

Bruk av mangfold som ressurs i barnehagen

Barnehagelæreres forståelse og praksis i henhold til flerkulturelt mangfold i hverdagen.

JANICKE ANDERSEN BOYLE

VEILEDER

Monica Bjerklund

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Barnehagens kulturelle mangfold vokser kontinuerlig, noe som nødvendiggjør kompetanse angående å anvende mangfoldet som en ressurs i barnehagen. Studier indikerer at dette ikke blir gjort i stor nok grad, da et stort antall flerspråklige ender opp med spesialundervisning og at innhold i hverdagen kan virke fremmed. Hensikten med denne studien er å belyse barnehagelæreres arbeid med kulturelt mangfold, og hvordan mangfold tas i bruk som en ressurs i henhold til de eldste barna i barnehagen. Barnehagelæreres forståelse og praksis i dagens barnehage undersøkes, samt aktualiteten av kompetanse angående kulturelt mangfold.

For å innhente data ble det gjennomført tre kvalitative forskningsintervjuer der utvalget hadde erfaring med mangfoldsarbeid i barnehagen. Hermeneutikken ble anvendt som vitenskapsteoretisk forskningsperspektiv.

Resultatene viser at barnehagelærerne anser mangfold som en ressurs, og ønsker å fremme mangfoldet som en berikelse for gruppen. Det arbeides aktivt med å styrke identitet og stolthet knyttet til barnas bakgrunn, og for å skape en god hverdag ved å samarbeide med foreldrene. Å reflektere rundt egen praksis, verdier og språkbruk er likevel hensiktsmessig for en ytterligere forbedret praksis. Barnehagelærerne har et ønske om økt kompetanse innen mangfoldsarbeid, selv om det er uklart hva dette innebærer. Funnene indikerer at barnehagelærerne tilstreber å skape en hverdag der alle barn uansett bakgrunn føler seg som en del av mangfoldsfelleskapet.

Søkeord: Kulturelt mangfold, Kompetanse, Barnehage, Ressurs, Inkludering.

Abstract

The kindergarten's cultural diversity is continuously growing, which necessitates competence in using diversity as a resource in kindergarten. Studies indicate that this is not done to a large enough extent, as a large number of multilinguals end up in special education and that day to day content can seem foreign. The purpose of this study is to shed light on kindergarten teachers' work with cultural diversity, and how diversity is used as a resource in regards to the oldest children in the kindergarten. Kindergarten teachers' understanding and practice in today's kindergartens are examined, as well as the relevance of competence regarding cultural diversity.

In order to obtain data, three qualitative research interviews were conducted where the selection had experience with diversity work in kindergarten. Hermeneutics was used as a scientific theoretical research- perspective.

The results show that the kindergarten teachers regard diversity as a resource, and want to promote diversity as an enrichment for the group. Active efforts are made to strengthen identity and pride in regards to the children's background, and to create a good everyday life by collaborating with their parents. Reflecting on one's own practice, values and language is however beneficial for a further improved practice. The kindergarten teachers have a desire for increased competence in diversity work, although it is unclear what this entails. The findings indicate that the kindergarten teachers strive to create an everyday life where all children, regardless of background, feel part of the diverse community.

Keywords: Cultural diversity, Competence, Kindergarten, Resource, Inclusion.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Tidligere forskning	5
1.2 Begrepsavklaring	7
2.0 Teoretiske perspektiver	10
2.1 Sosiokulturelt perspektiv	10
2.2 Mangfold som ressurs og mangfold som problem	12
2.3 Kompetanse	15
2.4 Kultur	17
2.5 Kulturkompetanse	19
2.5.1 Kritikk	20
2.5.2 Cultural competemility	21
2.6 Foreldresamarbeid	22
2.6.1 Hvordan styrke foreldresamarbeidet	23
2.6 Oppsummering	24
3.0 Metode	25
3.1 Vitenskapelig innfallsvinkel	25
3.2 Datainnsamling	26
3.2.1 Semistrukturert intervju	26
3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter	27
3.2.3 Intervjuguide	28
3.2.4 Gjennomføring	29
3.3 Etske overveielser	29
3.4 Pålitelighet og gyldighet	31
3.6 Transkribering og analyse	33
4.0 Funn	36

4.1 Barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn.	36
4.1.1 utfordringer	38
4.2 Barnehagelærerne legger stor vekt på foreldresamarbeid	39
4.3 Barnehagelærerne uttrykker ulike oppfatninger angående behovet for kompetanse.	41
5.0 Drøfting og resultater	45
5.1 Drøfting av ”Barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn”.	45
5.2 Drøfting av ”Barnehagelærerne legger stor vekt på foreldresamarbeid”.	48
5.3 Drøfting av ”Barnehagelærerne uttrykker ulike oppfatninger angående behovet for kompetanse”.	50
5.4 Drøfting angående problemstillingen	53
6.0 Avslutning	56
6.1 Studiens begrensninger	57
6.2 Videre forskning	58
7.0 Referanseliste	59
Vedlegg 1 - Intervjuguide	69
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	71
Vedlegg 3 - Vurdering fra Sikt	74

1.0 Innledning

I denne kvalitative studien utforsker jeg hvordan barnehagelærere forstår det å bruke “mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet” i barnehagen og å “støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9). I tillegg studerer jeg hvilke erfaringer barnehagelærerne har med å iverksette rammeplanens føringer på dette området i hverdagsrelasjoner til de eldste barna i barnehagen. Studien bygger på kvalitative forskningsintervjuer med tre barnehagelærere på storbarnsavdelingen. Det undersøkes hvordan barnehagelærere arbeider med mangfold i henhold til flerkulturelle barn i barnehagen. Norges samfunn er i stadig endring, og preges av et større kulturelt mangfold enn tidligere. I 2022 ble det registrert over en million innvandrere i Norge, noe som har ført til at 19,5% av alle barnehagebarn er flerspråklige. Tallene omfatter ikke barn med engelsk, dansk, svensk og samisk som morsmål (Steinkellner, 2022; Statistisk Sentral Byrå, 2022). På bakgrunn av dette må barnehagelærere forholde seg til større grad av kulturelt mangfold i arbeidshverdagen, og dermed blir kompetanse om barnas kultur, språk og utvikling av betydning for barnets hverdag og oppvekst.

Rammeplanen fastslår at barnehagen skal anse mangfold som en ressurs i deres arbeid, og ta i bruk og styrke hvert barns individuelle og kulturelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Hvordan barnehagen skal oppfylle denne bestemmelsen beskrives ikke i detalj, noe som kan lede til forskjellig praksis på ulike arbeidsplasser. Det er et definisjonsspørsmål hva det innebærer å arbeide med mangfold som ressurs. Dette gir grunn til å stille spørsmål ved hvordan ansatte iverksetter rammeplanen i praksis, og om det leder til god utvikling og inkludering for alle barn. Ifølge en offentlig utredning i Norge er flerspråklige barn overrepresentert i spesialundervisningen i skolen, noe som kan tyde på at vurderinger og tilrettelegging ikke gjennomføres riktig (NOU 2010: 7, s. 338). Trolig handler dette mer om kulturell og språklig forståelse enn at flerspråklige har et større spesialpedagogisk behov (Egeberg, 2020, s. 12; NOU 2010: 7, s. 338). Dette kan tyde på at profesjonsutøvere ikke fullt ut klarer å fremme mangfoldet som ressurs, og i verste fall kan det hende at fokuset ligger på begrensninger i stedet for

mulighetene barna medbringer. Dersom dårlig tilrettelegging for flerspråklige barn varer i lengre tid kan det føre til at utdanningsinstitusjonen påfører barna spesialpedagogiske behov som lese og skrivevansker, svekket språk og økt problematferd (NOU 2010:7, s. 338). I tillegg til et høyt antall flerspråklige innen den spesialpedagogiske sektoren produserer det norske utdanningsforløpet sosial ulikhet på tross av en hensikt om å redusere den (Nes, 2013). Elever med flerkulturell bakgrunn kommer dårligst ut, og faller ut fordi skolens innhold kan virke fremmed (Nes, 2013). Selv om forskning er fra skolealder vil det muligens være relatert til praksis i barnehagen, ettersom dette er barnas tidligere utdannings og sosialiseringarena. Å undersøke hvilken praksis som anvendes i dagens barnehager vil dermed være av nytte, samt å utforske pedagogers kompetanse angående ivaretagelse av det voksende kulturelle mangfoldet.

1.1 Tidligere forskning

Tidligere forskning blant annet fra Tyskland påpeker at majoritetsgruppen i landet ofte har større læringsmuligheter enn minoritetsgrupper, ettersom utdanningsinstitusjoner blir formet av majoritetskulturens normer og verdier. Ubevisst utfører barnehagelærere pedagogiske handlinger som er influert av de dominerende samfunnsverdiene og holdningene (Gramelt, 2013, s. 55-56). Videre viser studien til et kompetansehevingsprogram som adresserer barnehagelæreres fordommer, ved at de utfordres til å reflektere over sammenhengen mellom egne sosiale, strukturelle og individuelle avtrykk. Dette bidrar til at barnehagelærere responderer og arbeider bedre med mangfold på arbeidsplassen (Gramelt, 2013, s. 45,56). Det kan dermed være av betydning å reflektere over egne holdninger og handlinger for å arbeide mer hensiktsmessig med mangfold. I arbeid med flerspråklige barn kan flere profesjonsutøvere også ha en tendens til å se manglende ferdigheter hvis barnets norskspråklige kunnskaper ikke er opp til barnehagens forventninger, og fokuset tas vekk fra barnets kompetanse i morsmålet (Kjelaas, 2009, s. 72). Dette kan lede til lave forventninger til barnets læring og utvikling, slik at erfaringer og ferdigheter ikke blir utnyttet og sett på som en ressurs. Hvis pedagoger ser på flerspråklighet og andre erfaringer som en ressurs får barnet økte forutsetninger for læring. Studier viser at profesjonsutøvere som har forventninger ved å tro at barnet har gode ferdigheter og at de vil mestre, resulterer i at dette skjer med barnet (Nickerson, 2011, s. 112). Dette kalles "The Pygmalion Effect", der høye forventninger leder til forbedret ytelse (Nickerson, 2011, s.

112). Videre viser studier at norske lærere opplever et skifte i oppfatning av flerspråklighet (Myklevold, 2021, s. 77). Før var fokuset mer på å være flytende i et språk, og ha de rette ferdighetene, mens det nå er en mer holistisk tankegang med fokus på kunnskap, og at barn fra majoritetskulturen også er flerspråklige. Samtidig som et skifte har skjedd strever mange med å konkret ta i bruk flerspråklighet i hverdagen (Myklevold, 2021, s. 77).

Annen forskning viser at barnehageansatte ofte har gode intensjoner om å bidra til tilhørighet og inkludering for etniske minoriteter, men at det uttrykkes ulikt i praksis og forståelse av hva det innebærer (Lund, 2021, s. 172). I Norge ble det fra 2013 - 2017 gjennomført en nasjonal satsning kalt "Kompetanse for mangfold" gjennom Utdanningsdirektoratet (Lødding et al., 2018, s. 3). Målet var at ansatte både i skole og barnehage skulle klare å støtte elever og barn med minoritetsbakgrunn slik at de utfører utdanningsløpet. Foreløpig er det for tidlig å evaluere om utdanningsløpet blir fullført, men en evaluering av implementeringen påpeker at ansatte i liten grad opplevde en forbedring i hvordan de arbeidet i praksis, samt at de ikke føler økt trygghet i hvordan de støtter barn med minoritetsbakgrunn. Forståelse og refleksjon var læringsutbyttet deltakerne uttrykte var størst, noe som tyder på at kompetanseutviklingen er i en tidlig fase, og det kan ikke fastslås om det vil endre praksis (Lødding et al., 2018, s. 11). Selv om forskningen stadig utvikles, gir den ikke en klar retning for hvordan arbeidet bør gjennomføres (Lim & Able-Boone, 2005, s. 233). Dermed er det et behov for økt kompetanse blant profesjonsutøvere. Studier fra USA gir uttrykk for at samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagelærere er nødvendig for at barnehagelærere skal utvikle nok kompetanse for å ivareta mangfoldet i samfunnet. Videre påpekes at kunnskap om kulturelt mangfold må tilføres alle utdanningskurs og erfaringer studenter får i praksis (Lim & Able-Boone, 2005, s. 225).

På bakgrunn av tidligere studier (Gramelt, 2013; Kjelaas, 2009; Myklevold, 2021; Lund, 2021; Lødding et al., 2018; Lim & Able-Boone, 2005) kan det argumenteres for at mangfoldet ikke fullt ut blir brukt som ressurs i dagens barnehage, og at en endring trengs for at flerkulturelle barn skal få det utdanningsforløpet de har rett til. Hvor og hvordan endringen skal skje er utover denne studien å avdekke, men et element som vil være av betydning for riktig tilrettelagt undervisning for flerspråklige barn er økt kompetanse innen flerkulturell forståelse hos profesjonsutøverne (NOU 2010: 7, s. 339). Andre elementer av betydning kan være god ledelse

og god organisering av opplæringen som vil lede til god praksis, men denne oppgaven vil fokusere på barnehagelæreres flerkulturelle kompetanse, og hvordan dette kommer til uttrykk i relasjoner med flerkulturelle barn. Hva kompetansen innebærer vil diskuteres, samt hvilken betydning foreldresamarbeidet har i henhold til arbeid med mangfold. Foreldres rolle i tilrettelegging av flerkulturelle barns behov er et urealisert potensial som kan brukes, samt at dette samarbeidet vil ha stor betydning når både språk og kultur er ulikt hjemme og i barnehagen (NOU 2010: 7, s. 338; Aghallaj et al., 2020).

På bakgrunn av dette har følgende problemstilling blitt utarbeidet:

1. Hvordan forstår barnehagelærere det at barnehagens rammeplan pålegger dem å bruke «mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9)?
2. Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å iverksette rammeplanens føringer på dette området i hverdagsrelasjoner til de eldste barna i barnehagen?

Den todelte problemstillingen viser til betydningen av å både undersøke forståelse og praksis hos de ansatte. Først spørres det etter deres forståelse av rammeplanens føringer, og deretter om deres praksis for å fremme mangfold som ressurs. Begge deler trengs for å få et helhetlig bilde av profesjonsutøvelsen (Skau, 2017, s. 58). Studier viser at læreres kognisjon (teachers cognition), som innebærer deres egne refleksjoner, tro og kunnskap om læring og studenter, former deres praksis (Chen & Abdullah, 2022, s. 2; Sugesti et al., 2020, s. 563; Rissanen et al., 2023). Det vil da være grunn til å tro at begge aspektene i problemstillingen vil påvirke hverandre.

1.2 Begrepsavklaring

Innen litteratur angående flerkulturelle barn er det rikelig med ord og begreper. Ordene som defineres under har ikke alle en entydig forståelse, men de defineres slik de blir brukt i studien. Et begrep som anvendes i stor grad i undersøkelsen er *flerkulturelle barn*. Ordet

“flerkulturell” blir av Parekh (2006) beskrevet som et samfunn som består av flere kulturer. Forståelsen hans gjør oppmerksom på å verken undergrave eller overfokusere på kulturelle forskjeller. Begrepet kan forstås synonymt med “multikulturell”. Salole (2013) bruker betegnelsen “krysskulturelle barn” for barn som lever eller har levd med påvirkning fra flere kulturer. Dette er for å påpeke den komplekse sammensetningen av verdenssyn som gir grunnlag for utvikling, og at kulturer ikke kan deles opp på en enkel måte (Salole, 2013, s. 29). På tross av denne nødvendige bemerkelsen vil begrepet “flerkulturell” bli anvendt i denne studien for barn som lever/har levd med påvirkning fra flere kulturer da dette begrepet er mer brukt og kjent for informanter og befolkningen som helhet. Kultur som begrep vil bli gjennomgått nærmere i teoridelen. Det er nødvendig å poengtere at denne studien ikke legger opp til å skille samfunnet i ulike grupper av innvandrere sammenliknet med innfødte, men at oppgaven er basert på en oppfatning om at alle mennesker har verdi uavhengig av opprinnelse og kultur (Algashi & Eriksen, 2022, s. 28-29).

Flerspråklige og *minoritetsspråklige* er også to begreper som av flere forstås som synonymer, men ordene “fler” og “minoritet” har to forskjellige betydninger. Minoritet betyr mindretall, og består dermed av den gruppen som har færre deltakere enn majoriteten, i tillegg har ordet en negativ konnotasjon for mange knyttet til sosioøkonomisk status (Spencer, 1990, s. 268). “Fler” i flerspråklige har en mer positiv konnotasjon, ved at fokuset er på at personen som er flerspråklig kan flere språk, og ikke at de er en del av en mindre gruppe (Egeberg, 2016, s. 11). “Flerspråklig” som ord peker mot ressursen det er å kunne forskjellige språk. Dermed vil ordet flerspråklig bli brukt i denne studien fremfor minoritetsspråklige i mine refleksjoner, med mindre jeg siterer tidligere studier som tar i bruk minoritetsspråklige som et ord. Ordet “minoritet” vil likevel nevnes der det er passende å referere til et mindretall av mennesker.

Begrepet *mangfold* omhandler mennesker fra ulike demografiske grupper som for eksempel etnisitet, kjønn, legning, religion, alder og nasjonalitet (Moore et al., 2020, s. 1042). Det kan omfatte et stort utvalg av mennesker, likevel vil det i denne studien hovedsakelig tas utgangspunkt i etnisk mangfold i form av flerkulturelle barn. Mangfoldsforståelse vil utdypes nærmere i teorien, likevel vil det innen mangfold være sentralt å nevne begrepet *interseksjonalitet*. Dette ordet refererer til at personer kan kategoriseres som deltaker av flere

grupper som påvirkes av maktstrukturer samtidig (Orupabo, 2014, s. 331). Dette kan være grupper som klasse, kjønn, etnisitet, religion og funksjonshemming. For et barn i barnehagen kan det bety at de for eksempel kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk status, samtidig som de har norsk som andrespråk, og har nedsatt hørsel. Dette resulterer i at barnet har en mer sammensatt situasjon enn om det utelukkende var flerspråklig. Som barnehagelærer kan det være viktig å være klar over kompleksiteten i barns bakgrunn og utgangspunkt.

2.0 Teoretiske perspektiver

I denne delen presenteres hovedtemaer som bidrar til å belyse arbeid med mangfold som ressurs i barnehagen med de eldste barna. Temaene er valgt for å klargjøre hvordan barnehagelæreres forståelse og praksis påvirker hvordan mangfold blir ansett og tatt i bruk, som igjen påvirker barnehagens kvalitet og barnas utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet forklares først, for så å utdype forskjellige måter å anse mangfold. Videre presenteres kompetansebegrepet, kulturbegrepet, og forskjellige syn på kulturkompetanse. Til slutt blir foreldresamarbeid belyst i henhold til arbeid med mangfold.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet vil bli brukt som forståelsesramme for studien. Perspektivet vektlegger at utvikling og læring skjer i samspill med andre, og at utviklingen må forstås i henhold til konteksten mennesket er en del av (Hundeide, 2003, s. 5). Kulturen barnet befinner seg i er utformet før barnets eksistens og legger føringer for hvordan utviklingen kan arte seg. Denne oppfatningen utfordrer for eksempel Piagets teori om universelle stadier i barns utvikling (Piaget, 1953; Hundeide, 2003, s. 5). Barnet kan ikke forstås alene uten å forstå det kulturelle landskapet rundt. Denne tanken har sitt utspring fra Vygotsky's (1978) teori om sosialkonstruktivisme. Utviklingsprosessen som skjer i barnet må forstås i samhandling med omgivelsene. Ifølge Vygotskij har barn en nær utviklingszone der potensialet for deres utvikling ligger. I denne sonen må pedagoger støtte barnet i riktig mengde slik at de lærer, og videre kan klare den gitte oppgaven på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 84-91). Hundeide (2003) sier videre at barns individuelle egenskaper vil påvirke samspill og relasjonene de har. Individuelle egenskaper kan blant annet være temperament, interesser, kognitive ferdigheter, og sosial forståelse (Hundeide, 2003, s. 23). Den sosiale forståelsen er et aspekt ved barnet som vil være variert ut fra hvilken bakgrunn eller kultur barnet kommer fra (Salole, 2013, s. 51-73). Samtidig som barnet trer inn i en relasjon med disse individuelle egenskapene vil barnehagelæreres fortolkning av barnet påvirke hvordan barnet definerer seg selv. Dette samspillet mellom barnet og pedagogen skaper forventninger eller kontrakter som vil være utgangspunktet for videre samhandling (Hundeide, 2003, s. 23). Menneskers sinnstilstand reguleres av skjemaer i hjernen

av personen en står ovenfor. Skjemaer er indre modeller eller strukturer som påvirker hvordan vi oppfatter, husker og tar slutninger om det vi persiperer (Fallmyr, 2017, s. 105-106). Hvordan pedagogen håndterer skjemaet de har av barnet bestemmer om kontrakten blir preget av tillit, trygghet og åpenhet (Fallmyr, 2017, s. 105). Dette kan bety at barnets kulturelle bakgrunn vil påvirke relasjonen som dannes med barnehagelæreren, men og at barnehagelærerens forforståelse og tolkning i samspillet vil påvirke utfallet av relasjonskontrakten.

Hvordan det arbeides med mangfold i barnehagen må dermed forstås ikke bare i hvordan barnet er som individ, men i sammenheng med det kulturelle landskapet på avdelingen blant barn og ansatte, og i relasjoner mellom menneskene. Alle barn vil forholde seg til ulike kulturelle landskap i barnehagen sammenlignet med hjemmet, men flerkulturelle barn vil ofte oppleve en større variasjon på de ulike arenaene, som viser til at de har andre kunnskaper og egenskaper enn barn fra majoritetskulturen. I arbeid med å gi barna best mulig tilpasset opplæring og ta i bruk disse egenskapene og kunnskapene for å hjelpe dem i utviklingen er det flere faktorer som spiller inn. Engen (2004) fremhever tre områder som vil være av betydning for å best mulig kunne tilpasse opplæringen for flerspråklige barn; kulturell kvalitet i innholdet, funksjonen av språket som anvendes av profesjonsutøveren, og kulturell kompetanse blant pedagogene (Engen, 2004, s. 295-296). Språkbruken og innholdet må korrespondere med barnets forståelse, slik at det gir mening når det tolkes. Disse prosessene skjer i samhandling mellom pedagog og barn. Pedagogen bør være sensitiv til barnets persepsjon og oppfatning, og dette blir ikke fullt ut mulig med kommunikasjonskompetanse alene, dermed behøves en kulturell kompetanse i tillegg (Engen, 2004, s. 296-297).

Banks (2016) har utviklet en utdypende teori der han presenterer fem dimensjoner av flerkulturell opplæring (Banks, 2016, s. 4). 1. *Integrering av innhold*: innholdet må korrespondere med mangfoldet representert i gruppen, 2. *Kunnskapskonstruksjon*: være bevisst og bevisstgjøre barn om hvilke implisitte kulturelle antakelser, perspektiver og partiskhet som påvirker konstruksjonen av kunnskap som gis til barna. 3. *Redusere fordommer*: å arbeide for å utvikle en mer positiv holdning hos barna i henhold til ulike kulturelle bakgrunner. 4. *Likeverdig pedagogikk*: at pedagoger anvender likeverdig opplæring som fremmer akademisk mestring hos alle elever uavhengig av kultur og sosial klasse. 5. *Styrke skolekulturen og sosiale strukturer*: at

skolens kultur og organisering endres slik at barna opplever myndiggjøring og anerkjennelse (Banks, 2016, s. 4-5). På tross av at alle de tre temaene av Engen (2014) er av stor betydning vil pedagogers kulturelle kompetanse bli prioritert i denne studien for å få en mer grundig gjennomgang av betydningen av dette. I tillegg vil dette være nødvendig for å få til de fem nivåene av flerkulturell opplæring. Før det utdypes videre hva kompetansen innebærer vil det være av nytte å utforske hva det vil si å iverksette rammeplanens føringer angående mangfold.

2.2 Mangfold som ressurs og mangfold som problem

Rammeplanens føringer når det gjelder å anse mangfold som ressurs kan tolkes ulikt avhengig av enkeltpersoners forståelse og bakgrunn. Dette vil få konsekvenser for hvordan barnehagelærere iverksetter disse føringene. Gjervan et al. (2012) påpeker at å bruke mangfold som en ressurs handler om at kulturelle, religiøse og språklige forskjeller ses på som en berikelse for gruppen, samt at det vises i innhold og organisering av barnehagehverdagen (Gjervan et al., 2012, s. 67). Strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis" vektlegger at kulturelt og språklig mangfold skal ses som en normaltilstand. Ulikhetene mangfoldet medbringer skal bli brukt som grunnlag for ny kunnskap og forståelse, som videre fører til anerkjennelse og aksept for mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). Dette krever at hvert enkelt barn blir sett og hørt, og at pedagogisk opplegg oppstår gjennom det som er kjent for alle barna. Dette er i tråd med Gjervan et al. (2012) sin oppfatning ved at forskjellene anses som en berikelse for gruppen, i tillegg til at nødvendigheten av at det demonstreres i innhold og organisering påpekes (Gjervan et al., 2012, s. 67). For at mangfoldet i barnegruppen skal operere som en ressurs behøves kunnskap om egen og andres bakgrunn, både for barnehagelærere og barn. Dette handler om anerkjennelse, der alle blir akseptert og sett (Lund, 2017, s. 29). Hauge (2014) utdyper videre at skolen, eller barnehagen i dette tilfellet, må tilpasses barnas behov i den pedagogiske sammenhengen, ikke motsatt. I tillegg påpekes at alle har det samme behovet for å mestre, forstå, oppleve tilhørighet og anerkjennelse, og samhandle i relasjoner (Hauge, 2014, s. 27). Barnehagen må arbeide for å strekke seg for at alle barn, uansett bakgrunn, skal oppleve så godt som like betingelser for videre utvikling. Dette nødvendiggjør muligheten for at flerspråklige barn utvikler språkene deres til et funksjonelt nivå der de kan anvendes i kommunikasjon med

alle voksne og barn de omgås (Spernes & Hatlem, 2019, s. 62). En slik mangfoldsforståelse kan bidra til en mer åpen praksis i barnehagen.

I motsetning til synet på mangfold som en ressurs er synet på mangfold som et problem (Hauge, 2014, s. 24). Dette innebærer blant annet at barn fra andre etniske bakgrunner enn norsk blir problemgjort, samt at det gjøres en innsats for å skape likhet blant alle ved å “fornorske” barna (Lund, 2017, s. 35). Ulikhetene blir usynliggjort i stedet for verdsatt og synliggjort. Fokuset ligger på manglene barna har og ikke ressursene. Dette skildrer en mangfoldspraksis som handler om assimilering kontra integrering (Hauge, 2014, s. 24). Flerkulturelle barn som er mer lik på etnisk norske barn blir ansett som “lettere å integrere”, mens annerledeshet anses som en belastning for pedagogene, ettersom det er vanskeligere å tilpasse dem i det eksisterende pedagogiske tilbudet. Mangfoldet gjemmes i stor grad ved at barna tas ut fra det ordinære opplegget og målet er å ikke merke at gruppen er flerkulturell (Hauge, 2014, s. 30). Dette gjøres ofte ut ifra et etnosentrisk blikk, der andre vurderes sammenlignet med eget folk i forståelsen av hva som er riktig og galt (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 25). I praksis kan det problemorienterte synet for eksempel vises ved at profesjonsutøvere snakker om “innvandrere” eller “pakistanere” som en gruppe i stedet for å nevne individer ved navn. Slike utsagn underbygger en holdning om dikotomisering der grupper skilles som mellom “vi” og “de andre” (Hauge, 2014, s. 32). Kategorisering som dette påpekes i sosialpsykologien som “inn” og “ut”- grupper, der mennesker med andre holdninger, tanker og handlingsmønstre enn det en selv har plasseres i båser for å opprettholde egen forutsigbarhet (Hwang & Nilsson, 2015, s. 51). Kasin (2010) påpeker at vår forståelse av kultur påvirker hvordan praksisen i barnehagene utfolder seg, og at barn ikke bør anses som representanter fra en kulturell gruppe, men som representanter for seg selv (Kasin, 2010, s. 63).

Når det problemfokuserende synet blir rådende kan det lede til rasisme eller diskriminering. I Norge kan det ses tegn til strukturell diskriminering, ettersom enkelte barn systematisk får et utilstrekkelig opplæringsstilbud sammenlignet med andre barn (Spernes & Hatlem, 2019, s. 207). Dette kan for eksempel vises ved at noen barn ikke forstår det som formidles i barnehagetilbudet ettersom de ikke kan godt nok norsk, eller at barnet ikke gjenkjenner det pedagogiske innholdet som følge av at de ikke har forutsetninger for det. Dette kan forstås i sammenheng med

Antonovskys (2012) teori om sense of coherence (opplevelse av sammenheng) som fremhever at hvordan mennesker opplever sammenheng eller forstår situasjoner kan fremme helse, og gi mestring. For at mennesker skal ha en sterk opplevelse av sammenheng må situasjonen man befinner seg i oppleves som håndterbar, begripelig og meningsfull (Antonovsky, 2012, s. 39). Barna må forstå barnehagetilværelsen, oppleve at de kan påvirke den, og innholdet må gi mening for at deres situasjon skal være helsefremmende. Dette er barnehagelæreres ansvar (Bjerklund & Åmot, 2020, s. 207).

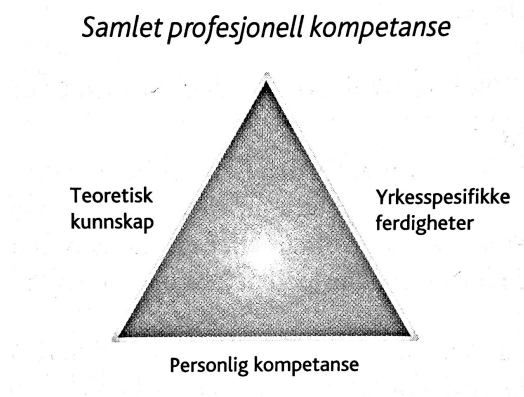
I barnehagen kan det problemorienterte synet kan også synliggjøres ved at foreldre strever med språk og føler usikkerhet i møte med barnehagetilbudet ettersom de ikke forstår informasjon som gis, eller at foreldre ikke respekteres i deres forbud og påbud for barnet i henhold til religion (Spernes & Hatlem, 2019, s. 207-208). Det kan videre tydeliggjøres ved at alle språkstimulerende tiltak skjer adskilt fra fellesskapet, eller ved sporadiske feiringer av høytider. Intensjonen er trolig god ved å feire høytider som “id” eller “divali”, men hvis det resten av året ikke settes fokus på å la ulike kulturer prege det pedagogiske arbeidet kan det oppfattes som “pynt” (Hauge, 2014, s. 33). Barna må følgelig anses som en ressurs kontinuerlig hele året på lik linje med majoritetskulturens barn, ikke bare ved markering av høytider. Det trengs en pedagogikk som favner alle barn hver eneste dag.

Det er ikke slik at pedagoger plasseres på yttersiden av hvert av spektrene når det gjelder synet på mangfold, mange plasseres et sted på skalaen nærmere eller lengre fra et av ytterpunktene (Hauge, 2014, s. 24). Hvor pedagoger befinner seg på skalaen vil få konsekvenser for barns utvikling og videre liv, noe som viser til nødvendigheten av bevisstgjøring av temaet. Lund (2021) viser til at barnehagelæreres forståelsen for mangfold kan deles i tre typer fellesskap; likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap, og mangfoldsfellesskap. *Likhetsfellesskap* vektlegger verdien at alle er skal behandles likt og ha samme muligheter, men utelater verdien av flerkulturelle barns bakgrunn og erfaringer. I *ulikhetsfellesskap* fremheves forskjellene mellom kulturene slik at det skapes en distansering mellom “vi” og “de andre”, følgelig et problemfokuseret syn, i motsetning til *mangfoldsfellesskapet* der mangfold forstås som en normaltilstand og anerkjennes med raushet (Lund, 2021, s. 157-161). I denne forståelsen legges det til at det å behandle alle likt ikke nødvendigvis er positivt, men at en normaltilstand med

verdsettelse av ulike kulturer er det som må til for å ta i bruk mangfold som ressurs. Et ressursorientert syn kreves i følge rammeplanen, noe som trengs på systemnivå på lik linje som på individnivå (NOU 2010: 7, s. 339). På systemnivå kan opplæringsbetingelser og rammer for hvordan hverdagen utfolder seg endres. Store deler av iverksettingen av samfunnsmandatet om mangfold utføres likevel direkte i samhandling med flerkulturelle barn og barnehagelærere. For å arbeide på en mer hensiktsmessig og ressursfokuset måte med rammeplanens føringer behøver pedagoger kompetanse.

2.3 Kompetanse

For å arbeide med mennesker og mangfold behøves kompetanse på ulike områder. Begrepet kompetanse kan ofte forveksles med “kunnskap”, men det er mer enn kunnskap alene. Skau (2017) beskriver at det handler om at mennesker er *kvalifisert* til det som skal gjøres (Skau, 2017, s. 57). I en profesjonell sammenheng betyr dette at profesjonsutøvere har nødvendige kvalifikasjoner for å utøve et yrke. Ettersom profesjonsutøvere i arbeid med mennesker ikke bare behøver faglig kompetanse, men også personlig kompetanse som kommer frem i relasjoner med mennesker, er det viktig å forstå kompetanse som en helhet, ikke utelukkende kunnskap (Skau, 2017, s. 58). Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 16 (2015–2016), s. 3) påpeker at kompetanse handler om samspillet mellom en persons kunnskap, holdninger og ferdigheter, men Skau (2017) legger mer i personlig kompetanse enn bare holdninger. Kompetansetrekanten beskriver dette nærmere.



Figur 1: “Samlet profesjonell kompetanse” (Skau, 2017, s. 58).

Trekanten består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse. *Teoretisk kunnskap* handler om faktakunnskaper og forskningsbasert viten som læres innen ulike fagområder. Det kan være metoder, begreper, modeller og lignende som læres av andre eller gjennom bøker. *Yrkesspesifikke ferdigheter* er ferdigheter og teknikker som anvendes i utøvelsen av yrker. For en baker kan det være å bake en kake, mens for en lærer kan det være evnen til å sette sammen et undervisningsprogram som tilrettelegger for alle. På dette området vektlegges praktisk og tekniske ferdigheter. Den siste delen av trekanten er *personlig kompetanse*. Dette omhandler menneskelige egenskaper, kvaliteter, ferdigheter og holdninger som fremkommer i samspill med andre. Hvem vi er som personer vises i utøvelsen av vårt yrke. Mennesker lærer gjennom erfaringer og hvordan de fortolkes, og det tar lengre tid å utvikle denne typen kompetanse. Denne kunnskapen eksisterer ikke uavhengig av oss, slik som teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter til en viss grad gjør. Den er en del av hvem vi er, og den vil avgjøre hvem andre får være i møte med oss (Skau, 2017, s. 58-62).

Ingen av kompetanseformene kan separeres da teori, ferdigheter og gode menneskelige kvaliteter i trengs i arbeidet. Flere profesjonsutøvere har en skjev vektlegging i deres profesjonelle kompetanse der én av kompetanseformene anses som mer betydningsfull enn de andre. Hvis en praktiker ikke verdsetter teori vil personen trolig bli en dårlig praktiker med tiden, ettersom kunnskapen stadig utvikles. Profesjonsutøveren blir værende i gamle rutiner og gammel kunnskap. Samtidig vil en teoretiker uten praktisk evne ikke klare å utøve det de besitter av kunnskap. Dermed vil kontinuerlig utvikling av alle kompetanseområdene være nødvendig i et yrke. Dette utgjør en samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017, s. 67-68).

Som barnehagelærer kan det på samme måte som i andre yrker være avgjørende å utvikle den samlede profesjonelle kompetansen. Dette har følger for interaksjonen med barna, og i arbeidet med mangfoldet i gruppen. Uten god nok teoretisk kunnskap vil pedagogen bli værende i gamle rutiner som ikke er til fordel for barnas utvikling. Den faglige kunnskapen kan være uhensiktsmessig eller utilstrekkelig. Uten gode nok yrkesspesifikke ferdigheter vil barnehagelæreren anvende teknikker og metoder som ikke er passende for gruppen, spesielt hvis mangfoldet er stort, og enkelte barn ikke forstår hva som skjer eller føler de passer inn metodene

som brukes på avdelingen. Uten god nok personlig kompetanse vil muligens menneskesynet og verdigrunnlaget støtte enkelte barns bakgrunn, og videre kan mangelen på evnen til å skape kontakt og gode interaksjoner med barnet og deres familie skape utfordringer. Helhetlig profesjonell kompetanse er følgelig av stor betydning i arbeid med barn, og vil trolig virke forebyggende i arbeid med flerkulturelle barn og deres behov. I arbeid med mangfold er det flere områder av kompetanse som vil være nødvendig. For å samhandle på en best mulig måte har kompetanse angående kultur vært sett på som nødvendig (Campinha- Bacote, 2018). Hva dette betyr er det imidlertid uenighet om.

2.4 Kultur

For å beskrive kulturkompetanse må begrepet *kultur* undersøkes. Kultur er et omdiskutert begrep ettersom det kan ha forskjellig betydning avhengig av hvilket faglige ståsted det betraktes ut ifra (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 51). Spernes & Hatlem (2019) påpeker at kultur omhandler ytre og indre kjennetegn som konstruerer vår verdensforståelse og fellesskaps-forståelse (Spernes & Hatlem, 2019, s. 105). Ytre kjennetegn vil være matvaner og kleskoder, mens indre kjennetegn handler om menneskers verdier og holdninger. Eriksen (1993) Definerer kultur som “det som gjør kommunikasjon mulig, altså at kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre” (Eriksen 1993, sitert i Eriksen 2001, s. 60). Disse to forklaringene vil kunne utdype hverandre. Den første legger vekt på tradisjoner og forhold ved personer som påvirker vår oppfatning av verden og andre, mens den andre påpeker en forståelse mellom mennesker. Tolkningen av begrepet kultur vil påvirke hvem som betraktes som del av “vi” fellesskapet og hvem som er “de andre”. Hvis kulturforståelsen er statisk er fokuset rettet mot etniske grenser, viser det til en mer ekskluderende praksis, men hvis forståelsen er dynamisk med fokus på kulturell kompleksitet og endringsprosesser vil det vise til et mer inkluderende fellesskap, der det å være norsk rommer et større mangfold (Thun, 2015, s. 202; Bjarnø et al., 2017, s. 19). Mennesker kan være en del av mange mindre fellesskap med ulike kulturer, slik at nasjonalkultur bare er én av mange gruppetilhørigheter et menneske har. Dette handler også om interseksjonalitet, der barn kan tilhøre flere grupper som leder til at barna er i en mer sammensatt situasjon enn simpelthen å tilhøre en nasjonalkultur (Orupabo, 2014, s. 331). Hvordan profesjonsutøvere forstår kultur og barns gruppetilhørighet legger føringer for

hvordan det arbeides i praksis (Kasin, 2010, s. 63). Barn er representative for seg selv, ikke bare for sin nasjonale bakgrunn. Dette vil være av betydning å forstå i arbeid med alle barn i barnehagen, slik at barnehagelærere ikke arbeider ut fra stereotypier om barnets bakgrunn, men møter barnet slik det er som et individ.

I dagens samfunn er kulturforståelsen preget av gruppeinndelinger. Mennesker kategoriserer i grupper for å skape forutsigbarhet eller forståelse. Dette gjelder på mindre nivå som i vennekretsen, men også på større nivå som for eksempel individualistiske og kollektivistiske samfunn, eller østen og vesten (Hwang & Nilsson, 2015, s. 51; Spernes & Hatlem, 2019, s. 106). Individualistiske samfunn kan beskrives som samfunn der egen interesse, personlige preferanser og uavhengighet er av stor betydning, mens i kollektivistiske vektlegges gruppens interesse og preferanser før individuelle interesser og preferanser (Fatehi et al., 2020). Innenfor disse rammene vil det være ulike forståelser angående for eksempel familieordninger, oppdragelse, religion og språksosialisering (Spernes & Hatlem, 2019, s. 107-116). Generelle vidtrekkende kategoriseringer kan vise til et essensialistisk syn på etnisitet, der mennesker passivt er bærere av deres kultur, slik at deres holdninger, tro og prestasjoner reflekterer kulturen de kommer fra (Yalcinkaya et al., 2017, s. 2). Motsetningen til dette er et konstruksjonistisk syn som vektlegger at kulturen er i stadig endring og at mennesker innen hver kultur er mangfoldig (Beach, 2013, s. 130). Det er nødvendig å poengtere at det er problematisk å ta i bruk en essensialistisk og forenklet inndeling. Det kan være generaliserende og kan virke stigmatiserende for enkelte grupper, samt at det finnes omfattende og signifikante forskjeller blant mennesker i alle land. I bunn og grunn er alle ulike og må betraktes som enkeltindivider. En generaliserende inndeling kan i tillegg bidra til å forsterke forskjeller, og opprettholde et snevert syn på mennesker, som vil være nødvendig å være klar over som barnehageansatt. På tross av bevisstheten om dette vil det være nødvendig å påpeke at mennesker har forskjellige levemåter og forståelser (Spernes & Hatlem, 2019, s. 106-107). Ettersom forståelse av kultur vil forme hvordan barnehagelærere arbeider i praksis (Kasin, 2010, s. 63), vil kulturkompetanse muligens være av betydning.

2.5 Kulturkompetanse

Kulturell kompetanse er et konsept som lenge har blitt ansett som elementært i arbeid med kulturforskjeller innen ulike yrker, i tillegg til at det har av flere blitt ansett som en av løsningene på problemer som oppstår mellom mennesker fra ulike kulturer (Campinha- Bacote, 2018). Kulturell kompetanse handler ifølge Williams (2006) om at profesjonsutøvere handler med ferdigheter, holdninger og verdier som gjør dem effektive og tilstrekkelige i arbeid med mennesker fra ulike kulturelle bakgrunner (Williams, 2006, s. 210). Dette er i tråd med Dypedahl og Bøhns (2017) definisjon for interkulturell kompetanse: “evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv” (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Det handler om samhandling i et komplekst kulturelt samfunn mellom (inter) individer, og ikke utelukkende forståelsen av grupper (Bjarnø et al., 2017, s. 19). En slik kompetanse kan bidra til et godt læringsutbytte for barn, samt at det ifølge Bjarnø et al. (2017) er nødvendig for pedagoger for å lykkes i håndteringen av mangfoldet som er i dagens samfunn (Bjarnø et al., 2017, s. 19). Kompetansen kan hjelpe barnehagelærere å identifisere kulturforskjeller i ulike situasjoner, for så mestre bedre å finne en felles måte å kommunisere på (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 15).

Engen (2004) påpeker at pedagoger behøver sosiokulturell kompetanse ettersom det kreves i samhandling med barna. Hvis en pedagog formidler noe til et barn må kunnskap om barns begreper og tankemønstre forme det pedagogen sier samtidig som pedagogen igjen må tolke barnets respons, for så å videre analysere og reformulere det pedagogen forsøker å kommunisere i nytt lys (Engen, 2004, s. 297). Dette vil likevel være utfordrende med en stor sammensmeltning av flere ulike kulturer i gruppen, samt ulike språk. Spørsmålet blir hva slags kulturell kompetanse barnehagelærere skal lære, ettersom feltet rommer alle verdens tenkemåter og handlingsmønstre. Campinha- Bacote (2002) påpeker at kulturell kompetanse består av fem konstrukter: *kulturell bevissthet*; bevissthet rundt egen kulturell og profesjonell bakgrunn, *kulturell kunnskap*; kunnskap om kulturelle grupper, *kulturell ferdigheter*; å bruke kulturelle data angående et menneske for å kunne ta en helhetlig vurdering av intervensjonspraksis, *kultur møter*; å aktivt engasjere seg i møter med mennesker fra andre kulturer enn en selv for å utvide egen forståelse av mennesker og forebygge stereotyper og *kulturelle ønsker*; å ha motivasjon for å *ville* bli mer bevisst på kulturer kontra å *måtte* gjøre det (Campinha. Bacote, 2002, s. 182). Alle

elementene må adresseres eller oppleves i situasjoner der kulturell kompetanse er nødvendig, og profesjonsutøveres kompetanse vil vokse i prosessen (Campinha Bacote, 2002, s. 183). Temaet omhandler følgelig mange omfattende temaer, noe som blant annet har ledet til kritikk av fokuset på fagfeltet.

2.5.1 Kritikk

Kulturell kompetanse kan betraktes med et kritisk blikk ved at det er vanskelig å konseptualisere, i tillegg til at implementering og evaluering varierer i stor grad. Dette leder til utfordringer med å forstå konseptet slik at anvendelsen i praksis blir ulik (Jernigan et al., 2016, s. 150; Stanhope et al., 2005, s. 232). Rugkåsa (2018) fremhever videre at det utvilsomt er nødvendig å ha kunnskap om kultur, ettersom dette er av betydning for mennesker, og det viser respekt for dem. På en annen side vil det likevel virke ødeleggende hvis profesjonsutøvere antar at det å ha generell kunnskap om en kultur automatisk gir kunnskap om et enkeltmenneskes behov (Rugkåsa, 2018, s. 182). Det kan forsterke tanken om “oss” og “de andre” ved at det antas at kunnskap om “de andres” kultur vil effektivisere vårt arbeid med “dem”. Denne tankegangen undergraver individets identitet, og betrakter simpelthen individet som en del av en gruppe (Rugkåsa, 2018, s. 182). Videre påpekes at i situasjoner som oppstår bør profesjonsutøvere først undersøke individet og dets behov for så å vurdere om kulturelle forskjeller vil påvirke den eventuelle situasjonen, på lik linje som i vurdering av om andre faktorer som for eksempel funksjonsevne påvirker omstendighetene (Rugkåsa, 2018, s. 183-184). Dette er i tråd med Rogoffs (2003) synspunkt. Hun mener fokuset bør skiftes fra å møte en annen kultur til å fokusere på interaksjonen mellom oss og et annet menneske (Rogoff, 2003). Med den holdningen dannes et bedre grunnlag for kontakt. Bakken og Solbue (2016, s. 17) støtter også opp om dette ved å påpeke at mangfoldsarbeid handler om å samhandle med mennesker.

Som en motsats til å tro at kunnskap om kulturer vil bedre arbeid med mangfold har ordet “cultural humility” (kulturell ydmykhet) blitt til. Dette omhandler en livslang prosess der profesjonsutøvere reflekterer over seg selv og anerkjenner egen partiskhet, ettersom kultur er i stadig endring (Campinha- Bacote, 2018). Videre angår det å innrømme at en selv ikke vet, og være villig til å lære av andres erfaringer samtidig som man er klar over sin egen forståelse og

del av kulturer (Lekas et al., 2020, s. 2). Det har også blitt utviklet et begrep kalt *kultursensitivitet*. Dette handler om å være bevisst kulturelle likheter og forskjeller, samt at dette vil påvirke i vår samhandling med andre (Jávo, 2010, s. 155). Fokuset er både på det som blir sagt, og på intensjonen bak innholdet (Paulsen et al., 2014, s. 18). I henhold til dette vil det i tillegg til å vite om andres kultur være nødvendig å være bevisst egen kultur, som angår holdninger, verdier, normer, stereotypier og fordommer (Jávo, 2010, s. 155). Å forstå andre vil også være å forstå deres intensjoner bak det som blir sagt og gjort, samt være klar over egne intensjoner som ligger bak handlingene.

2.5.2 Cultural competemility

Selv om enkelte mener kulturell kompetanse bør elimineres i lys av kulturell ydmykhet (Lekas et al., 2020, s. 3) vil noe kulturforståelse trolig være nødvendig i profesjonelt arbeid (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 237). Campinha- Bacote (2018) påpeker at kulturell ydmykhet ikke kan erstatte kompetansen, og har på bakgrunn av det konstruert et nytt begrep: “Cultural Competemility”. Cultural Competemility blander de to eksisterende konseptene, for å skape en mer helhetlig praksis. Hun sier det omhandler prosessen der kulturell ydmykhet gjennomsyrrer alle de fem komponentene av kulturell kompetanse: kulturell bevissthet, kulturell kunnskap, kulturell dyktighet, kulturelle ønsker og kulturmøter (Campinha- Bacote, 2018).

Profesjonsutøvere kan være i en prosess for å bli mer kompetent, samtidig som den ansatte blir værende i prosessen av kulturell ydmykhet. I lys av dette påpeker Fitzgerald og Campinha- Bacote (2019) at profesjonsutøvere må ta i bruk en interseksjonell forståelse for å se hele personen, både som profesjonsutøver og som organisasjon (Fitzgerald & Campinha- Bacote, 2019). Fokuset på interseksjonalitet motvirker tanken om at kultur er statisk og tanken om at sosiale identiteter eksisterer uavhengig av hverandre (Fitzgerald & Campinha- Bacote, 2019). Dette vil være av betydning for barnehagelærere ved at barna og deres familie har sammensatte identiteter som påvirker hvordan de samhandler i samfunnet.

Den kulturelle kompetanse diskursen fremhever at det trolig er nyttig å ha noe kunnskap om kultur og være sensitiv til forskjeller i samhandling med andre slik at misforståelser ikke leder til større utfordringer, men at det samtidig er viktig å ikke redusere et menneske til et

gruppemedlem av en kultur sett med et etnosentrisk blikk. Ulike kulturer kan ha ulike måter å kommunisere på, ulike tidsbegrep, ulike verdier og ulike språk (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 67-135), samtidig som mangfoldet er stort innen hver kulturelle gruppe. For barnehagelærere kan dette bety at det ikke er nok å lære om kulturer, men at det som læres og praktiseres må være gjort med en ydmyk holdning som tilsier en villighet til å lære fra mennesket barnehagelæreren er i møte med, i tillegg til at barnehagelæreren er klar over dette menneskets interseksjonalitet. Kompleksiteten av kultur og hva som er nødvendig i møte med mennesker viser til at det kan være vanskelig å forstå hva som må til og hva som mangler i dagens kompetanse. Samtidig tilsier studier at det handler om møte med et annet menneske der profesjonsutøvere erfarer og lærer i samhandlingen (Jávo, 2010, s. 155; Lekas et al., 2020, s. 2; Rugkåsa, 2018, s. 183-184; Campinha- Bacote, 2018; Fitzgerald & Campinha- Bacote, 2019). Denne kompleksiteten av temaet kan hentyde til at forskjellene innen ulike kulturer og individuelle forskjeller innen kultur mangfoldet kan skape utfordringer i samhandling med mennesker. Et aspekt ved mangfoldsarbeidet som ofte kan trekkes fram som en utfordring er foreldresamarbeidet i barnehagen.

2.6 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid handler om hvordan barnehagen og hjemmet sammen og hver for seg kan tilrettelegge for positiv utvikling i et barn (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Personalet i barnehagen og foreldrene har felles ansvar for barnets utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Samarbeidet er svært nødvendig, spesielt for barn med ulike kulturer og språk hjemme og i barnehagen (Aghallaj et al., 2020). Forskning viser at det oppstår flere utfordringer knyttet til kultur i samarbeid med foreldre i barnehagen (Norheim & Moser, 2020, s. 789). Asymmetriske maktrelasjoner, kulturelle uenigheter og språk er barrierer som utheves. Asymmetriske maktrelasjoner kan skape en barriere da de ansatte kan oppfattes som ekspertene, både av foreldrene og pedagogene (Cheatham & Ostrosky, 2013, s. 184; Whitmarsh, 2011, s. 535; Norheim & Moser, 2020, s. 800). I møte med foreldre bør barnehagelæreren tenke over sin rolle i relasjonen (Vogt, 2016, s. 328). Når det gjelder kulturelle uenigheter kan kulturelle forskjeller bidra til at foreldre og barnehagelærere har ulike oppfatninger av hva som forventes av dem i relasjonen (Norheim & Moser, 2020, s. 801). Dette

kombinert med ulik forståelse av makt kan gjøre det vanskelig å skape en likestilt relasjon. For ansatte kan det likevel være vanskelig å legge merke til disse forskjellene, ettersom foreldrene kan oppfattes som fornøyde (Norheim & Moser, 2020, s. 801). Videre er språk et av de problemene som hyppigst blir adressert av foreldre i deres interaksjon med profesjonsutøvere (Sohn & Wang, 2006, s.131; Winterbottom, 2013, s. 120). Kommunikasjon kan være en barriere i samhandling med alle foreldre ettersom alle mennesker har forskjellige virkelighetsforståelser og en egen subjektiv forståelse av situasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 94). Det vil da være grunn til å tro at det er en enda større barriere når språket er ulikt. Forskning viser et behov for en utvidet felles forståelse mellom profesjonsutøvere og foreldre. Det foreligger ofte en forskjellig forståelse av barnets atferd og hva barnet kan oppnå, noe som kan lede til mangel på sammenheng mellom hjem og barnehage, og som kan gjøre det vanskeligere å navigere mellom dem (Norheim et al., 2022, s. 53).

2.6.1 Hvordan styrke foreldresamarbeidet

For å styrke foreldresamarbeidet kan blant annet flerkulturelle ansatte hjelpe (Whitmarsh, 2011, s. 543; Tobin, 2019, s. 17; Norheim & Moser, 2020, s. 789). Flerkulturelle ansatte kan være brobyggere ved kulturelle, religiøse og språklige spørsmål i barnehagen (Tobin, 2019, s. 17). Samtidig kan det være vanskelig å ansette flerspråklige pedagoger som har samme morsmål som alle barna hvis gruppen har et stort mangfold. Enkelte foreldre kan også oppfatte det som en ulempe hvis deres barn med et annet morsmål ikke lærer språket i landet de bor i korrekt av den flerspråklige ansatte, ettersom de ikke oppfattes som like flinke i det språket (Whitmarsh, 2011, s. 543). Flerkulturelle ansatte kan også oppleve utfordringer i arbeidet sitt, noe barnehagelærere kan mangle bevissthet rundt. De kan bli beskyldt for å være for assimilert til den nye kulturen av mennesker fra deres kulturelle fellesskap, eller de kan i situasjoner som oversetter føle et behov for å vri på det som blir sagt for at de to partene ikke skal bli fullt klar over hvor forskjellig synspunkt de har (Tobin, 2019, s. 18). Videre vil oversetting av barnehagens materiale, og bruke ekstra tid og respekt i møte med foreldrene, være av nytte (Norheim & Moser, 2020, s. 789). I henhold til samarbeidet påpeker rammeplanen at personalet må ta hensyn til foreldres meninger, og la dem få medvirkning, samtidig som de forholder seg til barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag. Det fremheves også at pedagogene må etterstrebe at det aldri oppstår en

lojalitetskonflikt for barnet mellom barnehagen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

I arbeid med mangfold i barnehagen vil foreldresamarbeid være av stor betydning ettersom det deles et ansvar for barnets utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Det vil i tillegg være kulturelle og språklige forhold ved barnet som foreldre kan gi innsikt i, noe som trolig trengs i større grad dersom den ansatte ikke kjenner til barnets hjemmekultur like godt. Foreldrenes rolle ved å bidra til bedre tilrettelegging av deres barns behov er et urealisert potensial som kan brukes i større grad (NOU 2010: 7, s. 338). Foreldre vil antakeligvis kunne bidra til å skape en bredere forståelse for deres kultur, slik at samarbeidet kan påvirke hvordan barnehagelæreren arbeider med mangfold i en positiv retning.

2.6 Oppsummering

Et sosiokulturelt syn ligger til grunn for oppgaven. Ulike syn på mangfold presenteres, samt hva kompetanse er og hva slags kompetanse som kan bidra til en bedre mangfoldspraksis i barnehagehverdagen. Mangfold kan anses som en ressurs eller et problem, og hvordan barnehagelærere ser på konseptet vil ha betydning for hvordan det arbeides i praksis (Hauge, 2014, s. 24; Lund, 2017, s. 29). Det vil dermed være vesentlig at barnehagelærere har kompetanse angående mangfold. Kompetansetrekanten fremhever betydningen av en samlet helhetlig kompetanse der kunnskap, ferdigheter og personlige egenskaper bidrar til best mulig praksis (Skau, 2017, s. 58). I arbeid med mangfold har kompetansen som er nødvendig blitt diskutert. Kunnskap om ulike kulturelle uttrykk kan være nyttig for profesjonsutøvere, samtidig som kunnskap om en gruppes kultur ikke kan si noe om et individs liv. Hvert menneskes individuelle kulturelle bakgrunn og interseksjonalitet gjør temaet svært komplekst. Dermed kan en blanding av kulturell kompetanse og kulturell ydmykhet være av betydning for å kunne møte mangfoldet på best mulig måte (Fitzgerald & Campinha-Bacote, 2019). I arbeid med mangfold i barnehagen trekkes foreldresamarbeid ofte frem som et sentralt element. Samarbeidet er av stor betydning for barnets videre utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4; Aghallaj et al., 2020; Norheim & Moser, 2020, s. 789). Videre vil metoden for prosjektet beskrives.

3.0 Metode

Kapitlet gjør rede for vitenskapelig innfallsvinkel, for så å beskrive forskningsmetode og hvordan data ble innsamlet. Videre presenteres etiske overveielser, pålitelighet og gyldighet, og beskrivelse av transkribering og analyseringsprosessen. I denne oppgaven er det valgt en kvalitativ tilnærming. Brinkmann og Tanggaard (2020) beskriver kvalitativ forskning som undersøkelsen av *hvordan* noe for eksempel gjøres, sies, utvikles eller oppleves, for så å beskrive, fortolke eller forstå den menneskelige erfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Denne studien omhandler *hvordan* barnehagelærere forstår rammeplanens føringer om å bruke mangfold som ressurs og hvordan dette skal gjøres, samt at barnehagelærernes erfaringer fortolkes, beskrives og forsøkes å forstås. Valg av metodisk tilnærming er blitt avgjort på bakgrunn av hva som vil bidra til å besvare problemstillingen i størst grad.

3.1 Vitenskapelig innfallsvinkel

Denne studien er bygd på hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forskningsperspektiv. Hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 10). Forståelsen blir i hermeneutikken beskrevet som en sirkelbevegelse der forforståelsen preger vår fortolkning av noe som har mening, som videre leder til en ny forståelse av helheten. Forskerens historiske situasjon, opplevelse, og forståelse av seg selv, har innvirkning på hvordan innhold blir forstått, og videre fortolket (Gadamer, 2012, s. 331; Krogh, 2014, s. 52-53). Denne vekslingen mellom del og helhet blir kalt *den hermeneutiske sirkel*, der hver ny del av informasjon leder til en utvidet forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Hele forskningsprosessen har vært en prosess der egen forforståelse har vært grunnlag i fortolkningen av informasjonen som har blitt ervervet om temaet. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage, jeg har et barn med tospråklig bakgrunn, og jeg har tilegnet meg kunnskap angående temaet under studiene. Følgelig har egen utdanningsbakgrunn, kultur og erfaringer bidratt til en opparbeidet forforståelse som påvirker tolkning og analysing av innhentet data og informasjon. På tross av denne forkunnskapen har ikke barnet mitt begynt i barnehagen, samt at jeg ikke har mye erfaring fra arbeid i barnehagen i henhold til flerkulturelle barn, noe som kan bidra til en

åpen holdning for tilegnelse av ny kunnskap. Videre har det i tillegg vært en bevissthet om at informasjonen informantene deler betraktes i lys av sammenhengen den er en del av, samt at informasjonen er deres forståelse av mangfoldsarbeid i barnehagen som videre blir fortolket av meg som forsker. Samtidig som det ikke er mulig å tolke data uten forforståelse har det vært tilstrebt å møte informantene med et åpent sinn slik at deres informasjon bidro til utvidet forståelse angående temaet som helhet.

3.2 Datainnsamling

Et kvalitativt forskningsintervju er valgt ettersom det gir mulighet til å få kjennskap til intensjonene bak handlingene informantene legger frem. Deres meninger og oppfatninger om forskningstemaet blir presentert, samt hva dem selv anser som muligheter og utfordringer innen arbeid med mangfold. Studier viser i tillegg at læreres kognisjon (teachers cognition), som innebærer deres egne refleksjoner, tro og kunnskap om læring og studenter, former deres praksis (Chen & Abdullah, 2022, s. 2; Sugesti et al., 2020, s. 563; Rissanen et al., 2023). Det kan følgelig være grunn til å tro at det barnehagelærerne har delt i intervjuene reflekterer hvordan de arbeider. Et kvalitativt intervju innebærer å få informasjon om hvordan individer opplever sin livssituasjon, samt hvilke synspunkt de har på intervjuets temaer (Thagaard, 2009, s. 87). Dette er sentralt da jeg undersøker både barnehagelæreres forståelse og erfaring i henhold til mangfold. I denne studien er det valgt et semistrukturert intervju.

3.2.1 Semistrukturert intervju

I denne studien benyttes et semistrukturert forskningsintervju for å samle inn data. Dette innebærer at forsker på forhånd studerer teori på feltet som undersøkes for å være oppmerksom på hva som skal ses etter i intervjuene, for så å formulere spørsmål som ønskes å ta i bruk under intervjuet. Under intervjuene kan det likevel avvikes fra planlagte spørsmål, ettersom informantens synspunkt og tanker skal lede samtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 42-44). Dette gir rom for å spørre videre angående interessante emner som fremkommer i samtalen. I gjennomførelsen av intervjuene ble intervjuguiden fulgt i stor grad, samtidig som det ble naturlig

å stille oppklarende- og oppfølgingsspørsmål. Enkelte spørsmål ble besvart under andre spørsmål, noe som ledet til en fleksibel måte å jobbe på der jeg spurte om å utdype temaer de allerede hadde nevnt litt om (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 48) I tråd med det hermeneutiske forskningsperspektivet begynte jeg å undersøke teori samt å skrive den før intervjuet ble gjennomført for å skaffe mer viten om emnet og for å stille mer relevante spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 43). Spørsmålene ble formulert på bakgrunn av problemstillingen, og intervjuene ble gjennomført individuelt for å få den enkeltes perspektiv frem.

3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget var tre informanter som alle var utdannede barnehagelærere. Alle tre arbeidet på stor avdeling i tre forskjellige barnehager. Valget endte med stor avdeling grunnet at barna har et mer utviklet språk, og større barn muligens har flere kulturelle forskjeller etablert i levemåte. Én mann og to kvinner fra tre ulike barnehager i én kommune ble intervjuet. Intervjuene ble holdt i de barnehagene barnehagelærerne arbeidet. For å få tak i et utvalg som hadde kunnskap om forskningstemaet, etterspurte jeg barnehagelærere som hadde erfaringer fra arbeid knyttet til barn fra flere kulturer i barnehagen, ettersom dette ville bety noe for kvaliteten av studien. To av informantene var etnisk norske, og en var av annen etnisk opprinnelse, noe som bidro til et mangfold av perspektiver. Det ble gjort et strategisk utvalg som innebærer at de valgte informantene gir informasjon som er hensiktsmessig for det studien vil undersøke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). En styrke ved utvalget er at det består av både kvinner og én mann, og at det både har barnehagelærere som tilhører majoritetsbefolkningen og en barnehagelærer med flerkulturell bakgrunn/minoritetsbakgrunn. Utvalget representerer dermed mangfoldet som er i Norge av barnehagelærere.

For å komme i kontakt med informanter kartla jeg først barnehagene i kommunen og deres beliggenhet. Dette ble gjort ettersom noen områder har en befolkning der en større andel har flerkulturell bakgrunn og befolkningen dermed er mer mangfoldig enn i andre områder. Dette gav økt sannsynlighet for at barnehagelærerne hadde større erfaring med arbeid knyttet til mangfold. Jeg valgte å ringe barnehagene for å spørre om deltakelse i studien. To av informantene ble rekruttert gjennom telefonsamtaler med ledelsen i barnehagen, og den siste ble

kontakten på telefon på mine vegne av en bekjent som anbefalte denne informantene. Ingen av informantene var kjent for meg. Informasjonsskriv ble sendt via e-post slik at barnehagelærerne fikk informasjon om prosjektet før de responderte. Antallet informanter ble valgt basert på formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Formålet med denne studien var å undersøke hvordan barnehagelærere forstår rammeplanens føringer angående mangfold, og hvordan de arbeider med å iverksette dette. Følgelig var ikke behovet for en mengde informanter nødvendig ettersom det ikke ble undersøkt *om* det er stor variasjon i praksis og tenkemåte, men *hvilke* forskjeller som forekommer i forestillinger om mangfold og *hvordan* det arbeides. Utvalget ble på bakgrunn av dette variert og stort nok for å gi gode forutsetninger for betydningsfulle resultater (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 37).

3.2.3 Intervjuguide

Intervjuene ble gjennomført på grunnlaget av en intervjuguide. Intervjuguiden former intervjuets innhold, og kan være mer eller mindre styrende for samtalen avhengig av intervjuers forforståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 44). Intervjuguiden baserte seg på forskning presentert i teoridelen som omhandler kompetanse og mangfoldsførståelse, samt tidligere forskning som påpeker at mangfold ikke fullt ut brukes som ressurs i dagens barnehage (Gramelt, 2013; Kjelaas, 2009; Myklevold, 2021; Lund, 2021; Lødding et al., 2018; Lim & Able-Boone, 2005). På bakgrunn av dette ble spørsmålene utformet med tanke på at de skulle være spesifikke for oppgavens problemstilling, samtidig som de skulle være åpne slik at informantene kunne utdype svarene sine. Det ble også etterstrebet å spørre etter praktiske anonymiserte eksempler på situasjoner, dilemmaer og didaktiske planer i barnehagen for å tydeliggjøre informantenes forståelse og praksis i større grad. Guiden bestod av tre deler der første var å informere dem om hvem jeg var og gi informasjon om taushetsplikt, behandling av data, tid, viktigheten av anonymisering av eksempler, sletting av data og retten til å trekke seg (jfr. Vedlegg 1. Intervjuguide). Den andre delen bestod av spørsmål som fremhevet pedagogenes sosiokulturelle kompetanse, og siste del bestod av spørsmål som fremhevet pedagogenes refleksjoner angående deres kompetanse. Det ble blant annet spurt om barnehagelærernes forståelse av rammeplanen, konkrete eksempler på hvordan de tar i bruk mangfold som en ressurs og hvilken kompetanse de mener er nødvendig for barnehagelærere å ha angående

mangfold (jfr. Vedlegg 1. Intervjuguide). Det ble vektlagt å stille spørsmål preget av fortrolighet og tillit, noe som formet formuleringen av spørsmålene, slik at barnehagelærerne kunne føle at deres refleksjoner og kompetanse var trygt å dele (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 47). Det var ønskelig å få frem nyanserte og allsidige meninger fra informantene.

3.2.4 Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjort på møterom i barnehagen pedagogene arbeidet. Tid og sted ble avtalt, og gjennomføringen ble over en to ukers periode. Presentasjon av meg selv og hensikten med studien ble gitt i begynnelsen av hvert intervju. Det ble også spurt om tillatelse til å bruke diktafon, samt at informantene fikk informasjon om konfidensiell behandling av data, taushetsplikt, og deres rettigheter i prosessen. Videre signerte forskningsdeltakerne en samtykkeerklæring. Informasjonen jeg fikk under intervjuene ble tolket og analysert til en viss grad i løpet av samtalen. I prosessen ble det vektlagt å etablere en god intervjuopplevelse ved at det ble tilstrebt å stille spørsmål og lytte på en anerkjennende måte (Thagaard, 2009, s. 98, 103). Dette ble gjort ved å forsøke å tone inn til informanten ved å bruke ord som «ja», «å», «okei», samt fremtre på en avslappet måte, for å redusere avstand til informantene (Thagaard, 2009, s. 104). Jeg lyttet og lot deltakerne fortelle, samtidig som jeg ledet samtalen med spørsmål som var hensiktsmessige for min problemstilling. For å ivareta deltakernes egne uttalelser og få mest mulig korrekt informasjon ble diktafon tatt i bruk (Thagaard, 2009, s. 102). Alle intervjuene hadde en varighet på rett under én time.

3.3 Ethiske overveielser

Det vil være flere etiske overveielser som må tas hensyn til i hele forskningsprosessen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 595). Brinkmann og Tanggaard (2020) henviser til fire sentrale etiske hovedelementer som alltid bør overveies i kvalitativ forskning: *informert samtykke*, *fortrolighet* (konfidensialitet), *konsekvenser* og *forskerrollen* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 598-599). Det ble tatt utgangspunkt i disse elementene i denne studien.

Når informantene skal ta del i studien er det nødvendig at de på forhånd vet hva de deltar i; hva som er formålet med studien og hva som skjer med informasjonen de gir (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 598). I informasjonsskrivet som ble sendt på forhånd ble forskningsdeltakerne informert om dette, samt at de før intervjuet signerte en *samtykkeerklæring*. Skrivet opplyste dem om deres rettigheter i prosjektet angående opplysninger de gir, at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg når som helst fra prosjektet uten konsekvenser. *Konfidensialitet* eller fortrolighet refererer til anonymitet i studien og hva som gjøres med dataene som innhentes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 598). For å sikre at identifiserende informasjon ikke ble avslørt ble alle deltakerne anonymisert. Lydopptakene ble transkribert og forsøkt å gjengitt så autentisk som mulig i henhold til utsagn og pauser, samt at informantene ble spurt om de ønsket å få tilsendt transkriberingen for å se om de innestår for det som er skrevet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 597). Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet, og personopplysninger fjernet fra dokumenter. Dette ble deltakerne informert om på informasjonsskrivet. I tillegg til at forskningsdeltakernes anonymitet ble opprettholdt ble også barnehagebarnas anonymitet sikret. Informantene ble minnet på deres taushetsplikt i forkant av intervjuene, slik at ingen barn eller foreldre skulle bli identifiserbare. Dette gjelder ikke bare navn, men også andre indirekte personidentifiserende bakgrunnsopplysninger som opprinnelsesland navn på barnehage eller diagnoser.

Videre er det sentralt å bemerke hvilke *konsekvenser* studien kan få. I enhver kvalitativ undersøkelse bør det tas i betraktning hvilken skade forskningen kan forårsake for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I studien ble det lagt vekt på å ivareta informantenes verdighet i gjengiving av informasjon fra intervjuene. Spesielt med tanke på sitater ble det av betydning å fremheve informantenes reflekterte meninger. Ikke bare i gjengiving av informasjon er dette nødvendig men også under selve intervjuet. Ordlegging i spørsmål og egen holdning og fremtoning ble gjennomtenkt slik at intervjusituasjonen ikke skulle oppleves som ubehagelig. Utover konsekvenser er *forskerrollen* en etisk overveielse å ta hensyn til. Forskerens integritet vises i etiske beslutninger som tas i kvalitativ forskning. Egen sensitivitet, empati, engasjement og handling er av betydning ettersom forskeren er det primære forskningsredskapet i

innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det var blant annet av betydning å tenke over at forholdet mellom forsker og informant var asymmetrisk i studien. Forskeren styrer hvilke tema som tas opp, samt hvilke spørsmål som stilles, og har dermed et etisk ansvar overfor informasjonen som innhentes ved å være sensitiv overfor informantene, slik at de ikke overtales til å dele informasjon de ikke ønsker å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). I tillegg ble det forsøkt å gjengi og tolke utsagn slik at meningen bak dem ble forstått så godt som mulig. Under hele prosessen var det en intensjon om å løfte deltakernes perspektiv, samtidig som samtalene ble ledet i en retning som var til fordel for problemstillingen.

3.4 Pålitelighet og gyldighet

Bruken av begrepene reliabilitet og validitet har ontologiske og epistemologiske konsekvenser, ettersom de ble utformet innenfor det positivistiske paradigmet, der fokuset er å gjøre studier generaliserbare eller mulige å gjenta av andre forskere (Østerud, 1998, s. 121; Gulløv & Skreland, 2016, s. 141). I kvalitativ forskning og innenfor et hermeneutisk vitenskapelig ståsted vil det være problematisk å hevde at resultatene kan reproduseres av en annen forsker eller generaliseres til ulike personer, steder eller tid, ettersom møtet mellom menneskene involvert i studien alltid var unikt og tidsbestemt. De involvertes forforståelse og interaksjon vil konstruere resultatene (Østerud, 1998, s. 121). På bakgrunn av dette vil validitet i denne studien refereres til som *gyldighet*, og reliabilitet som *pålitelighet* (Østerud, 1998, s. 121-122).

Pålitelighet handler om å undersøke om resultatene er troverdige og pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det kan undersøkes i hele forskningsprosessen; i valg av teori, i intervjuet, under transkripsjon, og i analysen. En faktor som bidrar til å styrke påliteligheten i denne studien er at samme person har gjennomført og transkribert alle intervjuene noe som leder til at de lettere kan sammenlignes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette kan også svekke påliteligheten ettersom én person tolker, og påvirker resultatene. Under hele prosessen har egen fortolkning og refleksjon angående data påvirket resultatene som fremstilles. Som forsker vil min

tilnærming til informantene og ordvalg i intervju påvirke svarene. Dette kan være negativt ved at det gjennom ordvalg legges føringer for hva informanten skal svare, eller det kan være positivt ved at gode spørsmål kontrollerer påliteligheten til svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200; 276). I intervjuene ble denne balansen vektlagt ved å stille åpne spørsmål og fokus på å ikke legge føringer for informantenes svar. Det ble også tilstrebt å spørre informanten dersom svar var uklare underveis i samtalen, slik at det ikke oppstod feiltolkninger. Hvordan spørsmål formuleres og forsker forholder seg til informantene kan også bidra til å styrke gyldigheten.

Gyldighet handler om at studien undersøker det den var tiltenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Å undersøke gyldigheten må anses som en kvalitetskontroll som betraktes i alle leddene av kunnskapsproduksjon. For å oppnå mer troverdighet eller gyldighet må forskere undersøke feilkilder og forholde seg kritisk til sitt arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-279). Dette har vært etterstrebt ved å beskrive hele prosessen og begrunnelsen av valg så tydelig som mulig. Dette gjelder i utforming av intervjuguide, valg av informanter, beskrivelse av metode, gjennomføring av intervjuer, gjennomføring av transkribering og hvordan analysen har ledet til de ulike temaene som tas opp. I diskusjonen har jeg tatt i bruk teorien som grunnlag for meninger og tolkninger, samt at veileder har blitt spurt underveis i prosessen for å validere det som skrives. Før intervjuet fikk informantene tilsendt intervju spørsmålene, noe som kan bidra til at informantene leser seg opp på temaet og svarer det de tror jeg ønsker å høre. Samtidig kan det også føre til mer gjennomtenkte svar da de har fått tid til å reflektere over egen praksis, noe som styrker gyldigheten.

En av informantene ble syk dagen intervjuet skulle gjennomføres, noe som førte til at han spurte en kollega om å bli intervjuet i stedet. Den nye informanten oppfylte alle kriterier for deltakelse i studien som jeg hadde satt på forhånd. I formuleringen av spørsmål før og under intervjuene ble det forsøkt å være konsekvent med begrepsbruk slik at det ikke fremkom misforståelser og gyldigheten opprettholdes. Studien inneholder flere begreper som kan tolkes på ulike måter som for eksempel "kultur" eller mangfold som "ressurs". Målet var å undersøke barnehagelæreres forståelse av begrepene, dermed ble de spurt hvordan de tolket dem, før jeg senere i intervjuet

brukte ord som “styrke” eller “berikelse” for å utfylle betydningen av begrepet ”ressurs”. Dette kan oppfattes som at jeg la ord i munnen på informantene, samtidig som informantene allerede brukte de ordene eller liknende ord da jeg nevnte dem i spørsmålene. Alle deltakerne ble tilbudt å få tilsendt transkriberingen, noe som kan bidra til økt validitet, men samtlige takket nei, og tilføyde at de stolte på at det ble gjengitt korrekt.

Selv om studien ikke kan reproduseres ettersom forforståelse og den bestemte interaksjonen konstruerer resultatene (Østerud, 1998, s. 121) vil det være muligheter for *overførbarhet*. Overførbarhet handler om prosjektets teoretiske forståelse kan settes inn i en videre sammenheng, slik at undersøkelsen bidrar til en større teoretisk forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009, s. 207). Ettersom studien består av tre informanter kan resultatene ikke generaliseres, men resultatene kan bidra til å utdype forståelsen av hvordan barnehagelærere forstår og arbeider med mangfold på avdelingen. Syn på foreldresamarbeid, kompetanse og mangfold kan antakelig bidra til en større forståelse av barnehagens arbeid med mangfold, som kan gi grunnlag for en bedre praksis.

3.6 Transkribering og analyse

Transkriberingen ble gjennomført i kort tid etter at alle intervjuene var fullført. Dette kan virke hensiktsmessig ved at både utsagn og hvordan informantene uttrykte seg huskes i større grad (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 51). Lydfilene ble lastet opp på OneDrive som anbefalt av universitetets retningslinjer, og minnekortet ble destruert. Teksten ble skrevet inn i Word samtidig som jeg lyttet til intervjuene. Det var nødvendig å ha avspillingen på saktere hastighet for å få tak i informasjonen samtidig som jeg skrev, og jeg måtte spille av enkelte setninger flere ganger for å forsikre meg om at teksten ble gjengitt korrekt. I tillegg ble lydfilene lyttet til en ekstra gang etter transkriberingen for å utelukke feil. Opptakene var av god kvalitet, og det var bare et par ganger innholdet ikke ble forstått, noe jeg noterte i parantes. Mangel på forståelse i disse tilfellene påvirket likevel ikke viktig informasjon. Alle uttalelser fra intervjuene er skrevet ned, men det ble utelatt enkelte navn og land for å sikre anonymiteten. Det ble også utelatt

tilleggsfraser som tilsynelatende var uvesentlige for undersøkelsen som «på en måte», og «ikke sant» som ble brukt i stor grad av enkelte informanter. Dialekt har blitt omskrevet til bokmål og enkelte store feil i setningsoppbygging er korrigert. Det ble forsøkt i ivareta deltakernes anonymitet. Tenkepauser ble notert med (...), nølende ord som «ehh» og «ja» ble for det meste skrevet ned, og latter ble skrevet som (ler).

Etter transkripsjonen var gjennomført ble programmet «NVIVO» tatt i bruk for å kode materialet. Kodingen ble gjort gjennom å anvende SDI (Stegvis Deduktiv Induksjon), der jeg gjennomgikk hvert intervju og kodet de ulike avsnittene og utsagnene (Tjora, 2021, s. 219). Målet var ikke å finne ut hva informantene snakket om, men å gjengi hva informantene sa, slik at detaljene og essensen av deres utsagn blir utgangspunktet for videre funn (Tjora, 2021, s. 222). Prosessen der forskere forkorter uttalelser kalles “meningsfortetting”, der meningen av innholdet blir gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Etter meningsfortettingen endte jeg opp med 167 koder. I etterkant av kodingen ble kodegrupperinger utformet med de eksisterende kodene som grunnlag (Tjora, 2021, s. 232). Dette ledet til en innsnevring til 3 kodegrupper. Denne prosessen ble gjort med problemstillingen i minnet, slik at gruppene reflekterte hva jeg var ute etter i oppgaven. På den måten ble meningen i transkripsjonstekstens forskjellige deler fortolket i relasjon til helheten i oppgaven, noe som er sentralt i hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216).

For å komme fram til de tre kategoriene var det flere koder som lå til grunn for valgene. Den første kategorien jeg endte opp med var: *“Barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn”*. Koder som viser hvorfor dette ble en kategori var for eksempel: “Viktig at de får eierskap når de er små, slik at når de i skolealder ser de er annerledes så har de et eierskap til identiteten”, “viktig at barna er stolt av bakgrunnen sin” og “når barna ikke feirer jul spiller vi på det positive, og snakker om hva de feirer”. Den andre kategorien var: *“Barnehagelærerne legger stor vekt på foreldresamarbeid”*. Dette var en kategori jeg ikke forventet å finne i så stor grad i resultatene, da ingen av spørsmålene omhandlet foreldre. Eksempler på koder som ligger til grunn for denne kategorien er blant annet: “Det første

steget er hos foreldrene når man skal arbeide med mangfold som tema”, “det viktigste er å være i dialog med foreldrene og snakke om hva de ønsker” og “mye bunner i godt foreldresamarbeid”. Den tredje kategorien som ble utarbeidet var: “*Barnehagelærerne uttrykker ulike oppfatninger angående behovet for kompetanse*”. Eksempler på koder som lå til grunn for dette valget var: “man opparbeider kulturkompetanse når man begynner å jobbe med ulike familier”, “den viktigste kompetansen er åpent syn, lytte, forståelse, være nyskjerrig, og møte mennesker slik”, og “vet ikke hva som skal til for at barnehageansatte skal arbeide godt med mangfold”. Dette er noe av det som ligger til grunn for valgene som er tatt i prosessen.

4.0 Funn

Kodingen av datamaterialet frembrakte som nevnt tre kategorier. Ettersom målet var å undersøke barnehagelæreres forståelse og praksis angående mangfold i barnehagen belyses dette gjennom de nevnte kategoriene. Funnene som presenteres vil kunne forstås i sammenheng, ettersom alle temaene inngår i hverandre i barnehagehverdagen, likevel forsøkes det å separere dem grunnet analytisk hensyn for å kunne presentere noe tekstlig. Ved sitater og utsagn vil parantes og tre prikker (...) bli brukt for å vise at deler av uttalelsen er utelatt.

4.1 Barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn.

Gjennomgående i intervjuene ble det presisert at barnehagelærerne hadde et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn. Da jeg spurte hvordan informantene forstår rammeplanens føringer angående mangfold, la en av informantene vekt på å informere foreldrene om at det er viktig å sette fokus på mangfold i gruppen, ikke fordi barnet deres er annerledes, men en ressurs i samfunnet. Informantene sa at dette må snakkes om ettersom det vil resultere i at barna blir sikrere i sin identitet.

Barnet ditt må ha på en måte det derre eierskapet til hvem jeg er, identiteten min (...) og det er når barnet først føler tilhørighet og identitet (...) mange ting blir lettere for dem etterhvert i samfunnet.

Utsagnet kan vise til at informanten hadde et ønske om at barna skal oppleve stolthet i henhold til hvem de er, og delte et eksempel fra hverdagen på hvordan det arbeides med situasjoner som omhandler barnas bakgrunn. Da et barn var flau for å snakke morsmålet sitt i barnehagen uttrykker informanten:

Jeg tar hensyn til henne, og forstår henne, men jeg prøver å gi henne det derre eierskapet til språket (...) “du må være stolt av det språket, det er det språket mamma og pappa har (...) men du kan det du også”(…) slik at hun kan høre på en måte at det er spennende.

Uttalelsen kan viser til at barnehagelæreren ser barnet og hennes språk som en berikelse for gruppen, og barnehagelæreren har et ønske om å gjøre henne stolt over bakgrunnen sin. Informanten sa videre at de sår små korn i barnehagen som trolig vil gjøre noe med barnet etterhvert. En annen informant fortalte at barna i gruppen var opptatt av identitet og kultur, men at de opplever det som et gode, ved at det er kult å kunne flere språk. Dette begrunnes med at det er et stort mangfold i barnegruppen.

For her gjelder det for så mange at det er lettere å løfte det opp som en sånner, ja, stor del av oss

En annen informant sammenliknet dette med en barnehage i Oslo som hadde mye større mangfold. Informantens barnegruppe hadde færre flerkulturelle, og uttrykte da at fokuset på det ble mindre, selv om de hadde noe fokus. Samtidig ble det nevnt at de har fokus på å arbeide for et fellesskap og påpeke at alle er like mye verdt, likestilte, og en berikelse for fellesskapet tross ulikheter.

Så har det ikke vært at jeg ser de barna, at du er fra det landet eller du er fra det landet, de er ett for meg altså, (...) De er like verdt på alle sine måter, og sine forutsetninger (...) sånn jobber vi egentlig i barnehagen, for det kan og bli veldig sånn: «de» og «vi» ikke sant.

Forskningsdeltakerens utsagn kan indikere at det er et ønske om et mangfoldsfellesskap der barna ikke deles i grupper av “vi” og “de andre”, men alle kulturer verdsettes og er like mye verdt. En av informantene sa at i arbeid med mangfold må barnehagelærere ta utgangspunkt i hvert enkelt barn og deres bakgrunn, og fremheve hvor heldige vi er som er ulike, men like viktige. Det ble videre nevnt at hver familie har forskjellige kulturer:

Hver familie har forskjellige kulturer (...) det kan se ut som en avdeling har store kulturforskjeller, mens en annen kan være veldig lite synlig da utad, men kanskje ha mer kulturforskjeller da, sånn at jeg tenker at det er på en måte ikke nødvendigvis hvilket land man kommer fra heller som har noe å si.

Uttalelsen kan tolkes som at kultur er komplekst og finnes i alle familier. Det kan også tolkes som at kultur ikke nødvendigvis kan ses på menneskers utseende, og at mennesker kan ha ulik kultur selv om opprinnelseslandet er likt.

Videre ble det delt flere ulike aktiviteter som tas i bruk for å synliggjøre mangfold og tilhørighet på avdelingen. Tegning av familie og flagg barn og ansatte på avdelingen har tilknytning til, telling på ulike språk, eventyr på ulike språk, snakkebobler med god morgen på ulike språk, lagging av mat, “ta med” dag, bilde av barn med flagg for å synliggjøre tilhørighet, markering av høytider som “Id” og “Vietnamesisk nyttår”, og markering av steder på globus barna har tilknytning til. Den ene informanten fortalte:

Det lyste ut av øynene at noen andre telte på (hans språk). “Kan de det?” liksom. Ikke sant, “det er mitt”.

Barnehagelæreren fortalte at han oppfattet at barnet opplevde stolthet og mestring da de andre barna telte på hans språk. Det kan også tolkes som at barnet opplever at barna tar del i noe han kjenner dyp tilhørighet til. En annen informant sa også at når de snakket engelsk til barn som hadde det som morsmål, oppnådde de mer kontakt, og hun oppfattet det som at barnet følte seg sett og hørt, og viste mye glede. Også i andre aktiviteter angående mangfold oppfattet barnehagelærerne barna som stolte. Den ene informanten uttalte at da de hadde “ta med” dag, der barna tok med noe de hadde tilhørighet til fra deres kultur, kunne hun se stoltheten i barna. En annen informant sa at hun ønsket at barna skulle være stolte over deres bakgrunn, og fortalte at for at barna skal kunne kjenne på mestring og kjenne seg som en del av gruppen må de styrkes i det norske språket. Dette fordi språkbarrierer mellom barna skaper konflikter i lek, noe som adresserer at barnehagelærerne også opplevde utfordringer i arbeidet.

4.1.1 Utfordringer

Samtidig som informantene hadde et ønske om å bidra til å styrke identitet og stolhet i barnas liv var det noen utfordringer i prosessen. Spesielt ettersom de ønsket at barna ikke skulle kjenne på en annerledeshet i ulike situasjoner. En informant nevnte at det oppstod språkbarrierer blant barna der de måtte løfte opp at barnet kunne et annet språk og forklare bakgrunnen.

Liksom det å forenkle og forklare at dette barnet forstår kanskje ikke hva du mener nå. Liksom da snakker vi også om det at det barnet kan et annet språk masse, og det snakker de hjemme, og de snakker ikke norsk med mamma og pappa, derfor kan de ikke like mye norsk som deg, det der å naturliggjøre det, og snakke opp det at de kan et annet språk som ikke vi kan, det å gjøre det litt spennende.

Uttalelsen kan tolkes som at informanten har et ønske om at barna skal få en forståelse for at mennesker kan snakke ulike språk, og at det er naturlig og spennende. Det ble også delt en episode der noen ikke ville leke med et barn fordi han “var brun”, og da sa informanten at hensikten bak kommentarene må adresseres og at det var viktig å snakke med barna om forskjellighet, og at ingen er like.

Det ble også nevnt at det var utfordrende å forskjellsbehandle da enkelte barn må spise halal kjøtt. Den ene barnehagen hadde lagd reinsdyrkjøtt på samefolkets dag, og noen barn hadde veldig lyst å smake, men kunne ikke det. Barnehagelæreren endte opp med å kompensere med bokstavkjeks. En annen utfordring gjaldt ulike verdier da noen foreldre mente det ikke var greit å lære barna om ulike familiesammensetninger i barnehagen, der noen har to mammaer eller pappaer. Barnehagelæreren ville være fleksibel og respektere foreldrene, og dermed muligens skrive ned når dette temaet tas opp til neste år, slik at de kan velge å sende barnet i barnehagen eller ikke. Av og til valgte informanten likevel å forklare at i barnehagen gjøres ting på en viss måte, som for eksempel da noen foreldre ikke ville at barnet skulle sitte på rumpen i sandkassen for de kunne bli sterile, eller ikke vil at barnet skal ut i all slags vær, noe informanten anså som kulturforskjeller. I henhold til utfordringer var en stor andel av dem knyttet til relasjonen med foreldrene, ikke relasjonen barnehagelærerne hadde med barnet. Foreldresamarbeid ble følgelig en sentral del av studien.

4.2 Barnehagelærerne legger stor vekt på foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid blir av alle barnehagelærerne tillagt stor vekt. Den ene informanten sa at i arbeid med mangfold som tema er første steget hos foreldrene. Det ble fortalt at pedagoger bør være nysgjerrige og blant annet spørre hvor mye det snakkes om mangfold hjemme, hvordan

det er der de kommer fra, og om det er greit at flagget deres tas i bruk. Dette for å forsikres om at foreldrene er komfortable med temaet slik at pedagogene kan gå “all in” i arbeidet. Selve dialogen med foreldrene ble ansett som elementær av samtlige forskningsdeltakere. Det ble fremhevet at barnehagelærerne bør samtale med dem om hva foreldrene ønsker i ulike situasjoner, men også fortelle og informere om hvorfor ting gjøres på visse måter i barnehagen. Den ene informanten la også vekt på å bruke foreldrene som en ressurs, ved at de enten kommer og lager matretter, eller er med på høytider for at det skal bli riktig. En annen informant fortalte at det kan være nyttig å inkludere foreldrene ved å for eksempel spør om eventyret de arbeider med i barnehagen finnes på deres språk, slik at de kan lese det hjemme, eller å ta det i bruk på avdelingen ved å lytte til et annet språk.

Det ble i tillegg fortalt om flere situasjoner informantene anså som utfordrende i henhold til foreldresamarbeidet. To av informantene trakk frem jul som en fremtredende utfordring, ettersom enkelte familier ikke lot barna ta del i ulike juleaktiviteter, blant dem; å gå i kirka. Det var ikke nødvendigvis mangel på deltakelse som var utfordringen, men hvem som skulle kommunisere det til barna og hvordan. Begge informantene uttrykte at det var best hvis foreldrene gjorde det, men at dette ikke alltid ble gjort. Det var da ulik praksis blant barnehagelærerne om hvordan å takle denne situasjonen ved at den ene sa at vedkommende måtte være ærlig å si til barna at foreldrene sa de ikke kunne delta, mens den andre følte han måtte komme opp med unnskyldninger for foreldrene, og skjerme barna for dem, noe som var krevende:

Det er sårt mange ganger så har vi ikke sånn god forklaring, vi kan ikke si ja, det er din mamma og pappa som har bestemt at du ikke kan bli med.

Dette kan tolkes som at informanten ikke vet hvordan å handle slik at barnet blir ivaretatt samtidig som foreldrene blir respektert. Barnehagelæreren fortalte videre at det å gå i kirken ikke ble hauset opp som et voldsomt arrangement, slik at barna som ikke blir med har en vanlig hverdag. Det ble også fortalt at det er barnehagelæreres jobb å informere foreldrene om hva som skjer i kirka, slik at de kan ta en helhetlig vurdering om barnet skal eller ikke. Barnehagelæreren sa videre at han tror mange foreldre mangler forståelse av hva som egentlig gjøres der, og dermed velger å ikke la dem gå. Han forteller dem at det ikke er en religiøs hensikt, men bare

undervisning, og sa videre at det kan informeres om, men det er foreldrene som bestemmer. Informanten fortalte også at mye av arbeidet rundt mangfold også ligger hjemme.

Så det begynner jo hjemmefra ikke sant. Hvis det er sånn helt naturlig ting å snakke om at vi er fra et annet land, det er veldig bra, vi er ressurser her ikke sant, du er en styrke, ikke sant, da blir det lettere for barn å forholde seg til det da (...) Er jeg den jeg er i hjemmet? Med den kulturen jeg har, eller er jeg den jeg er når jeg er utenfor hjemmet mitt da?

Uttalelsen kan tolkes som at informanten ønsker at foreldrene skal samtale med barna om mangfold og kultur hjemme slik at de blir sikrere i sin identitet. Det ble også fortalt om scenarioer hvor barnehagelærerne setter spørsmålstegn ved episoder som involverer barnet, som for eksempel at barnet bruker hijab tidligere enn barnehagelæreren tenkte var nødvendig, eller at de har varmt vann i stedet for kaldt vann i drikkeflasken. I disse situasjonene har dialog med foreldre vært oppklarende og har gitt forståelse for praksisen. Den ene informanten uttalte:

Det er liksom sånne småting da som man kan undre seg over. Det er jo på en måte viktig å bare spørre. (...) men da er det jo viktig å ha et godt samarbeid med foreldre for da er det jo mye lettere å spør om ting man lurer på hvis man har et godt forhold.

Uttalelsen kan tolkes som at barnehagelærere bør spørre når de lurer på noe, men at dette er enklere når et godt forhold med foreldrene er etablert. Barnehagelærerne trekker frem at det som kan være utfordrende i samarbeid med foreldrene er språkbarrierer og misforståelser, samt når foreldre velger å ikke være åpne om bakgrunnen. Det kan være utfordringer knyttet til jul eller ulike verdier som nevnt, men informantene påpeker videre at flerkulturelle ansatte kan være en stor hjelp i slike situasjoner ettersom de besitter verdifull kompetanse.

4.3 Barnehagelærerne uttrykker ulike oppfatninger angående behovet for kompetanse.

To av informantene uttrykte at de hadde behov for mer kompetanse. Det var likevel både uklare og ulike tilbakemeldinger på hva slags kompetanse som trengs blant alle forskningsdeltakerne. Den ene informanten uttrykte om hvilke spesifikke behov for kompetanse som trengs:

Enkle grep om ikke nødvendigvis å tilrettelegge, men vise interesse og det og at alle skal føle seg sett og viktige.

Dette kan tolkes som at informanten uttrykte et behov for kompetanse innen samhandling i hverdagen. Det ble også nevnt at det er verdifullt å ta i bruk verktøy som kartlegger bruk av språk hos barnet, og verdien av å løfte alle barnas bakgrunner fram som like viktige. Utover dette opplevde jeg informanten som vag i sine formeninger, samtidig som det ble påpekt at kompetanse var nødvendig. Barnehagelæreren endte opp med å si:

...Ja.. Jeg vet ikke egentlig ikke hva som skal til.

En annen informant sa at barnehagelærere aldri blir utlært ettersom de stadig møter ulike familier med forskjellige kulturer. Hva barnehagelæreren må kunne avhenger av hvem som er i barnegruppen det året. Språkstimulering følte informanten seg kompetent innen, men la til at hun ikke kunne alt om alle ulike kulturer. Om hvilken kompetanse som må til i dagens flerkulturelle barnehage ble det uttrykt:

Religion er jo en ting også er jo kultur noe annet igjen, og språket også. Så jeg tror bare de må erfare litt underveis også, og være i dialog med de de jobber rundt, og foreldre som er i den gruppa, bruke morsmålsassistenter (...) En må bruke litt sånn nettverk tenker jeg.

Uttalelsen kan tolkes som at grunnet at mangfold er så sammensatt, er det nødvendig å opparbeide kompetanse gjennom erfaring på feltet. Den tredje informanten var usikker på hvilken kompetanse som trengs, men fortalte:

Det der å lære den forståelsen, at man skal liksom møte alle mennesker med forståelse og åpent syn, og lytte, være nysgjerrig, og sette pris på ulikhet, det tenker jeg er det viktigste.

Dette kan tolkes som at holdninger i møte med mennesker er det som anses som viktigst i henhold til mangfold. Informantenes uttalelser kan indikere ulike oppfatninger angående hva som er nødvendig av kompetanse, samtidig som det er usikkerhet rundt hva de skal kunne. Det ble påpekt av en barnehagelærer at det bør være et fag på skolen der det læres om mangfold, men

også hvordan å gå frem i møte med ulike familier og ordlegge seg. Den ene informantene fortalte hun ikke jobber veldig bevisst rundt mangfold, men hadde et ønske om mer kompetanse på området. To av informantene sa at mesteparten av kompetansen har blitt utviklet i møte med ulike familier og kulturer, og den tredje opplevde en større forståelse for ulike kulturer ettersom han selv var født og oppvokst i et annet land. Barnehagelæreren sa han forstår hva foreldre egentlig mener mellom linjene når han er fra samme kultur.

Alle informantene uttrykte videre et nødvendig behov for flerkulturelle ansatte, ettersom de har en større forståelse for enkelte kulturer og språk. Det ble blant annet sagt at flerkulturelle ansatte kan innlemme andre ansatte på en annen måte i kulturelle forskjeller, og at det er noe helt annet når en muslim leder en ID samling kontra en som ikke er muslim, "*Det blir nære*" sa informantene. I tillegg ble det uttrykt at det ble mindre misforståelser i møte med foreldre og barn, og at det er en trygghet for foreldrene å kunne snakke med ansatte fra samme kultur spesielt hvis de ikke behersker norskspråket like godt. Foreldrene trengte ikke være redde for å snakke feil. For barna ble det også oppfattet som en trygghet hvis noen kunne morsmålet deres. Verdien av flerkulturelle ansatte ble i tillegg omtalt i henhold til forståelse av norsk kultur:

Også spør hun motsatt også i forhold til vår kultur om hvorfor vi gjør sånn, og det er en litt sånn tankevekker, for hvis (den flerkulturelle ansatte) tenker sånn, så er det kanskje noen av foreldrene også her inne som tenker sånn, kanskje vi må informere litt om det da, hvorfor vi gjør sånn.

Dette kan forstås som at flerkulturelle ansatte gir et større innblikk i ulike kulturer. Pedagogene fortalte videre at de har lært mye av flerkulturelle ansatte om kultur, og den ene barnehagelæreren sa at hun tør å være ærligere og spør mer overfor flerkulturelle kollegaer enn overfor foreldre. Utsagnene angående flerkulturelle ansatte kan tolkes som at de har en bredere kompetanse i møte med flerkulturelle familier, noe som er av betydning for foreldre, barn og kollegaer. De forstår språket og kulturen, noe som bidrar til bedre ytelse i arbeidet. For den ene informantene var det til stor hjelp å spørre flerkulturelle kollegaer ved kulturelle forskjeller. Forskjeller innen forståelse ved bruk av hijab og temperatur på vann ble nevnt tidligere, men også det å være ute i all slags vær og gå i ulendt terreng var forskjeller de anså som kulturelle. Barnehagelæreren uten etnisk norsk opprinnelse nevnte at flerkulturelle ansatte vet hvordan ting

er i hjemmekulturen for eksempel angående grensesetting. Informanten fortalte at det er kulturelt betinget at barn skal gjøre som de vil, og spesifiserer:

Der jeg er født og oppvokst, barn er barn helt til de blir 18 ish, og det er da oppdragelsen begynner, da blir de voksne for da forstår de mer, da kan man være tydelig og streng og sånn. Men i Norge så er det jo motsatt.

Barnehagelæreren påpeker en mer dyptgående kulturell forskjell innen dannelse. “Du er et barn, du vet ikke hva som er galt og ikke, du får herje og styre og sove når du vil” utdypes videre. Dette var et eksempel på kulturelle forskjeller som flerkulturelle ansatte kan ha innsikt i, og som kunne være til hjelp på avdelingen.

5.0 Drøfting og resultater

5.1 Drøfting av ”Barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn”.

Kategorien “barnehagelærerne har et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn” kan vise til barnehagelærernes holdninger, og forståelse av mangfold. Informantene kommuniserte at de ønsket at barna skulle bli sikre på identiteten og være stolte, men viste det også ved å fortelle om praktiske eksempler fra hverdagen. Uttalelsen angående jenta som ikke vil snakke morsmålet bærer preg av et ressursorientert syn integrert i hverdagen (Lund, 2017, s. 29; Gjervan et al., 2012, s. 67; Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9; Hauge, 2014, s. 27). Barnehagelæreren fortalte henne at hun måtte være stolt av språket hennes og forsøkte å gjøre det spennende. Da barnet viste tegn på å ikke oppleve stolthet over språket sitt, la barnehagelæreren merke til det og prøvde å skape endring. Barnet ble anerkjent og sett, noe som kan tyde på at pedagogen anså barnets bakgrunn som en ressurs (Lund, 2017, s. 29; Hauge, 2014, s. 27). Informanten sa at han hadde troen på at de “små kornene” som ble sådd ville gjøre noe i barnet etterhvert, noe som igjen forsterker tanken om et ressursorientert syn ved at ønsket var at barnet skal få gode betingelser for videre utvikling (Hauge, 2014, s. 27). I den ene barnehagen opplevde pedagogen at barna var stolte over sin identitet og kultur, ved at det var kult å kunne flere språk. Dette kan være et tegn til at praksisen og holdningene på avdelingen anser alle barn med deres bakgrunn som en ressurs og at mangfoldet er en normaltstand (Lund, 2021, s. 157-161).

Barnehagelærerne i denne studien hadde tiltak som skapte en mer mangfoldig inkluderende praksis ved å la alle barna lære om ulike kulturer. De hang blant annet ting på veggene med ulike språk, de synliggjorde barnas bakgrunn med flagg, kart og å ta med noe de hadde tilhørighet til, og de markerte høytider. Samtidig fortalte informantene om spesifikke ganger de hadde gjennomført disse aktivitetene angående mangfold, slik at det er vanskelig å vite om det pedagogiske opplegget som gjennomføres hver dag rommer alle. Noen av informantene fortalte for eksempel at de feiret høytider som “Id” og “vietnamesisk nyttår”, eller hadde dager med fokus på kulturmangfoldet i barnegruppen. Hvis mangfoldet settes fokus på sporadisk på disse dagene og kulturene ikke får prege det pedagogiske arbeidet året rundt kan det tyde på et

problemorientert mangfoldssyn (Hauge, 2014, s. 33). På tross av at det er vanskelig å vite om det pedagogiske opplegget var preget av de ulike kulturene året rundt fortalte de ansatte om hendelser som kan indikere en mer inkluderende praksis som for eksempel at det på den ene avdelingen var stolthet knyttet til det å være flerkulturell. De fortalte også om hendelser der barnehagelærerne forsøkte å styrke barnas identitet, som for eksempel med jenta som ikke ville snakke morsmålet hennes nevnt ovenfor. En slik praksis er i tråd med det ressursorienterte synet, og kan indikere at barnehagelærernes pedagogikk i hverdagen rommer mangfoldet.

Barnehagelærerne fortalte som sagt om flere praktiske eksempler på hvordan de synliggjorde språk og kulturelle forskjeller på avdeling, noe som førte til at barna ble sett, og som er i tråd med det ressursorienterte synet (Lund, 2017, s. 29; Gjervan et al., 2012, s. 67; Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9; Hauge, 2014, s. 27). Samtidig uttrykte barnehagelærerne flere aspekter som var utfordrende i arbeidet. Informantene nevnte blant annet språkbarrierer mellom barna, at enkelte barn bare kunne ha halal kjøtt, og at det var juleaktiviteter som ikke alle kunne være med på. Den ene informanten sa i tillegg at det var kulturelle forskjeller angående når barns oppdragelse starter. Det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad disse forskjellene påvirker barna, og hvordan et ressursorientert syn kan opprettholdes når utfordringer knyttet til barnas bakgrunn oppstår.

Et tegn til et problemorientert syn på mangfold er at opplegget i barnehagen ikke er kjent for alle i innhold og språk (Spernes & Hatlem, 2019, s. 207-208). Dette kan lede til et utilstrekkelig opplæringstilbud for alle barn, noe som kan oppleves som tilfellet i Norge da flerspråklige barn er overrepresentert i spesialundervisningen i skolen (NOU 2010: 7, s. 338). Om innhold og språk er kjent for alle kan sees i forbindelse med Antonovskis (2012) teori om opplevelse av sammenheng”, ettersom det kan stilles spørsmål ved om barna opplever en sammenheng mellom deres kultur hjemme, og det som skjer i barnehagen (Antonovsky, 2012, s. 17). Om hverdagen er håndterbar, begripelig og meningsfull vil påvirke deres helse, noe som trolig vil være av stor betydning for flerkulturelle barn da de ofte opplever kulturelle forskjeller hjemme og på andre sosiale arenaer (Antonovsky, 2012 s. 27, 113). Eksemplet om språkbarrierer mellom barna er noe som kan påvirke opplevelsen av sammenheng, da kommunikasjonen er annerledes hjemme og i barnehagen. Noe som også kan ha betydning for barnas opplevelse av sammenheng er for

eksempel den kulturelle forskjellen den ene informanten fortalte om ved at oppdragelsen i hjemmekulturen startet da barna var 18 år. Hvis et barn kommer fra en kultur der de ikke får tydelige grenser når noe galt gjøres, eller er vant til å bestemme mer selv, vil dette ikke samsvare med praksis som anvendes i barnehagen der tydelige grenser settes og de voksne bestemmer. Barn kan tilpasse seg ulikheter til en viss grad, men opplevelsen av sammenheng kan også trues i tilfeller der praksisen er motstridende. Det vil da være av betydning at barnehageansatte reflekterer over hvordan sammenheng skapes for barna, ettersom det er pedagogers ansvar å fremme barns kultur slik at de opplever sammenheng (Bjerklund & Åmot, 2020, s. 207). Det kan også antas at jo flere momenter i livet som forstyrrer opplevelsen av håndterbarhet, begripelighet og mening, jo vanskeligere er det å oppleve sammenheng. Hvis et barn i barnehagen opplever at voksne reagerer ulikt på atferden, sosiale koder er ulike, og de ikke kan språket, vil opplevelsen av sammenheng trolig bli svakere. Dette vil ifølge Antonovksi (2012, s.27) påvirke barnas helse, men antakelig også påvirke deres identitetsutvikling og stolthetsfølelse.

Det kan på den andre siden diskuteres hvor oppnåelig det er å fremme alle kulturer på avdelingen kontinuerlig, da det sannsynligvis alltid vil være forskjeller ettersom mangfoldet er stort i flere barnehager. Det vil være noen som for eksempel ikke kan ha halal kjøtt, noe som kan tilrettelegges for, men som ikke kan gjelde alle. Informantene uttrykte at det var utfordrende da det ble tydelig at barna var annerledes, eller skilte seg ut. Dette skjedde blant annet spesielt ved juletider. Det kan tenkes at det må være mulig å verdsette forskjeller i alle kulturer, der kulturelle uttrykk ikke viskes vekk i den hensikt at alle skal behandles likt. Dette er det Lund (2021) kaller for mangfoldsfellesskapet der kulturer verdsettes og anerkjennes som en normaltilstand (Lund, 2021, s. 157-161). Spørsmålet blir da om opplevelse av sammenheng kan opprettholdes der flere kulturers forskjeller er synliggjort. Trolig vil barnehagelæreres kompetanse angående opplevelse av sammenheng og kultur være av betydning. Det at barnehagelærere setter fokus på å ha en kulturell inkluderende praksis som gir opplevelse av sammenheng for alle barn vil dermed ha en betydning for barnas videre utvikling. På tross av utfordringer og kulturelle forskjeller kan informantenes utsagn tolkes som at deres syn på mangfold i stor grad var ressursorientert, men at det er aspekter ved barnehagepraksisen som for eksempel opplevelse av sammenheng som bør tas i betraktning i henhold til å skape en hverdag der alle barna har opp mot like forutsetninger for videre utvikling.

Et annet aspekt av betydning i et ressursorientert syn gjelder kulturforståelse, ettersom forståelsen av kultur påvirker hvordan profesjonsutøvere arbeider i praksis (Kasin, 2010, s. 63). Den ene informanten fortalte at hver familie har forskjellige kulturer, og at kultur ikke nødvendigvis kan sees utad. Dette indikerer en dynamisk kulturforståelse der kultur er mer komplekst og i stadig endring noe Thun (2015) påpeker kan vise til et mer inkluderende fellesskap (Thun, 2015, s. 202). En annen informant sa han så barna som ett og at de var like mye verdt, for å hindre å skape et skille mellom “de” og “vi”. Informanten fortalte om hvordan det jobbes for å verdsette kulturer, så selv om det påpekes at alle er “ett” oppfatter jeg ikke holdningen til å være “fargeblind” der alle behandles likt, og verdien av barnas kulturelle bakgrunn utelates (Lund, 2021, s. 157-161). Dette viser også til et mangfoldssyn med fokus på å styrke barnas identitet og stolthet. At hvert enkelt barn må sees med deres bakgrunn og ulikhet ble uttrykt av samtlige informanter. Dette er i tråd med forskning som påpeker at det har skjedd et skifte der flere profesjonsutøvere inkluderer barn fra majoritetskulturen i kategorien flerspråklige (Myklevold, 2021, s. 77). I tråd med at barnehagelærerne vektlegger å se hvert enkelt barn med deres bakgrunn og ulikhet er det videre nødvendig å ta i betraktning deres interseksjonalitet, ettersom barna har sammensatte bakgrunner som vil påvirke deres hverdag (Orupabo, 2014, s. 331). Barnehagelærerne uttrykker i stor grad dynamisk kulturforståelse som ligger til grunn i deres mangfoldsførståelse.

5.2 Drøfting av ”Barnehagelærerne legger stor vekt på foreldresamarbeid”.

Foreldresamarbeidet ble tillagt stor vekt av alle barnehagelærerne, og funnene indikerer at det var vanskelig å samtale rundt mangfold uten å nevne foreldrene. Dette kan anses som positivt da både barnehagen og foreldrene har ansvar for barnets utvikling og trivsel, samt at samarbeidet spesielt har betydning når barn har ulike språk og kultur i barnehagen og hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29; Aghallaj et al., 2020). En av informantene sa at arbeidet med mangfold ikke bare må gjøres i barnehagen, men også hjemme der foreldrene kan dele om sin kultur og samtale rundt emnet. Dette kan forstås som at barnehagelærere ikke kan formidle holdninger og verdier til barna uten at dette skjer i samarbeid med hjemmet og følges opp på begge arenaer. Denne tanken er igjen i tråd med rammeplanen som påpeker at ansvaret for barnet er felles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Samtidig sier forskning at foreldre og

profesjonsutøvere kan ha forskjellig forståelse for hva barna kan oppnå og hvilken atferd de uttrykker (Norheim et al., 2022, s. 53). Hvis forståelsen er forskjellig vil barnehagelærere muligens se et annet behov for å samtale og ha felles refleksjon rundt kultur og mangfold som tema. Samtidig har alle barn og familier individuelle behov uavhengig av kulturbakgrunn, og utøver flerspråklighet og kultur forskjellig. Derfor er felles refleksjon med foreldrene rundt hvordan barnehagen kan gi flerkulturelle og/eller flerspråklige barn en individuelt tilpasset pedagogikk trolig viktig.

Funnene indikerer at utfordringene som har oppstått i foreldresamarbeid i stor grad omhandlet kulturelle ulikheter og språk. Her samsvarer mine funn med det Nordheim & Moser (2020) fant i sin forskning. Når foreldrene ikke ønsket at barnet skulle delta i juleaktiviteter, eller hadde ulikt syn på bruk av hijab og temperatur på vann i vannflasken enn det barnehagen hadde, kan dette forstås som eksempler på kulturelle forskjeller. Informantene trakk frem at språkbarrierer og misforståelser var utfordrende i samarbeidet. Jeg tenker det er viktig å være oppmerksom på hvordan slike språkbarrierer og misforståelser tolkes av barnehagelærerne, ettersom det har noe å si for hvordan de løses. Dette kan for eksempel oppfattes som en barriere som skyldes at foreldrene mangler norsk språkkompetanse, men misforståelsene kan for eksempel også forklares ved at barnehagelæreren mangler kompetanse i flerspråklighet i foreldresamarbeidet, muligheten for bruk av tolk, har for lite kjennskap til opplæringsmateriell om barnehagen på ulike språk eller lignende. Jeg presenterer disse tenkte eksemplene for å vise at hvordan språkbarrierer og misforståelser tolkes har betydning for hvilke tiltak barnehagen tenker er nødvendig.

Når den ene informantene løste ulikt syn på kirkebesøk ved å finne på unnskyldninger for foreldrene for å beskytte både barn og foreldre indikerer dette problemer angående kommunikasjon og ulik forståelse av forventninger i relasjonen, som er i tråd med forskning (Norheim & Moser, 2020, s. 801). Noe som nevnes i annen forskning som en fremtredende barriere i foreldresamarbeid er asymmetriske maktforhold (Cheatham & Ostrosky, 2013, s. 184; Whitmarsh, 2011, s. 535; Norheim & Moser, 2020, s. 800). Det kan antas at dette kan være en underliggende barriere også i situasjonene som beskrives i min studie, selv om informantene ikke nevner det, ettersom barnehagelærerne har roller som utdannede profesjonsutøvere i møte med

foreldrene. Barnehagelærerne kan muligens ikke legge merke til ulike oppfatninger av relasjonen, og asymmetrisk makt i relasjonen da foreldre tilsynelatende kan virke fornøyde (Norheim & Moser, 2020, s. 801). Samtidig er utdanningsnivået i befolkningen generelt økende, foreldre kan ha høyere utdanning enn barnehagelæreren på relevante områder innen pedagogikk, flerspråklighet eller profesjonsutøvelse i mange tilfeller. Dermed vil maktulikheten og maktbalansen kunne variere fra situasjon til situasjon, og det er viktig å ikke generalisere betydningen av maktulikhet til et fenomen som gjelder alle flerspråklige foreldre. Det er imidlertid barnehagelærerens ansvar å sørge for at relasjonen ikke blir asymmetrisk og ikke foreldrenes.

For å løse utfordringene indikerer funnene at barnehagelærerne benyttet dialog med respekt i møte med foreldrene. Ved ulike kulturelle forskjeller og verdier som eksemplene med bruk av hijab, temperatur på vann, familiesammensetninger, og å være ute i alt vær tok pedagogene i bruk samtale med foreldrene, og tilrettela der det var mulig ut av respekt for deres syn. Dette er i tråd med forskning og rammeplanen som vektlegger å ta hensyn til og gi medvirkning til foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29; Norheim & Moser, 2020, s. 789). Det at den ene barnehagelæreren prøvde å beskytte barna ved å unngå å si at foreldrene sa at barna ikke kunne delta i kirka kan også sees i sammenheng med rammeplanen som fremhever å etterstrebe å ikke la barnet havne i en lojalitetskonflikt mellom barnehagen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Pedagogen ville tilsynelatende ikke la foreldrene få skylden for noe barnet ble sett på som annerledes for. Samtidig vil det trolig ikke være heldig å stå i et dilemma mellom egne kulturelle overbevisninger og foreldrenes over tid, da det kan være krevende. Dette kan igjen fremheve nødvendigheten av kommunikasjon med foreldrene, noe informanten prøvde å gjøre ved å forklare dem hva som skjedde i kirken. Det bør likevel trolig diskuteres forventninger og hvem som har hvilken rolle i relasjonen (Norheim & Moser, 2020, s. 801). Informantene påpeker at det er lettere å kommunisere når en god relasjon med foreldrene er etablert. Dette kan tyde på at det er behov for relasjons- og kommunikasjonskompetanse for å kunne samarbeide med foreldrene på best mulig måte i henhold til mangfold.

5.3 Drøfting av ”Barnehagelærerne uttrykker ulike oppfatninger angående behovet for kompetanse”.

Studiens funn indikerte at det var ulike oppfatninger av hva slags kompetanse som må til for å arbeide best mulig med mangfold. En av informantene ønsket kompetanse angående samhandling i hverdagen, den andre sa at temaet er sammensatt, slik at barnehagelærere bør få kompetanse gjennom erfaring, og den tredje informanten vektla betydningen av holdninger som en viktig del av kompetansen i møte med mennesker. Samtidig som de avga svar uttrykte informantene usikkerhet rundt hva som trengtes. Dette samsvarer med den pågående diskursen angående kulturell kompetanse der det er uenigheter om hva som skal til for å arbeide mest hensiktsmessig med mangfold (Campinha- Bacote, 2019). Det samsvarer også med en studie som påpeker at forskning utvikles, men gir ingen klar retning for hvordan å arbeide med mangfold (Lim & Able-Boone, 2005, s. 233). Det kan tenkes at det er vanskelig å definere hva som må til nettopp fordi temaet er sammensatt slik informanten beskriver. Hvordan å samhandle og hvilke holdninger profesjonsutøvere har reflekterer deler av det diskursen omhandler; kulturell kompetanse og kulturell ydmykhet (Campinha- Bacote, 2019). Kulturell kompetanse som i hovedsak dreier seg om å lære om andre kulturer, og kulturell ydmykhet som i hovedsak dreier seg om selv- refleksjon i møte med kultur, har blitt motstridende i debatten. I barnehagelærernes eksempler på utfordringer i arbeidet med mangfold nevnes flere kulturelle forskjeller som for eksempel bruk av hijab, ulike syn på familiesammensetninger, eller når “oppdragelsen” starter. Pedagogene opplevde også språkbarrierer og misforståelser i foreldresamarbeidet. Dette gir grunn til å tenke at kulturell kompetanse trengs. Samtidig vil ikke kunnskap om forskjeller være nok. Dette kan ses i sammen med Rugkåsas (2018) perspektiv som kritiserer tanken om at å få kunnskap om en gruppes kultur vil effektivisere vårt arbeid med “dem” (Rugkåsa, 2018, s. 182). Det vil trolig være nødvendig å ha kulturell ydmykhet, der det reflekteres over seg selv og hvilke holdninger som ligger til grunn i møte med andre for å vite hvordan en selv best mulig kan møte mennesker. Dette kan ses i sammenheng med nødvendigheten av å se individet fremfor gruppen individet er en del av (Rugkåsa, 2018, s. 182; Rogoff, 2003). Campinha- Bacote (2019) beskriver en blanding av disse konseptene kalt “Cultural Competemility”, der kulturell ydmykhet gjennomsyrrer aspektene av kulturell kompetanse.

Cultural Competemility kan også sees i sammenheng med kompetansetrekanten. Kunnskap og ferdigheter kan inngå i kulturell kompetanse og personlig kompetanse kan inngå i kulturell

ydmykhet (Skau, 2017, s. 58; Camphina- Bacote, 2019). For at barnehagelærere skal kunne jobbe mer hensiktsmessig med mangfold vil trolig alle deler av trekanten være av betydning ettersom verken ferdigheter, teori eller gode menneskelige kvaliteter kan forsørge god nok kompetanse alene (Skau, 2017, s. 67-68). Den nasjonale satsingen “kompetanse for mangfold” vektla flerkulturell og flerspråklig kompetanse i stor grad, men nevner lite om læreres egne personlige kompetanse (Lødding et al., 2018, s. 20-24). Selv om satsingen også innebar tidlig innsats, språkstimulering, kartlegging av språkferdigheter, og kunnskap om språkutvikling (Lund, 2017, s. 237) kan en av grunnene til at det foreløpig var liten forbedring i arbeidet muligens være at kompetansen som må til for å arbeide med mangfold som en ressurs er uklar, noe som gjør kompetanseheving utfordrende. Det er også nødvendig å påpeke at barnehagelærere ikke har ansvar for å vite hva slags kompetanse de skal ha, men barnehageeier (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 8). Trolig vil det da være av betydning at mangfoldskompetanse arbeides på systemnivå vel som individnivå.

Barnehagelærerne vektla behovet for flerkulturelle ansatte i barnehagen, da de har en større forståelse for kulturer og språk. Det ble også sagt at det å ha flerkulturelle ansatte i barnehagen kan gjøre både voksne og barn med samme språk og kultur tryggere, ettersom det kan være lettere å forstå dem og gjøre seg forstått. Dette er i tråd med forskning som viser til at flerkulturelle ansatte kan være brobyggere når det gjelder språk, kultur og religion i barnehagen (Tobin, 2019, s. 17). I tillegg fortalte en av informantene at en flerkulturell ansatt på deres avdeling gav et større innblikk i ulikhetene i kulturer da hun spurte hvorfor ting gjøres på visse måter i Norge. Informanten sa dette bidro til å få en større forståelse for hvordan foreldre med lik kultur kan tenke. En annen informant uttalte at han forstod hva foreldrene sa mellom linjene når han hadde lik kulturell bakgrunn som dem. Forskning viser også at flerkulturelle ansatte kan hjelpe i stor grad i henhold til foreldresamarbeid (Whitmarsh, 2011, s 543; Tobin, 2019, s. 17; Norheim & Moser, 2020, s. 789).

Annen forskning viser videre at flerkulturelle ansatte også kan oppleve utfordringer i arbeidet som kollegaer ofte ikke tenker gjennom. Et eksempel på dette er at de kan føle et behov for å vri på det som blir sagt til kollegaer eller foreldre for at de to partene ikke skal bli fullt klar over hvor forskjellig perspektiver de har (Tobin, 2019, s. 18). Informantene fortalte ikke om noe i

henhold til dette, selv om det er mulig deres flerkulturelle kollegaer, eller dem selv, kan oppleve dette. Det vil være nyttig å tenke over ikke bare foreldrene og barnas kulturelle ståsted, men også kollegaer, da det kan oppstå utfordringer knyttet til kultur også for dem. Flerkulturelle ansatte vil følgelig være av verdi i barnehagen. At de har en kompetanse som forbedrer arbeidet i barnehagen kan føre til tanken om at kunnskap og erfaring angående kultur og språk vil være nyttig for alle ansatte i møte med barn og foreldre i barnegruppen. Det kan være nyttig for barna og foreldrene men også for de andre ansatte i barnehagen, og kan dermed bidra til økt kulturell kompetanse for alle. Dette kan sees som et argument for at barnehagelærere trenger kunnskap om kulturer i som kompetanse, men trolig også sammen med ydmykhet, slik teorien om cultural competency påpeker (Camphina- Bacote, 2019).

5.4 Drøfting angående problemstillingen

Problemstillingen i denne studien legger vekt på barnehagelæreres forståelse av mangfoldskonseptet i barnehagen, samt hvilke erfaringer de har i praksis med å arbeide med mangfold i hverdagen. Funnene indikerer at barnehagelærerne i stor grad har et ressursorientert syn i arbeidet med mangfold. Pedagogene vektla at alle barna har ulike kulturer i hjemmene sine og hver enkelt kultur må verdsettes, slik at barna opplever stolthet og får styrket sin identitet. Informantene hadde selv ulik kulturell bakgrunn, og måten de omtalte barna på avdelingen på kan antyde at de identifiserte seg med de barna på avdelingen som hadde lik kulturell bakgrunn som dem selv. Barnehagelærerne med etnisk norsk opprinnelse brukte ordet “vi” i samtale med etnisk norske barn. Dette ses for eksempel da det ble uttrykt: “*de kan et annet språk som ikke vi kan*”, eller “*muslimer er nok like ulike som oss norske*”. Barnehagelæreren med annen etnisk bakgrunn enn norsk brukte derimot ordet “vi” i sammenheng med barn i barnehagen som hadde samme kultur og språk som informantene selv. Et eksempel på dette er da informanten sa: “*vi har jo ID da*”, i henhold til barn som ikke feiret jul. Dette kan representere en «vi» og «de andre» tenkning og indikere tegn til et problemfokuset mangfoldsperspektiv der ulike grupper fremheves (Hauge, 2014, s. 30). Samtidig som denne språkbruken anvendes har deltakerne tilsynelatende et ønske om barnas beste og et mangfoldsfelleskap der alle kulturer verdsettes. Det kan muligens virke naturlig å bruke begreper som “vi” og “dem” i enkelte situasjoner ettersom mennesker faktisk er ulike, og har ulike bakgrunner, og opplever tilhørighet til ulike

kultur, uten å nødvendigvis ha et ønske om å formere grupper opp mot hverandre. Deltakerne fokuserte også mer på ressursene i barna motsetning til å ha en nedlatende holdning til barna og deres bakgrunn, samt at ordene “oss” og “vi” også ble brukt for hele gruppen der alle ble sett på som ett. Samtidig er det nødvendig å påpeke at språkbruken kan skape skiller i barnegruppen hvis et barn ikke omtales som en del av “vi”-et. Det er dermed av stor betydning med en dynamisk kulturforståelse for å ha et mer inkluderende fellesskap, noe barnehagelærerne tilsynelatende hadde et ønske om og uttrykte i stor grad (Thun, 2015, s. 202). Dette kan lede til spørsmålet om forståelse henger sammen med praksis.

Tidligere studier viser at barnehagelærere ubevisst utfører pedagogiske handlinger som er formet av samfunnets dominerende verdier og holdninger, og at ved å reflektere over egne fordommer utvikles en bedret mangfoldspraksis (Gramelt, 2013, s. 55-56). Dette henger sammen med andre studier som viser at læreres refleksjoner, tro og kunnskap angående læring og barna former deres praksis (Chen & Abdullah, 2022, s. 2; Sugesti et al., 2020, s. 563; Rissanen et al., 2023). I denne undersøkelsen bærer barnehagelærernes uttalelser preg av at det ressursorienterte perspektivet er integrert i hverdagen, samtidig som alle ikke alltid arbeidet bevisst rundt temaet. Det at barnehagelærernes mangfoldssyn betraktes som ressursorientert vil være positivt da dette kan bidra til at arbeidet med mangfold i praksis også blir mer ressursorientert. Selv om uttalelser viser til et ressursorientert syn vil det trolig være rom for utvikling, noe som kan gjøres ved å reflektere rundt egne fordommer og verdier, for å skape en ytterligere bedre praksis (Gramelt, 2013, s. 55-56). Tidligere studier (Gramelt, 2013; Kjelaas, 2009; Myklevold, 2021; Lund, 2021; Lødding et al., 2018; Lim & Able-Boone, 2005) indikerer at mangfoldet ikke fullt ut blir brukt som en ressurs i dagens barnehage. Pedagoger kan streve med å ta i bruk flerspråklighet, ha fokus på manglende ferdigheter og ikke kompetansen barna har i morsmålet, i tillegg til at pedagoger har ulik forståelse for inkludering av flerkulturelle barn som leder til ulik praksis (Kjelaas, 2009; Myklevold, 2021; Lund, 2021). Denne studiens resultater er motstridende til tidligere forskning, ved at barnehagelærerne anså flerspråklighet som en ressurs, og forsøkte å ta det i bruk i hverdagen. Samtlige uttrykte et ønske om et mangfoldfellesskap som rommer alle, selv om noe av praksisen var ulik. Samtidig som det ressursorienterte synet tilsynelatende var rådende er det trolig flere aspekter av mangfoldspraksis som ikke er undersøkt som blant annet mer dyptgående undersøkelse av bruk av morsmål og språk. Informantene delte også at det var

lettere å arbeide med mangfold når mangfoldet var stort på avdelingen. Dette kan muligens være en faktor som påvirker arbeid med mangfold i barnehagene.

Både forståelse og praksis er elementer som fremheves i kompetansetrekanten, men da også sammen med personlig kompetanse som kan innebære holdninger og menneskelige egenskaper som fremkommer i samhandling med andre (Skau, 2017, s. 58-62). Det er dermed fremtredende at temaet om mangfoldskompetanse er sammensatt. Flere av kompetanseområdene kan forstås som overlappende (Skau, 2017, s. 69). De ulike temaene om barnas identitet og stolthet, foreldresamarbeid, og kompetanse inngår alle i hverandre ettersom barnehagelærere i arbeid med barn samarbeider med foreldre og kompetansen blir synliggjort i hvert aspekt av ytelsen. Dette kan muligens være en av grunnene til at det er utfordrende å klarlegge hva slags kompetanse som er nødvendig å besitte av barnehagelærere. En samlet profesjonell kompetanse med forståelse og handling til grunn vil trolig være av betydning. Bakken og Solbue (2016) poengterer: “Når alt kommer til alt, handler vel mangfold og denne påkrevde tilhørende kompetansen egentlig om å være sammen som mennesker” (Bakken & Solbue, 2016, s. 17). Dette belyser viktigheten av fokuset på individet i diskursen. I møte med barn, foreldre eller kollegaer med flerkulturell bakgrunn kan det for barnehagelærere være hensiktsmessig med forståelse, anerkjennelse og dialog. Dette kan bidra til inkludering og god mangfoldspraksis under samspillet i barnehagen.

6.0 Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven drøftet barnehagelæreres forståelse og erfaringer angående mangfold i forbindelse med flerkulturelle barn i barnehagen. Det har blitt tatt utgangspunkt i tre barnehagelæreres ytringer rundt mangfold som belyser deres tanker og praksis i hverdagen. Problemstillingen for denne studien er: “Hvordan forstår barnehagelærere det at barnehagens rammeplan pålegger dem å bruke «mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9)? og “Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å iverksette rammeplanens føringer på dette området i hverdagsrelasjoner til de eldste barna i barnehagen?”

Jeg fant at barnehagelærerne hadde et ønske om å styrke barnas identitet, og formidle stolthet knyttet til deres bakgrunn, at de vektla foreldresamarbeid, og at det ble uttrykt ulike synspunkt angående kompetanse. Uttalelsene indikerte et ressursorientert perspektiv med en dynamisk kulturforståelse og en pedagogikk som rommer mangfoldet. Samtidig er det nødvendig å være bevisst på og reflektere rundt at opplegg på avdelingen, språkbarrierer og ulikt syn på dannelse hjemme og i barnehagen kan true barns opplevelse av sammenheng. Det vil være hensiktsmessig å verdsette kulturelle forskjeller samtidig som alle barnas opplevelse av sammenheng opprettholdes, og alle føler seg som en del av mangfoldsfellesskapet. Refleksjon rundt egne fordommer, verdier og språkbruk vil også kunne skape en bedre praksis. Ettersom ansvaret for barnets utvikling og trivsel deles av foreldre og barnehage vil en felles refleksjon med foreldre rundt barnets tilpassede hverdag trolig være av betydning. Barnehagelærerne fortalte om flere utfordringer knyttet til språkbarrierer og misforståelser i samarbeid med foreldre, det vil dermed være viktig å være klar over at hvordan profesjonsutøvere tolker misforståelser vil påvirke hvordan situasjoner løses. Barnehagelærernes praksis i samarbeid med foreldre var å løse utfordringer med dialog, respekt og foreldrenes medvirkning, noe som vil være hensiktsmessig for videre samarbeid og barnets beste.

Informantene uttrykte usikkerhet rundt hva slags kompetanse som var nødvendig i arbeid med mangfold, og vektla holdninger, kompetanse angående samarbeid og erfaringer på arbeidsplassen

som viktig. En samlet profesjonell kompetanse der ydmykhet gjennomsyrrer kompetansen vil trolig være av betydning, der barnehagelæreres kunnskap, ferdigheter og personlige kompetanse kommer til uttrykk. Samtidig kan det dras nytte av flerkulturelle ansatte som kan være brobyggere i arbeid med barnehagens mangfold. Forståelse henger sammen med praksis, og som barnehagelærer er det nødvendig i møte med mennesker å ikke betrakte dem som et medlem av en gruppe, men som et individ med en sammensatt kulturell bakgrunn, som er tilfellet for alle mennesker. Barnehagearbeiderne ser mangfold som en ressurs, og ønsker å fremme mangfoldet som en berikelse. De arbeider aktivt for at barna skal være stolte av sin bakgrunn, og for å skape en god hverdag for dem også ved å samarbeide med foreldrene. De har et ønske om å vokse i egen kompetanse for å kunne tilrettelegge bedre videre, for at alle barn føler seg en del av mangfoldssfelleskapet.

Barnehagelærers forståelse og praksis vil antakelig påvirke flerkulturelle barns utvikling i livet og forhåpentligvis bidra til å snu dagens utfall i Norsk utdanning, der flerspråklige er overrepresentert i spesialundervisningen (NOU 2010: 7, s. 338). En utvidet forståelse blant pedagoger kan bidra til bedre tilrettelegging for flerspråklige. Dilemmaet om den sosiale ulikheten som produseres i utdanningsforløpet (Nes, 2013) kan også bli påvirket av en endret forståelse og praksis innen mangfold. Forhåpentligvis kan denne studien bidra med inspirasjon til en ressursorientert tilnærming til kulturelt mangfold der barnehagen legger et godt grunnlag for videre utvikling for alle barn uansett bakgrunn.

6.1 Studiens begrensninger

Mangfold som tema er svært omfattende, dermed er det flere temaer som kunne blitt diskutert nærmere som ikke fikk del i studien. Språk, morsmålsopplæring, og bruk av tolk er blant annet temaer av betydning som nevnes innen kulturelt mangfold, samt at temaene som er en del av studien; forståelse, foreldresamarbeid, og kompetanse, kunne blitt gjennomgått i enda større grad om oppgavens omfang var større. Mangfold og kultur er mangetydige begreper, og definisjonen som brukes for dem vil påvirke studien. Forforståelsen og min rolle som forsker vil også ha preget resultatene.

Det foreligger flere aktuelle metoder for innsamling av data innen kvalitativ forskning. En type observasjon kunne vært aktuelt i denne studien ettersom jeg kunne fått et innblikk i hvordan informantene anvender deres mangfoldsforståelse i praksis i en hverdagslig sammenheng i barnehagen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 100). Likevel er et kvalitativt forskningsintervju valgt grunnet tilgjengelig tid og omfang av oppgaven, samt at jeg får mer konkrete data å arbeide med ved intervju kontra observasjon. Intervjuguiden kunne også være utarbeidet bedre, ettersom det ikke var forberedt spørsmål angående foreldresamarbeid, og dette ble et hovedtema i forskningen. Utvalget kan også medbringe begrensninger. To kvinner og en mann som har erfaring fra arbeid med kulturelt mangfold ble intervjuet. Resultatene kunne vært annerledes om det var andre eller flere deltakere, ettersom flere deltakere kunne gitt et større innblikk i mangfoldspraksisen.

6.2 Videre forskning

En samlet profesjonell kompetanse hos barnehagelærere vil gi gode forutsetninger for flerkulturelle barns utvikling. Samtidig vil antakeligvis ikke dette alene bidra til at færre flerspråklige barn trenger spesialpedagogisk hjelp. Det vil trolig være flere faktorer ved mangfoldsarbeidet som påvirker utfallet. Andre mennesker rundt barnet vil også kunne påvirke, det kunne dermed vært interessant med videre studier angående systemrettet arbeid, ettersom systemet rundt barnet tilrettelegger for barnets utvikling i stor grad. Det kan også være av betydning å undersøke foreldrenes perspektiv, og deres innflytelse på arbeidet med mangfold, samt andre ansatte og jevnaldrendes påvirkning for om mangfoldet blir ansett som en ressurs.

Videre studier angående flerkulturelle barns opplevelse av sammenheng kunne også vært av betydning. Hvordan opplevelse av sammenheng påvirker barns utvikling, og hvordan skape et miljø der både opplevelse av sammenheng og flere kulturelle forskjeller blir verdsatt. Andre faktorer som morsmålsopplæring, varighet av oppholdet i Norge, og ansattes evne til å være oppmerksom på utfordringer barna opplever både innen individuell utvikling og sosialt, vil også kunne være aktuelt å undersøke i videre forskning angående mangfoldsarbeid i barnehagen. Slik at man videre kan skape en barnehagehverdag som rommer alle.

7.0 Referanseliste

- Aghallaj, R., Van Der Wildt, A., Vandebroeck, M., & Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: A systematic review. I C. Kirsch, & J. Duarte (Red.), *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education* (s. 151–167). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429059674-12>
- Algashi, S. & Eriksen, T. H. (Red.). (2022). *Flerkulturelle scenarioer: mur, bro eller båt?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i Barnehagen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Fagbokforlaget
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6.utg.). Routledge.
- Beach, H. (2013) Linking Essentialist and Constructivist Ethnicity. *Acta Borealia*, 30(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/08003831.2013.818265>
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2017). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative Metoder - en grundbog* (3.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Campinha-Bacote J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: a model of care. *Journal of transcultural nursing: official journal of the Transcultural Nursing Society*, 13(3), 181–201.
<https://doi.org/10.1177/10459602013003003>

- Campinha- Bacote, J. (2018). Cultural Competemility: A Paradigm Shift in the Cultural Competence versus Cultural Humility Debate - Part I. *Online Journal of Issues in Nursing*, 24(1). <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol24No01PPT20>
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2013). Goal setting during early childhood parent-teacher conferences: A comparison of three groups of parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 166-189. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.767291>
- Chen, F. & Abdullah, R. B. (2022). Teacher Cognition and Practice of Educational Equity in English as a Foreign Language Teaching. *Frontiers in Psychology* 13(820042), s. 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820042>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 191- 306. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskning-prosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Egeberg, E. (2020). *Minoritetsspråk og flerspråklighet - en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I T. O. Engen & K. J. Solstad (Red.). *En likeverdig skole for alle?: Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 280-310). Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001). *Flerkulturell forståelse*. Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fatehi, K., Priestley, J. & Taasoobshirazi, G. (2020). The expanded view of individualism and collectivism: One, two, or four dimensions? *International Journal of Cross Cultural Management*, 20(1). 7-24. <https://doi.org/10.1177/1470595820913077>
- Fitzgerald, E., & Campinha-Bacote, J. (2019). An Intersectionality Approach to the Process of Cultural Competemility – Part II. *Online Journal of Issues in Nursing*, 24(2). <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol24No02PPT20>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gramelt, K. (2013). Diversity in early childhood education: a German perspective. *Early Years*, 33(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.677948>
- Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. I Prior, J. & Herwegen, J. W. (Red.). *Practical research with children* (s. 127-145). Taylor & Francis.
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden*. Cappelen Damm AS.

- Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi - en innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Fagbokforlaget.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal.
- Jernigan, V. B., Hearod, J. B., Tran, K., Norris, K. C., & Buchwald, D. (2016). An Examination of Cultural Competence Training in US Medical Education Guided by the Tool for Assessing Cultural Competence Training. *Journal of health disparities research and practice*, 9(3), 150–167. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5091804/>
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 3(2), 63-75. <https://doi.org/10.7577/nbf.258>
- Kjelaas, I. (2009). “Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA Norsk som andrespråk*, 25(2), 58-88. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1712>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lekas, H. M., Pahl, K., & Fuller Lewis, C. (2020). Rethinking Cultural Competence: Shifting to Cultural Humility. *Health services insights*, 13, 1-4.

<https://doi.org/10.1177/1178632920970580>

Lim, C. & Able-Boone, H. (2005). Diversity Competencies within Early Childhood Teacher Preparation: Innovative Practices and Future Directions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/10901020500369803>

Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A-B Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-44). Gyldendal Akademisk.

Lund, H. H. (2021). «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 148-176). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-0>

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2014). *Hermeneutikk: en innføring*. Spartacus forlag.

Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold* (2018:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/?ch=1>

Myklevold, G. A. (2021). “That is a big shift for us”: Teachers’ and teacher educators’ perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12, 67-82.

<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6499>

Moore, K. J., Xiong, S., Bhattacharya, M., Bustamante, G. & Calvert, C. (2020). Beyond Diversity: Focusing on and Enhancing Inclusion in the Society for Epidemiologic Research. *Am J Epidemiol*, 189(10), s. 1042-1046. <https://doi.org/10.1093/aje/kwaa111>

Nes, K. (2013, 13. mai). *Norsk skole anno 2013 - Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Utdanningsforskning.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/norsk-skole-anno-2013---okende-ekskludering-under-dekke-av-inkludering/>

Nickerson, R. S. (2011). Developing intelligence through instruction. I R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Red.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (s. 107-129). Cambridge University Press.

- Norheim, H. & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- Norheim, H., Moser, T. & Broekhuizen, M. (2022). Partnerships in multicultural ECEC settings in Norway: Perspectives from parents and professionals. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 40–60. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.228>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=17#:~:text=16.5%20Utfordringer%20i%20forhold%20til,behov%20barnet%20eller%20eleven%20har.>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift* 22(4), 329-351.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-01>
- Parekh, B. (2006). Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115. <https://doi.org/10.1177/146879680100100112>
- Paulsen, V., Thorshaug, K. & Berg, B. (2014). *Møter mellom innvandrere og barnevernet. Mangfold og inkludering*. NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.no/uploads/files/Kunnskapsstatus-barnevern-og-innvandring-1.pdf>
- Piaget, J. (1953). *The origin of intelligence in the child* (M. Cook, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1936).
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & McMullen, J. (2023) Identifying core beliefs of an intercultural educator: How polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers’

- pedagogical thinking and practice. *Social Psychology Education*.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09785-z>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rugkåsa, M. (2018). Etniske minoriteter og sosialt arbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning* 21(2), 180-185. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-06>
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge*. Gyldendal.
- Schibbye, A. L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sohn, S. & Wang, X. C. (2006). Immigrant Parents' Involvement in American Schools: Perspectives from Korean Mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 125–132. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0070-6>
- Spencer, M. B. (1990). Development of Minority Children: An Introduction. *Child development* 61(2), 267-269. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02778.x>
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Stanhope, V., Solomon, P., Pernell-Arnold, A., Sands, R. G., & Bourjolly, J. N. (2005). Evaluating cultural competence among behavioral health professionals. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 28(3), 225–233. <https://doi.org/10.2975/28.2005.225.233>

- Steinkellner, A. (2022, 7. Mars). *Innvandrere og barna deres teller nå over en million*. Statistisk Sentral Byrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/innvandrere-og-barna-deres-teller-na-over-en-million>
- Statistisk Sentral Byrå (SSB). (2022, 15. Mars). *Barnehager*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Sugesti, I., Rukmini, D., Faridi, A. & Fitriati, S. W. (2020). Teachers' Cognition and Their Teaching Practices in an EFL Classroom: A Correlational Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 443.
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/iset-19/125941475>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3-4), 194-207.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tobin, J. (2020) Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Whitmarsh, J. (2011). Othered Voices: Asylum-Seeking Mothers and Early Years Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), s. 535–551.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623540>
- Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Sciences*, 87(2), 209–220.
<https://doi.org/10.1606/1044-3894.3514>
- Winterbottom, C. (2013). Voices of the minority: Japanese immigrant mothers' perceptions of preschools in the United States. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 219–225.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0542-9>
- Yalcinkaya, N. S., Estrada-Villalta, S. & Adams, G. (2017) The (Biological or Cultural) Essence of Essentialism: Implications for Policy Support among Dominant and Subordinated Groups. *Frontiers in Psychology* 900(8), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00900>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene “Reliabilitet” og “Validitet” i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3) 119-130.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning:

- Presentasjon av meg selv og hensikten med undersøkelsen.
- Spør om tillatelse til opptak av intervju.

Gi informasjon om:

- Taushetsplikt og konfidensiell behandling av data.
- Prosjektets varighet, avsluttes i mai 2023.
- Ved prosjektavslutning: alle data vil bli slettet.
- Retten til å trekke seg fra undersøkelsen underveis.
- Det vil ikke bli spurt om enkeltbarn, bare om anonymiserte historier der fokuset vil være på den pedagogiske praksisen og ikke barnet.

Pedagogens sosiokulturelle kompetanse

- Hvordan forstår du rammeplanen når den sier barnehagen skal bruke «mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9)?
- Hvordan har du opparbeidet kulturkompetanse? Og kjennskap til kulturmangfold.
- Opplever du at du har kjennskap til barna på avdelingen sine kulturer og språk?
- Hva tenker du er viktig i ditt arbeid når det gjelder å bruke mangfold som en ressurs i barnehagen?
- Hva tenker du er viktig når man jobber på tvers av kulturgrenser?
- Har du noen konkrete måter du iverksetter dette i relasjon til et barn med annen kulturell bakgrunn enn deg selv? Handlinger eller metoder?
- Har du tenkt over hvorfor du handler/ tenker som du gjør?
- Har du noen konkrete eksempler på hvordan du har lyktes med å se de ulike barna i barnegruppa og deres kultur som en berikelse eller styrke?

- Har du noen konkrete eksempler på hvordan det å se de ulike barna i barnegruppa og deres kultur som en styrke har vært vanskelig? (f.eks. Uttestengelse, rasisme, osv.)
- I så fall, hvordan arbeidet du med det videre?
- Opplever du at kulturforskjeller i form av enten kulturelle forskjeller, språk eller lignende, påvirker relasjonen du har til enkelte barn? I så fall: hvordan?
- Opplever du at barnegruppa fokuserer mye på identitet og kultur? I så fall: Hvordan uttrykkes det?
- Hvordan forholder du deg til det? Kan du gi noen eksempler?

Pedagogens refleksjoner over egen kompetanse

- Føler du at du har nok kompetanse for ta i bruk mangfold som ressurs i barnehagen?
- Opplever du personlig noen utfordringer i samarbeidet med flerkulturelle barn? I så fall hvilke?
- Opplever du at det er noe som fungerer bra i det som gjøres?
- Hvilken kompetanse mener du er nødvendig i dagens flerkulturell barnehager?
- Hva tenker du må til for at barnehageansatte skal klare å arbeide med mangfold som en styrke eller berikelse i relasjon til flerkulturelle barn i barnehagen?

Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å utdype eller snakke om?
- Takk for at du ville ta deg tid til å dele erfaringer og tanker med meg.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Profesjonsutøveres betydning for bruk av mangfold som ressurs i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere tar i bruk mangfold som en ressurs i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk som vil handle om flerkulturelle barn, mer spesifikt hvordan barnehagelærere tar i bruk mangfold som en ressurs i henhold til de eldste barna i barnehagen. Målet er å undersøke hvilken praksis som anvendes i dag, og belyse hvor viktig kompetanse angående kulturelt mangfold er å ha for barnas hverdag og utvikling. Den foreløpige problemstillingen er:

1. Hvordan forstår barnehagelærere det at barnehagens rammeplan pålegger dem å bruke «mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9)?
2. Hvilke erfaringer har barnehagelærerne med å iverksette rammeplanens føringer på dette området i hverdagsrelasjoner til de eldste barna i barnehagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, fakultetet for humaniora og pedagogikk, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å undersøke temaet ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med pedagogiske ledere i barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det gjennomføres et individuelt intervju som vil ta ca en time. Spørsmålene vil handle om dine personlige erfaringer med å arbeide med mangfold i barnehagen. Opptak gjøres underveis samt at de transkriberes i ettertid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysningene anonymiseres slik at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i etterkant av oppgaven. Meg og min masteroppgaveveileder er de eneste som vil ha tilgang til dataene. Under studien vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes? Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. Mai. 2023. Opptak og opplysninger slettes i etterkant av prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent: Janicke Andersen Boyle på mobil: 94887978, eller email: janickeandersen@hotmail.com.
- Veileder: Monica Bjerklund ved Telemarkforskning på email: monica.bjerklund@tmforsk.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Monica Bjerklund
(Forsker/Veileder)

Janicke Andersen Boyle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjonsutøveres betydning for bruk av mangfold som ressurs i barnehagen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
985965	Standard	06.02.2023

Prosjekttittel

Profesjonsutøveres betydning for bruk av mangfold som ressurs i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Monica Bjerklund

Student

Janicke Andersen Boyle

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!