

Å møte det fleirkulturelle Norge

Korleis kan kulturkompetanse avgjerande i dagens barnehage?

Vilde Brevik Aarønes

Kandidat 9021

Bacheloroppgåve **- Profesjonalitet i kulturelt mangfald**

Trondheim/Aukra, Mai, 2020

Bacheloroppgåva er eit sjølvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskule for Barnehagelærerutdanning og er godkjend som ein del av barnehagelærerutdanninga. Under utarbeiding av oppgåva har studenten fått rettleiing ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Dette bachelorprosjektet er den siste oppgåva eg skal skrive som student ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanninga. Den markerer endepunktet som barnehagelærarstudent på ein skule kor eg har utvikla meg enormt – ikkje berre fagleg, men personleg. Gjennom desse tre studieåra har eg fått prøve ut kva mine interesser og lidenskapar er, kva pedagog eg ønskjer å bli og at kunnskap aldri går tom.


Å få forske og resonnerer rundt korleis kulturkompetanse er avgjerande i dagens barnehagar som har vore av stor interesse for meg – både fagleg og personleg. Å kunne anvende dei gode refleksjonane og diskusjonane eg har delt med medstudentar, forelesarar og praksislærarar gjennom åra er noko eg opplever som særst meiningfylt.

Til mine flotte medstudentar frå alle ulike studieår og fordjupingar for gode refleksjonar og samtalar vil eg sei takk. Å få tileigne nye faglege perspektiv og personleg utvikling saman med dykk har gjort meg tryggare og motivert for det viktige arbeidet vi saman skal ta fatt på!

Takk til familien som har halde ut med konstante spørsmål rundt frasering, lange kveldar med okkupert kjøkkenbord og som gjennom heile prosjektet har skapt arbeidsro i alle krikar av heimen eg har sete. Takk til kjærasten som har støtta meg i alle pedagogiske diskusjonar og omgrepsforklaringar utan eit hint av pedagogisk utdanning.

Den siste, og kanskje største takken, vil eg gje til rettleiarane mine, Svein Sando og Marit Kanstad, som har støtta og rettleia ein litt usikker og stressa student til å finne vegen gjennom bacheloroppgåva si. Å ha dykk til vegleiarar med oppmuntring, støtte, gode ord og engasjement for alle val eg har gjort og ord eg har skrive har vore særst motiverande!

Takk så mykje!



Vilde B. Aarønes, Trondheim/Aukra, 2020

Innhald

Korleis kan kulturkompetanse avgjerande i dagens barnehage?	0
Bacheloroppgåve - Profesjonalitet i kulturelt mangfald.....	0
Forord.....	1
1.0 Innleiing.....	4
1.1 Bakgrunn for val av tema	5
1.2 Val av problemstilling	5
1.3 Omgrepsavklaring	5
1.3.1 Kulturelt mangfald.....	5
1.3.2 Den fleirkulturelle barnehagen	6
1.3.3 Fleirkulturell forståing, tverrkulturell kompetanse eller kulturkompetanse	6
1.4 Oppgåva si oppbygging og avgrensing	7
2.0 Teori	8
2.1 Fleirkulturell barnehage eller fleirkulturell praksis?	8
2.2 Etnosentrisme og kulturel relativisme – kva briller ser vi kultur med	9
2.3 Tverrkulturell kompetanse.....	11
2.4 Likeverdige og ulikverdige relasjonar	12
3.0 Metode.....	14
3.1 Val av metode.....	14
3.2 Forskningsmetodane i prosjektet.....	14
3.2.1 Dokumentanalyse	14
3.2.2 Filosofisk argumentasjon som analysemetode	15
3.3 Ethiske refleksjonar rundt prosjektet.....	15
4.0 Presentasjon av data	17
4.1 Rammeplanens verdigrunnlag	17
4.2 Casar	17
5.0 Rammeplanen sitt verdigrunnlag – ei analyse.....	18
6.0 Presentasjon av funn og drøfting	21
6.1.0 Case: Eid i barnehagen	21
6.1.1 Case	21
6.1.2 Drøfting	21
Signifikante andre.....	22

Identitetsdanning og definisjonsmakt.....	22
Verdiforiming.....	23
Likeverdige utvekslingar	24
6.2. Case: Flagg i barnehagen	25
6.2.1 Case	25
6.2.2. Drøfting –	25
Relasjon til nasjon	25
Grunnleggjande pedagogikk i møte med mangfald?.....	26
Endeleg sanning	26
Identitetsdanning	26
Integrert plural identitet for barn med fleirkulturell bakgrunn	26
Korleis kan kulturkompetanse vere avgjerande?.....	27
Eksotifisering og stigmatisering	28
Fleirkulturell praksis.....	28
Kunnskap for å jobbe med Rammeplanen.....	29
7. Konklusjon i lys av problemstilling	32
7. Avslutning	33
7. Referanseliste	35

1.0 Innleiing

Det Norge vi lever i no er eit resultat av kontinuerleg globalisering og auka innvandring. Gjennom århundre med samhandling mello, ulike land, folkeslag og kulturar har nordmenn danna seg ei oppfatning av kva dette landet betyr. Frå vikingtokter for tusen år sidan, via det store innrykket av flyktingar i 2015 og fram til i dag har samfunnet vårt utvikla seg, og med dette også forståinga vår av ordet mangfald.

Noreg er eit land med eit mangfald av menneske, religion, levesett, tankesett, familiesamansettingar, verdiar og haldningar i livet. Dette mangfaldet gjenspeglast i barnehagen. Spernes og Hatlem skriv det så godt:

Norge har alltid vært et flerkulturelt samfunn, men dagens samfunn har et enda større mangfald av språk- og kulturbakgrunner enn tidligere på grunn av økt flytting over landegrensene. Dette krever at ansatte i barnehagen har en kompetanse i mangfoldspedagogikk som bidrar til å gjøre barnehagen til en møteplass for fellesskap og deltakelse (Spernes, K. & Hatlem, M. 2019. s. 13).

I denne oppgåva vil eg fokusere på omgrepet *mangfald* i barnehagen og betydninga av bevisstgjeringa rundt dette omgrepet i samspel med ein fleirkulturell praksis.

Eg vil fokusere på kva bevisstgjeringa rundt fleirkulturell forståing og praksis kan innebere – kva utfordringar og moglegheiter som inngår i denne utviklinga. Eg skal difor rette blikket mot kva mangfald kan vere og kva ein fleirkulturell barnehage inneber. Bevisstgjerung av eigne haldningar i møte med menneske er noko av det viktigaste arbeidet ein gjer i barnehagen. I Rammeplanen (2017) kjem det fram at:

«Barnehagen skal fremje respekt for menneskeverdet ved å synleggjere, verdsetje og fremje mangfald og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finst mange måtar å tenkje, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringar og synleggjere verdien av fellesskap. Barnehagen skal vise korleis alle kan lære av kvarandre, og fremje nysgjerrigheit og undring over likskapar og forskjellar.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Sitatet skildrar korleis barnehagen er pålagt, og dermed skal, fremje mangfaldet. Vidare kjem det fram at barnehagen også skal gi felles erfaringar. Dette krev vaksne som er kompetent i kva desse skilnadane og likheitene inneber - kva mangfaldet inneber. Barnehagane treng tilsette som søker mangfaldskompetanse og ein fleirkulturell praksis. Det er for barnas beste at vi skal vere på vårt beste.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Frå starten av dette prosessen har eg hatt eit ønskje om å knytte oppgåva opp til mangfaldsdiskursen gjennom tre år som barnehagelærarstudent med vekt på fleirkulturell forståing.

Eg enda opp med ei problemstilling kor eg meiner eg får gode moglegheiter til å drøfte kor avgjerande fleirkulturell forståing og kompetanse er for det mikro-samfunnet eg skal ut og jobbe i.

1.2 Val av problemstilling

Ut frå mine personlege og faglege interesser blir difor problemstillinga i mitt bachelorprosjekt:

Korleis kan kulturkompetanse vere avgjerande i dagens barnehage?

1.3 Omgrepsavklaring

Det er fleire viktige omgrep som blir presentert i denne oppgåva. Difor meiner eg at det er sentralt å avklare kva eg legg i desse omgrepa.

1.3.1 Kulturelt mangfald

Omgrepet *kultur* er eit omgrep som er vanskeleg å definere, og det er difor eg vil avklare mi forståing og bruk av omgrepet i denne oppgåva. Spernes og Hatlem skildrar at:

Kultur som både ytre kjenneteikn, slik som kleskodar og matvanar, og indre kjenneteikn, som verdiar og haldningar, som gjennom ulike formar for kommunikasjonar skapar vår forståing av verda, samt fellesskap og avstand mellom menneske. Kultur er ingen statisk tilstand, men den er i kontinuerleg forandring gjennom individets sosialisering i heim og samfunn. (Spernes, K. & Hatlem, M., 2019, s. 105)

Mangfald og *kultur* er to store omgrep med mange ulike perspektiv og definisjonar. Eg vel å skrive om kulturelt mangfald som eit samanslått omgrep. Slik som Gjervan et al. (2014, s. 27) blir kulturelt mangfald ofte definert som det etniske, språklege og religiøse mangfaldet i ei gruppe, men ut frå deira definisjon vel eg også å inkludere faktorar som oppvekstvilkår, verdiar, livssyn, normer, tradisjonar, tankesett, truretningar, kjønn, seksualitet og

funksjonsmoglegheiter – alt som gjer eit menneske til seg sjølv. *Mangfald* omhandlar ikkje berre kulturskilnadar i den forstand at ei gruppe er samansett av fleire etnisitetar, men også om dei samansetningane av føresetnadar ein har som individ og kollektiv (Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 27). Framleis er det viktig for meg å få fram at det ikkje er nødvendig for eit individ å ha tilhøyrse til berre ein stat. Menneske kan også komme inn under omgrepet transnasjonal, som inneber ei kjensle av tilhøyrse på tvers av landegrensar. Dette kan ein sjå i folkegrupper slik som menneske med samisk eller kurdisk tilhøyrse.

1.3.2 Den fleirkulturelle barnehagen

Omgrepet fleirkulturell *barnehage* ser eg i lys av ein fleirkulturell pedagogisk tilnærming i barnehagens arbeid (Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 62). Ein fleirkulturell barnehage er difor ein barnehage som driv fleirkulturell pedagogikk, ikkje ein barnehage som har ein viss prosentandel med barn som har innvandrarbakgrunn (Gjervan et al, 2014, s. 62). Etter Spernes og Hatlem (2019, s. 62) så blir ein fleirkulturell barnehage ein barnehage som har bevisstgjerjing og kompetanse rundt språkmiljø og inkludering av alle deltakarar i institusjonen. Kompetanse rundt språkstimulering og inkluderingsprosesser er sentral kunnskap for alle tilsette i barnehagar. Å ha kunnskap om dette vil gjere at barn, foreldre og tilsette kan dele kjensler, tankar og erfaringar, samt kommunisere med andre og oppleve å ha ei stemme i fellesskapet.

1.3.3 Fleirkulturell forståing, tverrkulturell kompetanse eller kulturkompetanse

I problemstillinga nemner eg omgrepet *kulturkompetanse*. Dette er i staden for omgrepa *fleirkulturell forståing* og *tverrkulturelle kompetanse*. Grunnen til at eg vel å slå saman desse omgrepa er fordi eg opplever at dei ikkje dekkjer problemstillinga tilstrekkeleg separat. Eg ser ordet *tverrkulturelt* som eit meir avgrensa omgrep – eit meir statisk kultursyn der kulturar som går parallelt i staden for eit meir dynamisk kultursyn. Etter Larsen & Slåtten (2015, s. 33) er fleirkulturell forståing å ha kunnskap om og innsikt i eigen og andre sin kultur. Denne definisjonen meiner eg rommar for lite igjen. Å ha kompetanse i kulturelt mangfald og fleirkulturalitet krev meir enn å berre ha kunnskap om og innsikt i kulturelle uttrykk og samanhengar, ein må ha kompetanse. Kompetanse er samansett av både teoretisk kunnskap og livserfaring, altså praktisk erfaring med dei fenomena ein skal forstå.

Omgrepet eg vel å bruke blir difor *kulturkompetanse*. Å ha kulturkompetanse inneber å ha tileigna seg tilstrekkeleg kunnskap om kulturelle samanhengar, problemstillingar og haldningar til mangfald og kultur. Det vil sei at ein handlar adekvat i møte med kulturelle uttrykk. Gjennom kulturkompetanse ser ein at menneske, i møte med andre, vil kontinuerleg utvikle perspektivet og få eit positivt syn på nye møter med kulturelle uttrykk. Dette omgrepet er basert på eit dynamisk kulturperspektiv, ut frå Kasin (2010, s. 5) sin definisjon – barnehagen skal støtte barn ut frå deira egne kulturelle og individuelle føresetnadar. Barn skal ikkje bli representantar for ein kultur, då kultur ikkje er ein merkelapp ein kan plassere på eit menneske. Barna sine erfaringar, sosiale, etniske, kulturelle, religiøse og språklege bakgrunn er viktige faktorar å ta til betraktning (Kasin, 2010, s. 5), men gjennom kulturkompetanse har ein kjennskap til at barna ikkje er representantar for noko anna enn seg sjølv og den kulturen dei sjølv har.

1.4 Oppgåva si oppbygging og avgrensing

Formålet med denne oppgåva er å forske på korleis kulturkompetanse kan vere avgjerande i dagens barnehagar. Ut frå denne problemstillinga, vil eg drøfte sentrale teoriar og omgrep med hjelp av caser.

Eg har strukturert oppgåva slik at eg byrjar med eit teorikapittel der eg presenterer dei mest sentrale teoriene for oppgåva. Vidare skildrar eg metoden eg har teke i bruk, og svarar på problemstillinga ut frå relevante argument. Til slutt presenterer eg funna mine og konkluderer svaret til problemstillinga mi.

2.0 Teori

Dette kapittelet omhandlar aktuell teori rundt kulturkompetanse. Eg har vald å dele opp presentasjonane i underkapittel. I dette kapittelet brukar eg omgrepet *barnehagen* ein del – i dette meiner eg personalet, barn og foreldra som er ein del av barnehagen.

For å svare på problemstillinga er det relevant å sjå på teori og perspektiv rundt arbeid med kulturelt mangfald og fleirkulturalitet. Dette vil seie kva kompetanse ein har, kva haldningar ein har i møte med kulturelle uttrykk og kva pedagogikk ein brukar for å jobbe med Rammeplanen sine krav.

Ein ser relevansen av å gjere greie for og tileigne seg kompetanse om relevante teoriar og omgrep då dette vil vere til stor nytte for ein barnehagelærer sine avgjersler. Ligg det kompetanse i botnen, vil dørstokkmila til å våge vere mindre. Om ein veit at ein kan symje, å halde pusten lenge og hoppe frå 5-meteren er sjansen større for å våge å hoppe frå 10-meteren, i motsetning til dei som ikkje har hoppa høgare enn frå 1-meteren og er usikker på sine ferdigheiter. Difor er det viktig å sjå kva påverknad kompetanse har i barnehagelærarens møte med mot. Vidare er det også viktig å vere bevisst definisjonsmakta si i møte med foreldre og barn med fleirkulturell bakgrunn. Om personalet i hovudsak er ein del av majoritetssamfunnet, vil det vere viktig å vere bevisst på ei respektfull og likeverdig framtoning i møte med fleirkulturelle barn og foreldre. Dette er fordi barnehagetilsette har stor påverknad på korleis foreldre og barn med minoritetsbakgrunn vil oppfatte seg sjølv, og fordi dette pregar relasjonane mellom partane og deira vidare samarbeid.

2.1 Fleirkulturell barnehage eller fleirkulturell praksis?

Definisjonen av ein fleirkulturell barnehage har endra seg gjennom tidene. Gjervan, Andersen & Bleka (2014, s. 61) skildrar utviklinga av dette omgrepet i lys av den auka innvandringa og globaliseringa i verda. Dei skildrar det slik:

Det har vært vanlig å omtale barnehager som *flerkulturelle* med utgangspunkt i at barnegruppen er sammensatt av barn med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn. En slik beskrivelse kan si noe om *eksistensen* av et flerkulturelt mangfold, men sier ikke nødvendigvis noe om *konsekvensen* av dette mangfoldet. Det er ikke gitt at en barnehage der barna har ulik språklig og kulturell bakgrunn har en *flerkulturell pedagogisk tilnærming*. Hva slags tilnærming barnehagen har avhenger mye av personalet kompetanse og evne og vilje til å håndtere en flerkulturell situasjon. (Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 61)

Ut frå denne definisjonen kan ein sjå at ein fleirkulturell barnehage er meir enn dei fysiske skilnadane som finst, slik som til dømes hudfarge, og heller rettar fokuset mot det som blir praktisert. Spernes og Hatlem (2019, s. 65) forklarar det same prinsippet – det er handling og praksis som utgjer ein fleirkulturell barnehage, ikkje eksistensen av mangfald i gruppa. Den fleirkulturelle barnehagen er knyt til dei pedagogiske prinsippa og didaktikken barnehagen praktiserer. Vidare hevdar dei at den fleirkulturelle barnehagen ikkje er eit fysisk mål som ein blir ferdig med, men at den er i kontinuerleg utvikling. Eit viktig aspekt i følge Spernes og Hatlem (2019, s. 65) er at ansvaret frå «er» til «gjer» ligg hos leinga og personalet gjennom kollektive læringsprosessar og påfyll av ny kompetanse.

Eit pedagogisk prinsipp som er grunnleggjande i ein fleirkulturell barnehage er at personalet som ser på mangfald og fleirkulturalitet som ein norm kor skilnadane, altså trusretningar, livssyn, kommunikasjonsprosessar, veremåtar, tankesett, verdiar, normer og liknande faktorar (Spernes & Hatlem, 2019, s. 65-66). At skilnadar utgjer normaltilstanden betyr at aktørane, altså både personalet, barn og foreldre, i barnehagen ser på ulikheit og mangfald som norm – vi er alle ulike og det er standaren i det mikrosamfunnet barnehagen er. Norma er ikkje at vi alle skal vere like og representere den same kulturen, men at vi som individ er ulike og unike, og at dette er prinsippet ein jobbar etter. Oppfatninga og streben etter å ha ein kultur som ei ramme folk er i, visar til eit statisk kulturperspektiv. Det vil gje kulturen ei rolle som noko målbart og representativt som ein kan plassere menneske i.

For å forklare dette skriv Spernes & Hatlem (2019, s. 66) at fellesskapet må romme alle, og at barna sine språklege, religiøse og kulturelle bakgrunnar dannar grunnlaget for barnehagens pedagogiske innhald.

I den fleirkulturelle barnehagen er den pedagogiske tilnærming lagt opp slik at dei tilsette fremmar eit tydeleg «vi». Barnehagen skal rom for alle, og alle aktørar opplever ei positiv haldning inn til det felles «vi»-et (Spernes & Hatlem, 2019, s. 66). I ein fleirkulturell barnehage er skilnad og likheit betrakta som noko positivt og sentralt av personalet, foreldre og barn gjennom at oppfatninga av «vi» rommar alle.

2.2 Etnosentrisme og kulturel relativisme – kva briller ser vi kultur med

På same måte som ein møter eit kulturelt, språkleg og etnisk mangfald finst det også eit mangfald av tankar, verdiar og haldningar i barnehagen. Vi møter eit mangfald av barn,

uansett om det er fysiske ulikheiter eller ikkje. Difor er det sær viktig å vite kva briller ein har på i møte med mangfald og kulturar som er framand eller ny for ein.

Larsen & Slåtten (2015, s. 116) brukar to omgrep for å analysere og skildre kultur møter – etnosentrisme og kulturel relativisme. Desse omgrepa omfattar dei to ytterpunktane i eit kultur møte og er det motsette av kvarandre. Larsen & Slåtten (2015, s. 116) definerer etnosentrisme slik som dette:

Personen prøver ikke å forstå kulturen han eller hun observerer, og kjenner ikke til konteksten handlingen utføres innenfor. I stedet vurderer han eller hun om dette er bra eller riktig ut fra egne verdier og holdninger. Vedkommende stiller sin egen kultur i sentrum og vurderer hvor lik de andre kulturene er vedkommende sin egne kultur. (Larsen & Slåtten, 2015, s. 116)

Eriksen & Sajjad (2017) henvis til Geertz som eksemplifiserer den etnosentriske haldninga:

Geertz sammenligner det å trenge inn i og forstå en fremmed kultur med det å forstå en vits... For å forstå en vits, må man nemlig kjenne *konteksten* for vitsen, man må ha en intuitiv forståelse for den kulturelle helheten vitsen er plassert i. En enkel vits om nordmenn, som fremdeles av og til fortelles i Sverige, er denne:

- Hva heter filmen *Jaws* på norsk?
- Kjempetorsken.

Denne vitsen ville neppe ha vært morsom for en tibetaner som ikke ante at svensker ser på sine naboer i vest som et bondsk, fiskespisende folk uten raffinement og kontinental dannelse... På same måte er det nødvendig å vite noe om hele konteksten – den vidare sammenhengen – for et fremmed kulturelt fenomen for å forstå det. (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 46)

Slik eg ser det, kan vi sei at etnosentrisme er å vurdere framande skikkar og verdiar utelukkande ut frå sin eigen kultur. Omgrepet kjem frå det oldgreske *ethnos* (folk eller folkeslag) og det latinske ordet *centrum* (midtpunkt) (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 47). Det vil difor vere tydeleg at etnosentriske tankesett møter kultur og kulturelle uttrykk med ei oppfatning av at den må stemme overeins med sin eigen. I barnehagen er det sentralt å sette ord på ei slik haldning om tilsette uttrykket dette i møte med ukjende kulturar. Då kan ein jobbe saman for å utvikle ei grunnhaldning til framande eller ukjende kulturar som er prega av aksept og respekt. Etnosentriske haldningar i menneske vil gjere at dei ikkje møter kultur eller kulturelle uttrykk med eit ope sinn og med eit ønskje om å forstå, men heller ser etter likskapstrekk til sin eigen kultur.

På andre sida av spekteret av haldningar i kulturmøte finn vi ei *kulturrelativistisk haldning*. Det betyr at kultur og kulturelle uttrykk er relative og berre kan forståast ut frå den konteksten dei er i (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 47). Personar med kulturrelativistiske haldningar tolkar og rangerar etter kvalitet, moral eller utviklingsnivå (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 47). Kulturrelativisme peikar på nødvendigeita av forståing for dei som praktiserar verdiar eller skikkar i ein kultur. Eriksen & Sajjad (2017) skriv det slik:

Den viktigste innsikten er at alt mennesker gjør må forstås i sin egen kontekst (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 48)

Kulturrelativistiske tankesett strevar etter å leggje vekk sine egne verdiar og haldningar, og å vere objektiv og imøtekomande i det ein observerar (Larsen & Slåtten, 2015, s. 116). Difor må ein utøve forståing for dei kulturuttrykka ein møter. Larsen og Slåtten (2015) skildrar kulturrelativisme slik:

Da er en ikke interessert i å vurdere andres kulturer ut frå egen kulturbakgrunn. En kulturrelativist mener at en kultur bare kan forstås ut frå seg selv, og ser kultur som noe relativt. Det betyr at kulturen kan vere hensiktsmessig ut frå de rammenen den fungerer innenfor.» (Larsen & Slåtten, 2015, s. 116).

Dei fleste møter kulturen i eit krysspunkt mellom etnosentrisme og kulturrelativisme. Å vere negativ til eller sjå på kulturelt mangfald som ei utfordring ligg ofte begrunna i eit etnosentrisk perspektiv, medan ein i ein fleirkulturell barnehage vil streve etter ei kulturrelativistisk tilnærming – med den føresetnaden at ein har empati. Larsen & Slåtten (2015, s. 116) referer til Dahl (2013) som skriv at kulturrelativistiske syn i kulturmøte er viktig, givent at ein tek stilling til at ikkje alt kan godtakast, sjølv om det kan opplevast hensiktsmessig for dei som praktiserer kulturuttrykka. «Kulturrelativisme er ein metode for å forstå – vi må sjølvsagt ta stilling til det vi har forstått» (Larsen & Slåtten, 2015, s. 117)

2.3 Tverrkulturell kompetanse

Å etablere tverrkulturell kompetanse er sjølve målet i ein fleirkulturell barnehage (Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 79). I følge Gjervan et al. (2014, s. 77) treng personalet kunnskap og ferdigheiter som gjer at dei handterer mangfald på ein positiv og ressursorientert måte. Like relevant som å tileigne seg teori, er praktisk kunnskap ein viktig del av ein fleirkulturell barnehage. Vi må ha praktiske erfaringar for å bygge på den teoretiske kunnskapen vår og for å gjere den meir aktuell gjennom førstehandserfaringar. Dette betyr at ein skal tileigne seg

kunnskap om land, kulturar og religionar, men like viktig er det å ha kompetanse om inkluderings- og sosialiseringssprossar.

I følgje Gjervan, Andersen & Bleka (2014, s. 78) finst det ikkje eit fasitsvar på kva tverrkulturell kompetanse er, men nokre grunnleggjande ferdigheiter må vere etablert. Dei noterer seg desse seks punkta:

- Flerkulturelle perspektiver i barnehagen og samfunnet
- Flerspråkligheit, tospråklig utvikling og læring (både morsmål og norsk som andrespråk)
- Migrasjon og minoritetsperspektivet i samfunnet og i barnehagen
- Barns identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet
- Kulturell sensitivitet
- Inkludering og antirasistisk arbeid

(Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 78)

For å få eit breiare perspektiv på kva kompetanse ein treng i møte med det fleirkulturelle samfunnet, vil eg også avklare omgrepet tverrkulturell kompetanse. Fleirkulturell kompetanse er ein av dei tre faktorane som utgjer tverrkulturell kompetanse. Her ser eg også tilbake til Larsen & Slåtten (2015) som definerer omgrepet slik:

Evnen til å forstå hva det vil si å ha ulike kulturelle særtrekk, hva kultur betyr for den enkeltes liv. (Larsen & Slåtten, 2015, s. 335).

Det vil sei at tverrkulturell kompetanse er det som knyt saman kulturelle uttrykk og særtrekk, og gir forståing for kva kultur har å seie i møte med samfunnet. Fokuset i tverrkulturell kompetanse ligg i det som er ulikt og likt, med utgangspunkt i at dei særeigne kulturelle uttrykka ikkje er negative. «Tverrkulturell kompetanse inneber evna til å kunne forstå menneske på tvers av kulturar» (Larsen & Slåtten, 2015, s. 112) Tverrkulturell kompetanse er difor særskilt viktig for å bevisstgjering av kva relasjonar ein har til alle menneske ein møter.

2.4 Likeverdige og ulikverdige relasjonar

Relasjonane vi har til menneska rundt oss er påverka av menneskesynet vårt. Gjervan, Andersen & Bleka (2014, s. 76) referer til Edmund Edvarsen (1997) som definerer *likeverdige og ulikeverdige relasjonar* i boka *Nordlendingen* slik:

I det likeverdige møtet mellom mennesker med ulik bakgrunn blir begge partene *den forskjellige andre* for hverandre. Dette er en symmetrisk relasjon hvor begge parter står i et likeverdig forhold til hverandre. Dette skaper selvinnsikt og perspektivutvidelse hos begge parter. Ut fra min forståelse av meg selv i møte med den andre, kan jeg også ta den andres perspektiv og se den andres opplevelse av verden. En slik relasjon er preget av gjensidig anerkjennelse og respekt. Dette handler om at jeg i et slik likeverdig møte kan gjøre ulikhetene vi møter hos hverandre mer forståelig og dermed redusere opplevelsen av forskjellighet. Selv om partene fortsatt er ulike vil man i relasjonen finne en felles forståelse av hverandres opplevelse av verden.

I det *ulikeverdige og maktbaserte* møte mellom mennesker er forholdet mellom personene asymmetrisk. I en slik asymmetrisk relasjon opplever jeg at det kun er *den andre som er annerledes og forskjellig*, mens jeg derimot representerer det normale og naturlige. Jeg vurderer den andre ut fra et etnosentrisk perspektiv. I en slik *ulikeverdig relasjon* har partene roller som henholdsvis *oppdrager og undersått*. Den ene står i en maktposisjon ovenfor den andre parten som blir marginalisert. (Gjervan et al., 2014, s.76-77)

Gjervan et al. (2014, s. 77) forklarer at denne relasjonsproblematikken er viktig å vere bevisst på i dagens barnehage. Vi kan sjå dette i møte med både foreldre, barn og andre tilsette i barnehagen, men forfattarane her har retta særleg fokus på foreldre. Å gå inn med ei bevisstheit rundt at det er ikkje berre eg som opplever foreldra som forskjellig frå meg, men at foreldra også opplever meg som ulik frå seg sjølve (Gjervan et al, 2014, s. 77). Å bygge opp ei slik bevisstgjerjing krev kontinuerlege refleksjonar og sensitivitet i møte med andre. «Der personalet ikke har en reflektert holdning til egen definisjonsmakt og egne holdninger, kan det være fare for at relasjonene preges av mangel på anerkjennelse og likeverdighet» skriver Gjervan (et al, 2014, s. 77).

Vidare drøftar forfattarane korleis relasjonar mellom menneske med minoritetsbakgrunn og med majoritetsbakgrunn alltid kjem til å ha ei eller anna form for asymmetrisk relasjon – men at grunna dette er det eit mål i ein fleirkulturell barnehage at personalet har ei reflekterande haldning til si eiga definisjonsmakt og aktivt går inn for å gjere desse relasjonane gjensidige (Gjervan et al., 2014, s. 77). Å gjere desse relasjonane gjensidige betyr at partane opplever likeverd i kommunikasjonsprosessen. Gjervan, Andersen og Bleka (2014, s. 77) skriv at dette handlar om at dei tilsette i barnehagen er bevisst på definisjonsmakta dei har i form av språkkompetanse og kulturell tilhøyrse.

3.0 Metode

Eg ønsker her å gjer greie for mitt val av metode. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2019, s. 93), heretter kalla JFC, skriv at verkelegheita kan undersøkast ved hjelp av ulike vitenskaplege tilnærmingar: kvalitative, kvantitative metodar eller kombinasjonar av desse. Kvalitative metodar fokuserer på dei sosiale mønstra innanfor eit avgrensa område (JFC, 2019, s. 93). Dei kvalitative metodane har som fokus å fange opp meiningar, fenomen og opplevingar som ikkje er målbare i tal (Dalland, 2019, s. 52).

3.1 Val av metode

Ein fleirkulturell barnehage består av både personlege eigenskapar og ferdigheiter, samt at det framleis er ein barnehage underlagt styringsdokument som gjeld for alle landets barnehagar. Difor blir dokumentanalyse og filosofisk argumentasjon metodane eg vel å ta føre meg.

3.2 Forskningsmetodane i prosjektet

3.2.1 Dokumentanalyse

Johannessen et al.(2019, s. 97) visar til Grønmo (2004) som skildrar dokumentanalyse slik:

Dokumentanalyse omtales gjerne som en type kvalitativ innholdsanalyse der forskeren samler inn data som analyseres for å få frem viktige sammenhengen og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere. (Johannessen et al., 2019, s. 97).

I Johannessen et al. (2019, s. 97) refereres til Potter (1996) sin definisjon av kva ei dokumentanalyse er; dokumenter som alle nedteikningar av personar sine tankar, handlingar eller skaparverk. Dokument er altså stortingsmeldinger og årsrapportar, men også fotografi, dagbøker, praksisforteljinger og notatlappar – alt som viser dokumentasjon av handling, tankar og livet sjølv (J.F.C., 2019, s. 97).

Det dokumentet eg har vald å analysere i dette prosjektet er eit av styringsdokumenta som normerar verksemda i barnehagen , altså Rammeplanen for barnehagen sitt innhald og oppgåver (Kunnskapsdepartementet, 2017)– heretter kalla Rammeplanen eller RP.

Rammeplanen er den forskrifta barnehagane er pliktige til å følgje og gir retningslinjer til kva den pedagogiske verksemda i ein barnehage må innehalde. Den siste versjonen av Rammeplanen blei publisert i august 2017 av Kunnskapsdepartementet og har sidan utgjevinga vore eit dokument som har spelt ei stor rolle i utdanninga mi. Fokuset i denne analysa av Rammeplanen er å sjå på tvtydigheita i styringsdokumentet sin ordlyd.

3.2.2 Filosofisk argumentasjon som analysemetode

Eg har også vald å bruke filosofisk argumentasjon som ein metode for å svare på problemstillinga mi. Gjennom denne metoden vil eg sjå korleis kulturkompetanse kan vere avgjerande. Filosofisk argumentasjon er ein metode eg har god kjennskap til gjennom studieløpet - i alle oppgåver som eg skriv er det viktig å synleggjere ulike perspektiv og finne gode argument som støttar under meiningar.

I følge Nicholas Rescher (2001, s. 21) heng samfunnet sine svar og spørsmål saman i kvarandre gjennom formodningar og førehandsdømming, som han kallar «presuppositions» - altså den forventninga og førehandskunnskapen vi har til det spørsmålet som stillast. I dette prosjektet vil eg difor bruke denne metoden for å gå gjennom og drøfte dei ulike moglegheitene og utfordringane som problemstillinga mi rommar. Filosofisk argumentasjon er ein metode som løftar fram dei ulike perspektiva i temaet for bacheloroppgåva mi, og er eit verktøy eg vil ta i bruk for å drøfte desse opp mot kvarandre.

3.3 Ethiske refleksjonar rundt prosjektet

Etikk omhandlar prinsipp, reglar og retningslinjer for vurdering av kva handlingar som er riktige og gale (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 83). Medan Sagberg (2019, s. 40) skriv at etikk er refleksjon og grunnjevnaad for handling ut frå slike normer.

Ethiske omsyn varierer i frå alt til tvang til å utøve handlingar, frå introduksjonar av nærgåande tema som opplevast ukomfortable av informant, til informasjonsdeling som resulterer i at informanten blir pinleg rørt i etterkant.

Sentralt for mi oppgåve blir det som Johannessen, Tufte & Christoffersen (2019, s. 84) skildrar som forskinga si påverknad på menneske, gjennom dei verkelegheitsoppfatninga og kunnskapen den formidlar til meg som forskar. Denne påverknaden kan kome gjennom menneske si oppfatning av seg sjølv eller gjennom andre si oppfatning av «eg»-et (JFC, 2019, s. 84). Difor er det viktig at eg er bevisst på agendaen som forfattarane har hatt med sine publikasjonane sine

Ingen metode er feilfri, og eg som forskar vil aldri vere fullstendig nøytral eller objektiv i mi forskning. Alle intrykk, verdiar, verkelegheitsoppfatningar og erfaringar blir farga av i ordvala, strukturen og funna eg presenterer. Mi analyse av datamateriale, mine argument og refleksjonar vil vere prega av ein agenda – direkte eller indirekte.

Framleis vil denne oppgåva bli «forbetra» jo meir bevisst ein som forskar er på denne etiske problemstillinga. Om eg kontinuerleg jobbar med bevisstgjeringsa rundt min eigne agendar og objektivitet, samt *reliabilitet* til publikasjonane eg skal analysere eller anvende til argument i mi oppgåve, vil dette gjere studiet mitt hakket meir uprega av mi subjektivitet. Bergland & Jæger (2018, s. 80) introduserer omgrepet *reliabilitet* – som anvendast til å tolke kor truverdig forskning og materialet er. Sentrale refleksjonar blir om forskinga gjennomført på ein respektfull måte, kor påliteleg er materialet eg samlar inn og teoretikarar har publisert, på kva måte har eg tileigna med dette materialet og korleis blir det behandla vidare i studiet (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80).

Eit siste etisk perspektiv på denne oppgåva er å sjå når litteraturen eg anvender blei publisert og i kva kontekst. Ei bok om fleirkulturalitet, skrive av forskarar som i lang tid har observert og tileigna seg informasjon om temaet vil vere ei sentral kjelde for argument til den eine sida i prosjektet, men vil ikkje vere særleg eigna som ein objektiv publikasjon rundt immigrasjon og det fleirkulturelle Noreg – dei vil prøve å påverke lesarane til å meine at fleirkulturalitet er positivt. Det er difor særst viktig ikkje berre å finne publikasjonar som speglar fleire synspunkt, moglegheiter og utfordringar, men også finne publikasjonar som refererer fakta så objektivt som mogeleg – slik som Statistisk sentralbyrå (SSB). Når eg skal sjå på den historiske utviklinga av omgrepa rundt fleirkulturalitet er det sentralt å sjå kven forfattarane er skrive, kva forlag som har publisert utgjevinga og kva årstall dei blei publisert. Har det kome forskning i seinare tid som motbeviser dette? Var det midt i ei innvandringsbølje, og korleis påverkar dette litteraturen? Har forfattarane hatt ein klar agenda med dei publikasjonane dei har skrive?

4.0 Presentasjon av data

Datamaterialet eg har vald å bruke i dette prosjektet er utvalde kapittel frå Rammeplanen (2017) og tre tenkte casar.

4.1 Rammeplanens verdigrunnlag

Frå Rammeplanen skal eg analysere eit kapittel frå verdigrunnlaget til barnehagen. Det er «Mangfald og gjensidig respekt». Eg har vald dette kapitelet då eg forventar at det syner kva Kunnskapsdepartementet meiner er relevant å kunne for å møte mangfaldet i dagens barnehage.

Det finst fleire avsnitt i Rammeplanen (2017) kor dei skriv om ivaretaking av det fleirkulturell og andre aspekt av arbeid med fleirkulturalitet, men grunna omfanget av oppgåva mi har eg valt om å halde meg til det tidlegare nemnte verdikapitelet frå Rammeplanen - *Mangfald og gjensidig respekt*. Dette er fordi kapitelet ikkje berre gir verdigrunnlaget for det praktiske arbeidet, men også fordi det synleggjer verdiane som personalet må tileigne seg, og for å syne korleis ordlyden i Rammeplanen kan tolkast på bakgrunn av kompetanse i møte med kulturelt mangfald.

4.2 Casar

Case er eit verkemiddel for refleksjon som er velkjend gjennom studieløpet som barnehagelærarstudent. Case kjem frå det latinske ordet *kasus*, og betyr tilfelle. Struktura til desse casane vil vere basert på faglege diskusjonar eg har hatt gjennom studieløpet, og er fiktive. Casane vil omhandle sentrale tema rundt relevansen av kulturkompetanse og eg vil gjennom min drøfting prøve å belyse korleis kulturkompetanse er avgjerande i dagens barnehage.

5.0 Rammeplanen sitt verdigrunnlag – ei analyse

I «Barnehagen skal fremje respekt for menneskeverdet ved å synleggjere, verdsetje og fremje mangfald og gjensidig respekt», kjem det fram i Rammeplanen for barnehagens innhald og oppgåver (KD, 2017, s. 9). Denne utgåva av Rammeplanen kom ut same året som eg byrja barnehagelærarstudiet. Vi byrja raskt å implementere punkt frå planen inn i didaktiske planar, innleveringar og eksamenar, og har undervegs også utvikla eit kritisk blick til barnehagen sitt mest sentrale styringsdokument.

At barnehagen skal synleggjere, verdsetje og fremje mangfald, samt «bruke mangfald som ein ressurs i det pedagogiske arbeide og støtte, styrkje og følge opp barna ut frå dei kulturelle og individuelle føresetnadar» (KD, 2017, s. 9) meiner eg er positivt og viktig at får plass i Rammeplanen. Den aukande globaliseringa krev at barnehagane tek tak i det mangfaldige og fleirkulturelle samfunnet vi no er. Dette er verdiar som er sentralt at barn får lære seg tidleg.

Men kva er eigentleg verdigrunnlaget for Rammeplanen og korleis ser Kunnskapsdepartementet på mangfald? Kva legg Kunnskapsdepartementet i «synleggjering»? Kva er eit «ressurs-syn» og korleis skal ein støtte, styrke og følge opp barn ut frå sine kulturelle og individuelle behov?

Nicholas Rescher (2001, s. 21) skildrar omgrepet *presuppositions* – «things that are tacitly assumed beforehand». For meg verkar det som at Kunnskapsdepartementet har føreliggjande forventningar rundt kulturkompetansen til tilsette i barnehagane. At personalet skal vite kva kulturelt mangfald er, og at dei skal vite kvar balansegangen mellom synleggjering og stigmatisering av mangfald skal gå. Når Kunnskapsdepartementet utarbeidar og publiserer forskrifta, kan ein sei at deira eigne «presupposition» (Rescher, 2001, s. 21) blir synlege.

Når Kunnskapsdepartementet vel å ikkje definere sentrale omgrep og ikkje alle tilsette i barnehagar har kulturkompetanse, ser vi behovet for avgrensing og avklaring i Rammeplanen (KD, 2017). Eg meiner at det er for diffust å la dei tilsette stå ansvarleg for å tileigne seg kompetanse om tema som Rammeplanen krev dei skal utføre i praksis. Det står i Rammeplanen (KD, 2017) at barnehagen skal synleggjere, fremje og verdsetje mangfald, samtidig som at dei skal støtte barn si individuelle og kulturelle identitet. Rammeplanen (KD, 2017) vil gjennom ordlyden leggje til rette for tolking ved å sei at ein skal sjå på mangfald som ressurs i det pedagogiske arbeidet, og på den måten insinuere at dette er kompetanse som er sjølvsgatt at alle barnehagar innehar. Det er ingen motsetning, men ingen enkel balansegang i ein travel barnehagekvardagen. Her ser ein behovet for kulturkompetanse. Det verkar som at

Kunnskapsdepartementet har ei grunnleggjande oppfatning av kva dette er, basert på verdigrunnlaget i Rammeplanen, og at personalet skal praktisere dette ut frå kva dei har skrivne i verdigrunnlaget. Utfordringa med dette er at mangelen på presisering og nyansering kan bidra til å utvikle ueigna oppfatningar av kva mangfald, synleggjering og fremjing er (Kasin, 2010, s. 3).

I følge Kasin¹ (2010, s. 3) kan teoriar bli oppfatta som sjølvsegte når dei over tid ikkje blir verbalisert og presisert. Alle aktørar i barnehagen må vite kva kulturelt mangfald er, kva fremjing er, kva ressursorientert perspektiv er, ikkje berre å gjennomføre Rammeplanen sine krav til praksis utan nyansering av omgrep. Eg meiner at Rammeplanen burde fokusert på omgrepsavklaring, omgrepsavgrensing og omgrepspresisering. Ein har behov for å finne ut kva omgrepa betyr, kva dei inneber, og kva haldningar og erfaringar som følger med pedagogisk arbeid med mangfald (Kasin, 2010, s. 4).

Framleis kan ein også sjå på moglegheitene som den opne ordlyden i Rammeplanen gir. Ein kan tenkje seg at formuleringane er blitt utvikla slik for å gje tilsette i barnehagane ei kjensle av sjølvstendigheit i arbeid med mangfald. For at menneske skal kjenne motivasjon og eigarskap til det pedagogiske arbeidet, er det sentralt at dei får oppleve meistring og sjølvbestemmelse (Gotvassli, 2019, s. 186). Gjennom Rammeplanen sitt verdigrunnlag er det tydeleg at den gjer rom for tolking og tilpassing til personalet.

Ut frå argumenta ovanfor, vil eg konkludere med at Rammeplanen sine vide tolkingmoglegheiter i ordlyden gjer det utfordrande å jobbe med mangfald og gjensidig respekt. Når styringsdokumentet ikkje definerer omgrepet, slik at alle tilsette i alle barnehagar har felles utgangspunkt for arbeidet, kan det by på store variasjonar i kva barnehagen implementerer i praksisen sin. Samtidig er Rammeplanen eit omfattande dokument med mange tema som barnehagane må innom i løpet av praksisen sin. Dette kan bli ei utfordring med tanke på varierende kompetanse i barnehage når det kjem til korleis dei vel å jobbe med Rammeplanen sine omgrep. Eg kan anta at denne mangelen på presisering og nyasering kan føre til at oppfatningar av mangfald utan kulturkompetanse, kan i staden medføre at tankar om minoritetar, etnisitet, språk, religion og tradisjonar blir forenkla og generalisert (Kasin, 2010, s. 3). Då kan ein fort trække feil, sjølv om intensjonane er dei aller beste.

¹ Olav Kasin (2010) brukar ein versjon av Rammeplanen frå 2006. Eg vel å ta med refleksjonane hans framleis, då fleire punkt som han introduserer er relevant.

6.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet drøftar eg ulike perspektiv på datamateriale for å svare på problemstillinga

6.1.0 Case: Eid i barnehagen

Eg har vald å bruke casar for å svare på problemstillinga og kvar case byr på ulike moglegheiter og utfordringa rundt kulturkompetanse.

6.1.1 Case

Dette er ein case som skildrar personalet sitt møte det fleirkulturelle med vekt på religiøst mangfald i barnegruppa.

Det er ein litt treig fredagsmorgon i juni. Avdeling «Tangloppa» spis frukosten sin saman før dei skal ut å leike, som dei alltid gjer om morgonen. Vanlegvis er matstunda prega av lågmælt barneprat og dei brukar tida til å komme i gang med dagen og finne igjen relasjonane frå gårdsdagen, men i dag klarar ikkje Hassan sete stille. Då han kom inn døra på avdelinga om morgonen, er han glad som ei sol og blikket gjekk forventingsfullt bort til barnehagelæraren som helse han velkommen.

Gjennom måltidet blir Hassan hysja på ofte. Han prøvar å få tak merksemda til i venar på eit av dei andre borda og nokre av dei vaksne for å fortelje det han har på hjartet. «Nei, Hassan. No må du høyre etter», «Hassan, no skal vi ha matro» og «Skund deg og et opp, vi skal jo ut å leike no!» er beskjedane han får. «Men, åååå, det er jo Eid i morgon – vi skal feire med tante og onkel, og bestemor og bestefar, og søskenbarna mine kjem! Eg gler meg så masse!» svarar Hassan, men dei tilsette rundt bordet fortsett å sei han må hugse på matroa og fortsetter å smørje knekkebrød og brødskiver med ost, leverpostei og raudbeter.

6.1.2 Drøfting

Når Hassan uttrykker glede og forventning for den store festen familien skal ha i morgon, er det viktig å forstå at markeringa av Eid er ei av dei viktigaste markeringane i året for muslimar. Særleg for barna, kor det ventar god mat, men gåver og leik. Om ein tileignar seg kunnskap om kva markeringar og høgtider dei ulike religionane i barnegruppa har, samt tileignar seg kompetanse og forståing for kva desse markeringane betyr for barna blir barnehagen ein arena for positiv identitetsbygging.

Eid er ein markering av at Ramadan, ein lang månad med faste er over. Muslimske familiar og venner møtast og feirar dette med ein stor fest. I casen ser vi at Hassan opplever glede og stoltheit rundt dette og vil dele gleda si med vennane sine og dei tilsette på avdelinga –

menneske som er sentrale aktørar i Hassan si identitetsbygging og vidare oppfatning av seg sjølv.

Eg vil drøfte kva konsekvensane rundt mangel på kulturkompetanse kan by på i denne casen. Hassan gir uttrykk for eit behov for ein arena å dele positive haldningar og erfaringar rundt si religiøse identitet med menneske han ser på som relevante i livet sitt. Dei tilsette vel å ikkje respondere på utsegna til Hassan, og rettar heller fokuset på kva gruppa skal gjere denne dagen. Dei tek seg heller ikkje tid til å spørje kvifor han er så glad eller å anerkjenne Hassan si fleirkulturelle identitet. Dei fokuserer heller på barnehagerutinene som inneber ro og stillheit i denne stunda.

Signifikante andre

Grunnleggjande pedagogiske teoriar kan anvendast for å sjå kvifor ein burde møte Hassan i hans engasjement og glede. Om personalet, som Mead (Glaser, 2016, s. 36) vil definere som *signifikante andre* i Hassan sitt liv, ikkje anerkjenner barnet og den fleirkulturelle identiteten, vil Hassan sjå på den muslimske delen av identiteten sin som annleis, med eit problemorientert perspektiv.

Mead skriv det slik: «Den identiteten som barnet tileignar seg, er identiteten som signifikante andre i livet tilskriv barnet» (Glaser, 2016, s. 36). Det vil sei at barnet speglar seg i kva signifikante andre sei om han. At personalet ikkje møter Hassan med positivitet og interesse rundt eid, ramadan og andre uttrykk som speglar den religiøse sida av identiteten hans, vil gjere at han kan, over tid, oppfatta si religiøse identitet som uviktig. Ein kan også sjå at dette kan resultere i at Hassan opplever den muslimske delen av hans fleirkulturelle identitet som symbolet på negativ ulikheit og skilnad frå majoritetssamfunnet.

Identitetsdanning og definisjonsmakt

Barnehagepersonalet har ei ansvar når det kjem til bevisstgjerjing av si definisjonsmakt. Gjervan et al. (2014, s. 141) viser til Aasen (2003) som skriv at barns identitet dannast i samhandling med andre og kan forandrast når betingelsane for samhandlinga endrast. Dei relasjonane barna er involvert i kan styrke eller svekke deira sjølvkjensle og identitetsskaping deira (Gjervan et al, 2014, s. 141). Når Hassan ikkje klarar å sette i ro eller halde «mat-roa», kommuniserer han nonverbal at det er noko som er anleis. Noko som er viktigare for han enn å ha «innestemme» eller å sette i ro.

Det er to føresetnadar som er særst viktige når ein skal møte fleirkulturelle barn i deira uttrykk – evna til å forstå meining og evna til å lytte (Bae, 1996, s 150). Handlingar barn gjer som kan verke uviktige for ein vaksen, må ein leite for å finne meining i. Dette betyr å sjå på dei ytre handlingane, men også reflektere over kva dette betyr for Hassan. Kva vil Hassan med dette? Korleis opplevast dette for Hassan? Evna til å lytte inneber ikkje berre å høyre og forstå det verbale. Det betyr å ta inn heile måten Hassan formidlar på. I følge Bae (1996, s. 150) betyr dette dei metakommunikative signala også, slik som stemmeleie hans, blikksøking og kroppshaldning både før og under verbalkommunikasjonen.

I casen ser vi at personalet ikkje responderer på uttrykka hans, dei rettar fokuset på barnehagerutinene. Dei har ikkje innsikta i kva Eid Al-Fitr betyr for Hassan. Pedagogar med kulturkompetanse har forståing for kva betydning vaksne omsorgspersonar sin respons til kulturelle uttrykk har å seie. Bae (1996, s. 147) skriv at i måten vaksne vel å responderer på barn sin kommunikasjon utøvast det definisjonsmakt. Omgrepet *definisjonsmakt* speglar at vaksne er i ein maktposisjon jamfør barn når det gjeld deira oppleving av seg sjølv (Bae, 1996, s. 147). Kva kommunikasjon vi vel å respondere på, korleis vi responderer, eller om kommunikasjonen i det heile tatt får ein respons formidlar til barna kva delar av barnet si identitet det er verdt å halde på. For barnehagebarn, særleg med fleirkulturell bakgrunn, er det viktig at ein som tilsette og omsorgsperson er bevisst på definisjonsmakta si og kva innverknad den kan ha. Definisjonsmakt kan både brukast til å fremme barnet si identitet, men også til å undergrave barnet sin mangfaldige identitet.

Verdiforidling

Det er tydeleg at å anerkjenne Hassan sine behov og Rammeplanen (2017) sine krav ut frå verdigrunlaget, krev kulturkompetanse i denne casen. Rammeplanen (2017) sei at *«barnehagen skal synleggjere variasjonar i verdiar, religion og livssyn. Det skal vere plass for ein åndeleg dimensjon i barnehagen som må brukast som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfald.»* (KD, 2017, s. 9). Dette betyr at personalet skal formidle og synleggjere dei ulike verdiane som finst både i samfunnet og mikrosamfunnet som barnehagen er, deriblant religiøse uttrykk. For å kunne gjere dette må ein forstå kva betydning desse verdiane har for individa som praktiserer dei. I denne samanhengen vil det seie kva betydning det er å få oppleve Eid Al-Fitr for Hassan. Personalet skal vere forbilete i ord og handling (Moen, 2019, s. 48) ovanfor ulike religionar, deira verdiar og deira markeringar. Moen skriv at

responsen tilsette gir barn sine ytringar om tidlegare eller framtidige hendingar utanfor barnehagen, lærar barna kva dei vaksne verdsett. Det vil sei at dei vaksne sine verdier blir spegla av barna sidan dei er etiske forbilede for barna. Dersom ei etnisk norsk jente fortel om tanta sitt bryllaup får ein meir positivt lada respons enn Hassan si glede rundt Eid Al-Fitr feiringa, vil barna lære kva av desse to utsegnene som er meir verdifull og relevant i majoritetssamfunnet. Om personalet ikkje er bevisst på å fremje kulturelt og religiøst mangfald der skilnadar er normaltilstanden, vil dette skape ei oppfatning av at det barna gjer som ikkje er norm, er mindre verdifullt. Dette kan skje sjølv om dei tilsette ikkje direkte er bevisst verdiformidlinga si – men barn lærar verdier av det vaksne sei og gjer (Moen, 2019, s. 39).

Likeverdige utvekslingar

Som eg har nemnt tidlegare har personalet ei makt ovanfor barn, særleg med barn med ein fleirkulturell identitet. I vår maktposisjon ligg ansvaret i å forstå barnet, slik dei er. På avdelinga Tangloppa styrar personalet samtalen vekk frå kva Hassan snakkar om til noko dei kan kontrollere og har kompetanse om. Bae (1996) referer til eit studie kor funna peika på barnehagelæraren sitt behov for å styre og kontrollere samtalen (Bae, 1996, s. 155) I casen ser vi at personalet ikkje svarar på kva Hassan eigentleg snakkar om og styrar samtalen inn på eit tema som dei meiner er viktigare. Dei tolkar subjektivt kva Hassan fortel og med dette blir ikkje Hassan forstått ut frå sin eigne premissar. Å møte Hassan, og alle barn med fleirkulturell identitet, med openheit og støtte, er viktig for deira oppleving av ei likeverdig utveksling.

6.2. Case: Flagg i barnehagen

Dette er ei case som omhandlar krysspunktet rundt personalet sitt ønskje å innfri Rammeplanen (KD, 2017) sine verdigrunnlag og kompetansenivå rundt mangfaldspedagogikk

6.2.1 Case

Ein formiddag får eine tilsette på avdelinga «Krabba» fått ein ide. Eit innlegg på ei inspirasjonsside på sosiale medier viste fram eit stor verdskart med mange små flagg rundt om for å synleggjere kva land barnegruppa kjem frå. Etter dette inspirasjonsinnspelet ville den tilsette også prøve på sin måte å fremje mangfaldet i deira avdeling.

Den tilsette sett i gang med kart, ark, saks, lim og tusj. Etter ein effektiv time er verdskartet hengt opp på gangen på avdelinga med små bilete av barna ved det landet dei kjem frå.

Pedagogisk leiar spør den tilsette kva valet for å plassere barna rundt i verda er og svaret frå den tilsette er at «det er jo der dei kjem frå». Dette bydde på refleksjon hos pedagogisk leiar, då fleire av barna er født i Noreg, men har blitt plassert i andre land på verdskartet.

6.2.2. Drøfting –

Dette er ei type case som har vore mykje drøfta gjennom barnehagelærarstudiet med vekt på fleirkulturell forståing. For etnisk norske er det norske flagget eit symbol på eit fredfylt land, ein respektert monark, myndigheiter som ønskjer det beste for befolkninga og eit fellesskap, på tvers av landet. Ei slik oppfatning er ikkje given hos alle aktørar i barnehagen, særleg i dagens barnehage.

Relasjon til nasjon

Barn med minoritetsbakgrunn kan ha foreldre som er politiske flyktningar eller krigsflyktningar. I desse samanhengane kan ein tenke seg at assosiasjonane som familien har til eit flagg frå eit land dei ikkje lengre bur i, er negativ. Det er treng ikkje nødvendigvis vere så dramatisk som å vere flyktning, men at flagget symboliserer eit sagn til eit land, slektningar og eit tidlegare liv dei måtte forlate. Det kan vere at familien, etter flytting til Norge, har vald å ikkje formidle informasjon om landet og at barnet ikkje har ein relasjon til det som blir symbolet på foreldra sin identitet. På bakgrunn av dette, kan ein sjå at kulturkompetanse er heilt avgjerande i dagens barnehage. Å ha innsikt i kultur si betydning for eit individ, å kunne handle adekvat ut frå individa sine behov, og å vere open for fleire mangfaldige tankesett, verdiar og sjølvopfatningar.

Grunnleggjande pedagogikk i møte med mangfald?

Mange vil hevde at personalet ikkje nødvendigvis treng kulturkompetanse ved bruk av flagg i barnehagen. For å kunne møte familiar og barn si mangfaldige identitet, er det viktigast å tileigne seg kunnskap om kultur og ha ein fundamental samfunnsforståing. «I møte med ein far som er politisk flyktning frå Irak kan det vere nyttig å vite noko om den politiske situasjonen i Irak, fordi ein då har nokre felles referanserammer.» (Gjervan, Andersen & Bleka, 2014, s. 77). Denne kunnskapen vil vere viktig for dialog og innsikt i kva verdiar, haldningar og erfaringar er sentrale for familien.

Endeleg sanning

Samstundes seie Gjervan et al. (2014, s. 77) at personalet må vere bevisst på at denne informasjonen ikkje er endelege sanningar og enkle årsaksforklaringar. Familiar har sine subjektive relasjonar til landet dei kjem frå, uansett om ein bur der framleis eller ikkje. Ut frå dette vil eg påstå at tverrkulturell kompetanse er svært avgjerande i dagens barnehage, særleg med tanke på alle dei ulike arbeidsmåtane ein kan ta i bruk for å synleggjere mangfald i barnehagen.

Identitetsdanning

Som eg nemnte når vi drøfta casen med Hassan, er ein sentral del av det å vere eit menneske å få byggje identitet. Denne identitetsbygginga skjer i møte med oss sjølve og andre (Gjervan et al., 2014, s. 139). Den oppfatninga vi har av oss sjølve er i stor grad prega av korleis vi opplever at andre ser oss (Glaser, 2016, s. 36). Gjervan et al. (2014, s. 139) viser til Østberg (2003) si forskning på identitetsdanning rundt barn med fleirkulturell bakgrunn. I følge Østberg (2003) er det mogleg at eit menneskes identitet består av fleire element, og at den samstundes opplevast som fullstendig.

Integrert plural identitet for barn med fleirkulturell bakgrunn

Integrert plural identitet (Østberg, 2003) betyr altså at ein har ivareteke pluraliteten og forskjelligheita til eit individ, samtidig som at individet ikkje mistar kjensla av å vere eit «sjølv» (Gjervan et al, 2014, s. 140). Med utgangspunkt i denne casen blir det særst relevant å ha kjennskap til denne identitetsutviklinga hos barn med minoritetsbakgrunn eller andre bakgrunnar som gjer at dei identifiserer seg fullstendig med majoritetskulturen. Ein kan difor argumentere at tverrkulturell kompetanse i stor grad er avgjerande i dagens barnehage. 17% av barn i barnehagen er minoritetsspråklege (SSB, 2017), som betyr at ein stor prosent av barn i norske barnehagar har ein relasjon til fleire enn ein nasjon.

Som eg nemnte tidlegare er integrert plural identitet ein sentral del av identitetsdanninga til barn med fleirkulturell bakgrunn (Østberg, 2003). Dei ulike sidene av den fleirkulturelle identiteten kjem til syne i ulike situasjonar – nokre har ei naturleg rolle i barnehagen, andre er meir synleg i heimen, på fotballtrening, eller på leikeplassen utanfor huset. Tverrkulturell kompetanse (Larsen & Slåtten, 2015, s. 335) betyr at personen har kjennskap til akkurat denne fleirkulturelle identitetsdanninga – kultur for individet er meir enn ein kultur. I pedagogisk arbeid med å synleggjere mangfald i barnegruppa er det difor sentralt å ha pedagogar som har denne kompetansen i utdanninga. Å ha kjennskap til denne komplekse samansetninga av kulturell, etnisk, språkleg eller religiøs tilhøyrse til ulike nasjonar er avgjerande for å ivareta barn og deira unike identitet i dagens barnehage. Om ein ikkje har kjennskap til dette, kan bruk av flagg bli eit symbol på separasjon frå det felles «vi»-et som Spernes og Hatlem (2019, s. 65) skildrar som sentralt for ein barnehage med fleirkulturell praksis.

Korleis kan kulturkompetanse vere avgjerande?

Rammeplanen (KD, 2017) stadfestar at barnehagen skal fremje respekt for menneskeverdet ved å synleggjere, verdsetje og fremje mangfald og gjensidig respekt (KD, 2017, s. 9). Ut frå dette kan ein sjå korleis formuleringane i Rammeplanen er open for tolking. Rammeplanen sei ikkje kva didaktiske føresetnadar ein må ha. Den definerer ikkje kva den meiner med synleggjering eller kva kompetanse ein som barnehagetilsett burde tileigne seg for arbeid med verdigrunnlaget. For kva er synleggjering, og korleis kan ein vite at det ein gjennomfører er respektfullt og ivaretakande?

I casen ser vi eksempel på korleis dette utsegnet frå Rammeplanen (2017) kan bli tolka. Og det er nettopp difor tverrkulturell kompetanse er so avgjerande i dagens barnehagar. Som tidlegare nemnt i drøftinga, er 17% av barnehagebarn minoritetsspråklege og ein kan med dette anta at barnet har ein fleirkulturell identitet. Truleg finst det særst få barnehagar i Noreg som ikkje har ein tilsett, eit barn eller ein forelder med fleirkulturell bakgrunn, med utgangspunkt i kor mange prosent barnehagebarn som er minoritetsspråklege. Synleggjeringa av mangfald og fleirkulturalitet som den tilsette gjer i casen, meiner eg er gjort med dei beste intensjonar om å jobbe med mangfald og gje barna eit symbol dei identifisere seg med.

Det er med bakgrunn i nettopp denne tolkinga av intensjonar, at ein kan argumentere for at kulturkompetanse i dagens barnehage nærmast er fundamental. Dette fordi vi må vite kva som er positiv synleggjering, kva som er stigmatisering og eksotifisering, og kva som vil gje barna

ei positiv fleirkulturell identitetsutvikling. For å vere bevisst desse problemstillingane og arbeide aktivt med omsyn til problemstillingane, er behovet for kulturkompetanse stort.

Eksotifisering og stigmatisering

På avdeling «Krabba» ser vi at intensjonen til den tilsette er å fremme og synleggjere kulturelt mangfald. Dersom det å lage eit verdskart med flagg, er eitt av få tiltak som barnehagen gjennomfører i sitt arbeid med kulturelt mangfald, kan det fungere nærmast som eit alibi. Lauritsen (2012, s. 62) skriv om nettopp slike arbeidsmåtar. Gjennom feltarbeid, observasjon og intervju med tilsette har Kirsten Lauritsen undersøkt nettopp problematikken rundt omgrepet *eksotifisering* i barnehagar sitt arbeid med mangfald (Lauritsen, 2012, s. 55)

Arbeid med flagg vil dermed byggje under ein kulturell distanse og potensialet for å rangere kulturar byr seg. Å sette ein kultur opp på ei plass for seg sjølv, representert av menneska i barnehagen som deler inn i kulturelle kodeksar og trekkje ut dei delane som er spennande og annleis, vil dette bidra til eksotifisering av kulturelle uttrykk og stigmatisering av barns mangfaldige identitet.

Å sjå på kultur som noko handfast som barna kan representere vil vere basert på eit statisk kultursyn. Det vil seie at kultur er ei fellesramme som ein kan skildre og plassere menneske i. Dette har utvikla seg gjennom auka globalisering, i den forstand at kultur er ein dynamisk prosess som ein person gjer gjelande i samspel med andre menneske. Dette synet på kultur gjer også at barna blir representantar for ein kultur dei ikkje identifiserar seg med og kulturbakgrunnen deira blir overfokusert, overtolka og overenkla (Kasin, 2010, s. 5). Vidare risikerer avdelinga å ha det «spennande» synet på kultur, altså eksotifiseringa, som norm. Dette kan resultere i at førestillinga om kva kultur og kulturelt mangfald er blir redusert til språk, hudfarge, religion og nasjonal tilhøyrsløse (Kasin, 2010, s. 5). I staden for å anvende ei eksotifisert tolking av ein kultur med eit statisk kultursyn, kan ein heller fokusere på det individuelle barnet si personlegheit og interesse, familie, levekår og forteljinger.

Fleirkulturell praksis

I følge Gjervan et al. (2014, s. 61) har ein fleirkulturell barnehage historisk vore definert som ein barnehage med ei mangfaldig barnegruppe, men gjennom samfunnets utvikling har definisjonen endra seg til at ein fleirkulturell barnehage er ein barnehage som aktivt driv ein fleirkulturell praksis (Gjervan et al., 2014, s. 61). Ein fleirkulturell praksis inneber at personalet, gjennom kollektive læringsprosessar og refleksjon, skapar ein arena kor skilnadar og likeheiter er normalen (Spernes og Hatlem, 2019, s. 64).

Moglegheiter med å bruke flagg

Samstundes som eg argumenterer for kvifor ein ikkje burde bruke flagg, er det viktig å sjå på korleis det kan vere positivt.

Når ein skal jobbe med barn rundt tema som mangfald, er det viktig å jobbe aldersadekvat.

Det kjem ikkje fram i casen kva aldersgruppe avdeling «Krabba» er, men gjennomgåande må ein bruke konkretar og helst førstegangserfaringar (Høigård, 2016, s. 163) i arbeidet.

Førstehandserfaringar vil sei direkte, sansemessig erfaring med referentane, medan andrehandserfaring er gjennom forklaring, skildring og definisjonar (Høigård, 2016, s. 163).

Flagg er eit symbol på ein stat, som då blir ein konkret i arbeid med mangfald i barnehagen.

Kva dei gjer vidare avgjer korleis barna kjem til å tileigne seg erfaringar med det. Brukar dei førstehandserfaring og kjem med reelle flagg som barna kan få kjenne på, smake på, lukte, sjå og høyre, vil barna tileigne seg direkte erfaringar med flagg. Ut frå dette kan barna få oppleve og lage seg egne erfaringar med flagga som avdelinga har tilgjengeleg, og synet på ulike flagg som symbol for eit land blir ikkje noko uvanleg og ukjend.

Ikkje berre er flagg ein konkret som tilsette kan bruke saman med barna – det kan også vere ein måte å skape samtale med foreldre. Det uformelle møtetpunktet for familien og barnehagepersonalet er viktig – særleg for fleirkulturelle foreldre (Glaser, 2013). Å ha flagg synleg kan vere ein arena for foreldre til å kunne fortelje litt om deira bakgrunn og etniske tilhøyrse, slik at personalet får moglegheit til å bli kjend foreldre. Dette er viktig for at samarbeidet mellom heimen og barnehagen skal bli konstruktivt.

Å bruke flagg i barnehagen kan difor vere positivt, sjølv om ein ikkje har kulturkompetanse. Men å ha tileigna seg kulturkompetanse og anvendar flagg, kan dette opne endå større moglegheiter for samtale rundt verdiar, erfaringar, kultur og mangfald.

Kunnskap for å jobbe med Rammeplanen

Argumentasjonen har ikkje som intensjon å frårøve tilsette tillatinga til å jobbe med Rammeplanen sitt verdigrunnlag (KD, 2017), berre fordi ein ikkje er utdanna mangfaldspedagog. Min intensjon er å belyse viktigheita av kulturkompetanse. Det ligg ein god del fagleg refleksjon og spiss-kunnskap bak dei minste handlingar og val ein tek om ein anvendar kulturkompetanse. Det er gjennom denne spesifikke kompetansen at ein finn konstruktive og positive måtar å ivareta barns fleirkulturelle identitetsutvikling, slik

Rammeplanen (KD, 2017) krev. Å bruke bevisstheit og fagleg kunnskap for å jobbe med kulturelt mangfald og fleirkulturalitet blir understreka av Olav Kasin (2010, s.3) som skildrar kulturelt mangfald som symbolsk makt:

Når det i Rammeplanen står at «det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen», kan en kanskje hevde at den politiske agendaen eller viljen er tydelig og erkjent. Det som ikke i same grad kan sies å være erkjent, er kva som ligger i betydninger i begrepet kulturelt mangfold. Planen synes allikevel å forutsette at man har en klar nok forståelse av hva som menes, og at det som gjenstår er å sette det ut i praksis.

Hva er problemet? Jo, når begrepene benyttes i et offentlig dokument får de noe offisielt over seg, en slags autorisert betydning der bruken blir legitimert via staten. En slik definisjonsmakt knyttet til begreper betydning og bruk, bidrar ikke nødvendigvis til nyanseringer og presiseringer. Den kan like gjerne bidra til å sementere grove og dels feilaktige oppfatninger (Kasin, 2010, s. 3).

Kasin presenterer med dette det underliggende behovet for kulturkompetanse. Å kunne innfri Rammeplanen (KD, 2017) sitt verdigrunnlag om fremjing og synleggjering av mangfald og gjensidig respekt krev spisskompetanse.

Om vi tek utgangspunkt i analysen av verdigrunnlaget til Rammeplanen tidlegare i oppgåva, kan vi sjå på korleis kulturkompetanse er avgjerande i denne casen. Det er tydeleg at den tilsette på «Krabba» har ein god intensjon med handlingane sine. Difor blir Rammeplanen (KD, 2017) sine krav relativt tvetydige når det kjem til arbeid med verdigrunnlaget (KD, 2017, s. 9).

Utan forståing for utviklinga av integrert plural identitet (Østberg, 2003), blir ikkje flagget eit symbol på kven barnet er, men eit forenkla syn på identiteten. Dette er viktig å vere bevisst i møte med fleirkulturelle barn som har eit særleg behov for å bli anerkjend og sett i alle sine kulturelle, religiøse, språklege og etniske uttrykk. Grunnane for å ikkje gjere barn til representantar for sosiale, etniske, kulturelle, religiøse eller språklege mønstre og skiljelinjer i samfunnet, er mange (Kasin, 2010, s. 10). Å vere representant for noko so stort kan innebere at ein legg altfor stort ansvar på enkeltbarn. Deira fleirkulturelle identitet kan bli forenkla og overfokuset – det kan ende med at barnet sine uttrykk og veremåte blir representativt for kulturen, i staden for å la barnet vere eit innblikk i ein kultur. Barnas uttrykk vil gje ei forenkla og overtolka framsyning av kva landet er – språk, hudfarge, religion, veremåte,

livssyn og verdiar speglast i eit individ som eigentleg berre er representativ seg sjølv. Som Kasin (2010, s. 10) sei – barn skal vere representantar for seg sjølv.

Denne casen er eit godt eksempel på korleis kulturkompetanse kan vere avgjerande i dagens barnehage. I følge UDIR går 50 900 minoritetsspråklege barn i barnehagen per 2018. Denne definisjonen dekkjer ikkje alle barn med fleirkulturell identitet. Ut frå det kan vi tenke oss til at talet barn som har fleirkulturell bakgrunn er høgare enn 50 900. Talet aukar årleg – frå 2017 til 2018 var det 4,6 prosent stigning (UDIR). Dette gjer at behovet for kulturkompetanse aukar i samsvar. Å vite kva kultur betyr for individet, den komplekse samansetning av ei identitet, synet på kultur som prosess og ikkje ei ramme å setje eit barn eller ein familie inn i, blir noko av det viktigaste i dagens barnehage. Men fokuset på barn når det gjeld kulturelt mangfald kan også representere ei avsporing, i den forstand at barn ikkje kjem til barnehagen som representantar for noko anna enn seg sjølv (Kasin, 2010, s. 5).

7. Konklusjon i lys av problemstilling

I dette prosjektet har eg løfta eit kritisk blick på kva kulturkompetanse har å sei i dagens barnehage. Målet mitt var å sjå korleis kulturkompetanse kan vere avgjerande. Det meiner eg at eg har synleggjort godt ved hjelp av analysemåtar og to praksisnære casar.

Då eg byrja på dette prosjektet, gjekk eg inn med mine refleksjonar og tankar rundt arbeid med mangfald og fleirkulturalitet, med vekt på kulturkompetanse. Mine meiningar var basert på møter eg har hatt som student i tre år, som deltakande faglege diskusjonar i forelesingar, som praksisstudent og som sommarvikar.

Prosjektet har bydd på interessante og viktige refleksjonar, både for å svare på problemstillinga, men også for meg som framtidig profesjonsutøvar. Eg har måtte lære meg å bruke teorien på ein anvendeleg måte og at det må vere ein grunn til kvifor eg meiner det eg gjer. Gjennom analyse av Rammeplanen (KD, 2017) og drøfting av casar, har eg sett korleis kulturkompetanse kan vere avgjerande.

Det er ikkje given at eit barn med ein fleirkulturell identitet inkluderast i samfunnet berre fordi dei går i norsk barnehage. Dei treng å bli møtt med kulturkompetanse for å kunne skape positiv identitetsdanning, samtidig også at aktørane rundt barna opplever mangfald og fleirkulturalitet som noko viktig og meningsfullt.

Å forstå den asymmetriske maktbalansen mellom barn og vaksne, og særleg den avgjerande rolla som tilsette står i hos fleirkulturelle barn si identitetsskaping er eit aspekt eg har sett som viktig i prosjektet mitt. Det betyr å vite at ikkje berre har orda vår ei enorm makt ovanfor kva barna vil spegle som viktig, men metakommunikative signal som blick, kroppsspråk, tonefall og interesse i samtale. Vi som vaksne i barnehagen, og som omsorgspersonar, har eit ansvar å skape eit fellesskap kor mangfaldet av menneske er sett på som viktig og naturleg. Alle har ein plass og alle fortener ein plass – akkurat så ulik og unik som dei er.

Det er vårt ansvar å tileigne oss kulturkompetanse – å ønske å forstå kulturelle uttrykk, trusretningar, sosiale roller, levekår, familiesamansetningar, tankesett, etniske tilhøyrse, språk, og samtidig vite at dette er faktorar som representerar *eit* menneske, ikkje ein kultur. Kulturkompetanse inneber å halde adekvat i møte med menneske, på bakgrunn av desse faktorene. Å kunne møte menneske med respekt og aksept, også å tørre formidle gjensidig respekt og likeverd for alle aktørar i barnehagen.

Gjennom kulturkompetanse blir vi bevisst kva briller vi ser kulturelle uttrykk med. Målet er å møte det med respekt og forståing for uttrykket sin eigenart og kontekst, men også det å ha forståing for kva dette betyr for menneska som utøve desse uttrykka.

Barn skal få oppleve støtte, utvikling og stoltheit i den dei er. Den kulturelle tilhøyrsla og fleirkulturelle barn si integrerte plurale identitet skal bli respektert, og møtt med undring av kompetente vaksne. Dei skal ikkje trenge å gi slipp på viktige delar av identiteten sin for tilsette i barnehagen ikkje har tilstrekkeleg kompetanse. Det er til barnas beste at vi skal vere vårt beste.

7. Avslutning

Bachelorprosjektet blei annleis enn kva eg trudde det skulle bli. Før CO-VID19 skulle eg ut og intervjuje i barnehagar, bruke dagane mine på biblioteket og diskutere teori med vegleiarar og medstudentar, på campus. Heldigvis har eg fått gode refleksjonar og samtalar over både videosamtalar og melding, som nok har hjelpt meg til at bacheloroppgåva blei akkurat slik den blei.

Å møte det fleirkulturelle Norge – kulturkompetanse i dagens barnehage er basert på tema og teori frå alle tre åra som barnehagelærarstudent. Å få jobbe med denne problemstillinga har gitt meg svar og nye perspektiv på teori, samtidig har eg fått lyst til å forske meir. Kva er betydning til måltida for barn med fleirkulturell identitet? Kva kan ein gjere for å oppfylle krava om synleggjering og støtte i staden for flagg? Korleis kan ein jobbe med definisjonsmakt og identitetsdanning i barnehagen for å gjere dette til ein ressurs?

Det er tydeleg at dei vaksne i barnehagen har mykje å sei for identitetsdanninga til barn, særleg fleirkulturelle barn. I oppgåva mi retta eg fokus på korleis kulturkompetanse, altså kompetanse eg tileignar meg gjennom mitt studieløp, kan vere avgjerande i dagens barnehagar. Eg har fokusert på mange spennande perspektiv – *eksotifisering*, *identitetsdanning* og *definisjonsmakt* har vore omgrep som har hatt stor betydning for mine refleksjonar og som kjem til å ha stor betydning for meg når eg byrjar å jobbe. Framleis er det mange fleire situasjonar og dilemma eg gjerne skulle forska meir på – og gjerne ute i barnehagar som observatør.

Vegen vidare ber først og fremst på å prøve seg eit år som pedagogisk leiar. Etter dette kan vegen gå fleire vegar – enten som barnehagetilsett eller gjennom vidare forskning og utdanning. Då hadde det vore spennande å kunne undersøkje nokre av desse refleksjonane eg

sitt igjen med, både gjennom leiing av pedagogisk arbeid med mangfald, eksotifisering av kulturelt mangfald eller mot til å utfordre personale og barna sine tankar og haldningar til mangfald og fleirkulturalitet.

7. Referanseliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2018). *Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brufnot, M.M. & Strømhaug, A.V. (2011). *Språkets kategoriserende makt: en drøfting av fordeling av definisjonsmakt ved hjelp av Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer: Lillehammer.
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2017). *Kulturforskjeller i praksis – perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (6. utgåve).
- Garcia, M. G. I. (2014). Den flerkulturelle barnehagen. I Kibsgaard, S. & Sæther, M. (Red.), *Barnehagelærerstudentens bacheloroppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M. Andersen, C. E. & Bleka, M. (2014). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, V. (2016). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli M.B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*. 2. utgåve. (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 3(2). (s. 63- 75)
https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/258/272?fbclid=IwAR0N8put_KaDxucSCXWRqFDJugnop_w4GO1l2OTiqhzQh7vwMhITsXaaDFE
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagen sitt innhold og oppgaver*. Henta frå <https://www.udir.no>
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V (2015). *En bok om oppveks: samfunnsfag for barnehagelærere*. Berge: Fagbokforlaget
- Lauritsen, K. (2011). Barnhagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I Korsvold, T. (Red.), *Barn – barnehage – inkludering*. (1.utgåve, s. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, K. (2017). Mot til å formidle verdier – også i kulturelt mangfold. I Sagberg, S. (Red.). *Mot til å være barnehagelærer – verdier som omdreiningspunkt*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moxness, L. E. (2014). La sirkuset begynne!. I Kibsgaard, S. & Sæther, M. (Red.), *Barnehagelærerstudentens bacheloroppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sando, S. (2017). Mot til å stå i det ufullkomne. Sagberg, S. (Red.). *Mot til å være barnehagelærer – verdier som omdreiningspunkt*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse – Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. *Tall og analyse av barnehager 2018*. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>