/>
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spernes, S & Hatlem, M (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse – teoretiske og praktiske perspektiver* (2.utg) Oslo: Gyldendal.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 10. desember) Stort mangfold i lille Norge. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13. mars) Barnehager. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5. mars) Innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvbef>
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg) Oslo: Fagbokforlaget
- Tjora, A (2018). *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om deg selv?

a. Utdanningsløp

Svar:

b. Alder

Svar:

c. Hvor har du studert?

Svar:

2. Hvor lenge har du arbeidet i barnehage og hvor lenge har du arbeidet som pedagogisk leder? Svar:

a. Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?

Svar:

b. Hvorfor du har valgt å jobbe i barnehage?

Svar:

3. Hva legger du i begrepet mangfold?

Svar:

4. Hva betyr inkludering i en flerkulturell barnehage for deg?

Svar:

5. Hvordan opplever du egen kompetanse på mangfold i den flerkulturelle barnehagen?

Svar:

6. Rammeplanen hevder barnehager skal arbeide med mangfold som ressurs.

a. Hva legger du i mangfold som ressurs?

Svar:

b. Hvordan praktiserer dere det?

Svar:

c. Er det noen spesielle utfordringer eller muligheter rundt «mangfold som ressurs» du mener har oppstått i barnehagehverdagen?

Svar:

7. I hvor stor grad vil du si at inkludering og mangfold i en flerkulturell kontekst tas opp til diskusjon på avdelingsmøter og planleggingsdager?

Svar:

8. Hva mener du har bidratt mest til de arbeidsmetodene avdelingen tar i bruk når det kommer til mangfold?

Svar:

9. Hvilke tanker har avdelingen om å gjenspeile det kulturelle mangfoldet?

Svar:

10. Hvilken plass har markering av religiøse høytider i deres barnehage?

Svar:

11. Kan du gi noen eksempler på hvordan avdelingen jobber med tanke på barnas identitetsutvikling?

Svar:

12. Hvordan opplever du (på generelt grunnlag, ikke enkeltbarn) barnas egen fokusering på egen identitet/bakgrunn?

Svar:

13. Kan du beskrive hvordan barnehagen samarbeider med foreldre med tanke på å ivareta språk og kulturelle/religiøse tradisjoner?

Svar:

14. Opplever du det som annerledes å arbeide med minoritetsforeldre enn norske foreldre? Hvorfor/hvorfor ikke?

Svar:

15. Har barnehagen satt inn noen tiltak for å sikre et godt foreldresamarbeid? I så fall hvilke og hvorfor?

Svar:

16. Hovedfokuset til barnehagen er på språk. Er det en spesifikk grunn til at dere har valgt å ekstra fokus på det tema?

Svar:

a. Kan du fortelle litt om SPROFF og hvordan det har fungert for barnegruppen på din avdeling?

Svar:

b. I tillegg til bruk av SPROFF, er det noen andre verktøy dere tar i bruk for å styrke barnas språkutvikling?

Svar:

Er det noe mer du ønsker å tilføye om temaet som du anser som viktig, og som jeg ikke har spurt deg om?

Svar:

Tusen takk for at du svarte på spørsmålene!

7.2 NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgaver - mangfoldighet i barnehagen

Referansenummer

158397

Registrert

15.01.2020 av Karine Aarmo Johannessen - karineaj@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Carla Chinga-Ramirez, Carla.c.ramirez@ntnu.no, tlf: 73591995

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karine Aarmo Johannessen, karine_aaaj@outlook.com, tlf: 90206282

Prosjektperiode

01.12.2019 - 02.06.2020

Status

29.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

29.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.05.2020.

Vi har nå registrert 02.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

12.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

NB. Meldeskjemaet må deles med prosjektansvarlig. Meldeskjemaet deles ved å trykke på Del-prosjekt i øvre venstre hjørne i meldeskjemaet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at prosjektet gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.3 Forespørsel om deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«kompetanse på mangfold»

Dette er en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet om pedagogiske ledere sin kompetanse på mangfold i barnehagen. I dette skrevet gis informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål:

Jeg er utdannet barnehagelærer ved universitetet i Stavanger og studerer nå spesialpedagogikk ved NTNU, Dragvoll. I forbindelse med masterstudiet skal jeg forske på pedagogiske leders kompetanse på mangfold. Forskningsprosjektet kommer til å ha fokus på barnehagelærernes tanker, refleksjoner og arbeid med mangfoldighet i barnehagen. Jeg kommer blant annet til å være opptatt av eventuelle utfordringer og muligheter som oppstår i deres profesjonelle hverdag. Fokuset i dette forskningsprosjektet vil dermed ligge på barnehagelærerne og deres praksis, ikke barna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i forskningsprosjektet innebærer å være deltakende i observasjon i rundt to uker, samt intervju. Her vil det være fokus på deltakerens refleksjoner omkring problemstillinger knyttet til mangfoldsbegrepet i barnehagen. I tillegg vil intervjuet fokusere på observasjonene som er gjort i observasjonsperioden, og dermed de pedagogiske lederne sine refleksjoner rundt disse. Observasjonene vil bli loggført og intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker, som vil bli slettet etter transkribering.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som vil ha tilgang til personopplysninger, etter transkripsjonen vil deltakerne bli anonymisert og lydopptaket bli slettet. Deltakerne i forskningsprosjektet vil anonymiseres slik at de vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20

Det er frivillig å delta:

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter:

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

- Veileder for dette masterprosjektet er Carla Chinga-Ramirez, førsteamanuensis ved institutt for livslang læring, NTNU Dragvoll. Epost: carla.c.ramirez@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om prosjektet, ta kontakt med Karine Aarmo Johannessen på Tlf: 902 06 282 eller epost: karine_aaj@outlook.com. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh

Karine Aarmo Johannessen

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (kompetanse på mangfold), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [intervju]
- å delta i [observasjon]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.4 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til ansatte og foreldre/foresatte i barnehagen

Mitt navn er Karine Aarmo Johannessen. Jeg er utdannet barnehagelærer ved universitetet i Stavanger og studerer nå spesialpedagogikk ved NTNU, Dragvoll. I forbindelse med masterstudiet skal jeg forske på pedagogiske lederes kompetanse på mangfold.

Forskningsprosjektet kommer til å ha fokus på barnehagelærernes tanker, refleksjoner og arbeid med mangfoldighet i barnehagen. Jeg kommer blant annet til å være opptatt av eventuelle utfordringer og muligheter som oppstår i deres profesjonelle hverdag. Fokuset i dette forskningsprosjektet vil dermed ligge på barnehagelærerne og deres praksis, ikke barna.

I dette forskningsprosjektet vil det bli tatt i bruk en kvalitativ metode. Det kommer til å bli tatt i bruk en metodetriangulering hvor observasjon og dybdeintervju vil bli kombinert. Jeg skal gjennomføre en observasjonsperiode på 2. uker før det blir gjort dybdeintervju med pedagogisk leder. All informasjon som innhentes vil bli anonymisert, og igjen vil jeg påpeke at forskningsprosjektets fokus vil ligge på barnehagelærerne og deres praksis, ikke barna.

Dersom du har spørsmål om prosjektet, ta gjerne kontakt med meg (Karine Aarmo Johannessen) på Tlf: 902 06 282 eller epost: karine_aaj@outlook.com.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh

Karine Aarmo Johannesen,

- masterstudent, spesialpedagogikk NTNU, Dragvoll.

