

Linnea Hoff Johannessen

Masteroppgave

Inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen

En intervjustudie med barnehagelærere om hva det kan bety å arbeide med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, våren 2021



Forord

Nå er fem år som student ved Dronning Mauds Minne Høgskole snart over. Jeg ser tilbake på tiden her som helt fantastisk. Da jeg kom inn dørene på DMMH for første gang begynte jeg det første året på bachelorutdanningen, det viste seg å passe meg perfekt. Nå, fem år senere, går jeg ut med en fullført mastergrad i *barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring*. De to siste årene har vært utfordrende, men også ekstremt lærerike, og de avsluttes med innlevering av masteroppgaven. Det føles godt å kunne levere en oppgave som jeg har jobbet hardt med, og som jeg er stolt av. Prosessen har vært lang og krevende, men når jeg ser tilbake på det, så ville jeg ikke vært det foruten!

Først av alt vil jeg takke mine fem intervjudeltakere som har tatt seg tid til å bli intervjuet i en hektisk hverdag. Det har vært utrolig lærerikt å høre om deres erfaringer og forståelser av inkludering og kulturelt mangfold. Oppgaven ville ikke blitt den samme uten dere.

Tusen takk til min veileder Mirjam Dahl Bergsland ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Du har oppmuntret meg til å tro på egen oppgave, og veiledet meg når jeg har stått fast.

Mastergradskontoret ved DMMH har blitt flittig brukt de siste månedene. Her har vi vært en god gjeng som har sittet sammen. Vi har jobbet med hver vår oppgave, men fordi vi står i de samme utfordringene har det følt mindre ensomt. Vi har heiet på hverandre, løftet hverandre opp, og kommet med råd og ideer til hverandre. På mange måter føler jeg derfor at mastergradskontoret kan sammenliknes med en leirskole, og jeg vil si tusen takk til alle jeg har sittet der sammen med!

En ekstra stor takk til Marianne. I løpet av studietiden har du blitt en god venn. Tusen takk for alle lunsjpauser, faglige diskusjoner, tullede samtaler, alvorlige samtaler, tårer, latter, glede, trim for eldre og mye mer!

Tusen takk til mamma og pappa! Dere har støttet meg gjennom hele utdanningsløpet, og alltid vært mer enn villig til å diskutere og reflektere sammen med meg. Takk for at dere har tatt dere tid til å lese utkast og oppgaver, og for all støtte i arbeidet med masteroppgaven.

Tusen takk til Martin, kjæresten min. Du har vært så utrolig god å ha gjennom hele denne prosessen. Du har kommet med masse heiarop og støttet meg. Den siste tiden når jeg nærmest har bodd på skolen har du kommet og spist lunsj med meg, og hatt mat klart når jeg har kommet hjem.

Linnea Hoff Johannessen

Sammendrag

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvilke forståelser, erfaringer og holdninger kan gjenfinnes blant barnehagelærere knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen?*

Har jeg forsøkt å få mer innsikt i og kunnskap om barnehagelæreres egne forståelser knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold.

For å tilnærme meg problemstillingen min har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode. Intervjuene ga meg en rik og variert empiri, som synliggjorde ulike måter barnehagelærere forsto og forholdt seg til inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Jeg har valgt å sette søkelys på tre temaer når jeg har presentert og drøftet datamaterialet mitt. Temaene har jeg kalt *pedagogisk praksis, foreldresamarbeid og forståelsen av oss selv og «den andre»*.

Studien tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk forståelse. Deltakernes forståelser og holdninger forstås derfor som sosialt konstruert gjennom deres habitus, kunnskaper, erfaringer og egne refleksjoner. Empirien er drøftet i lys av Bourdieus teorier om makt og kapital, samt postkoloniale teorier. Teorigrunnlaget har gitt mulighet til å sette søkelys på strukturelle, og ubevisste, forhold i barnehagen.

I oppgaven konkluderer jeg med at barnehagelærernes måter å forstå og forholde seg til det kulturelle mangfoldet i barnehagen er sprikende. Dette ser jeg i sammenheng med den sprikende samfunnsdebatten knyttet til mangfold og inkludering. Jeg understreker til slutt viktigheten av å fokusere på mer kompetanse i forbindelse med disse temaene i barnehagen, slik at barnehagelærere i større grad blir i stand til å reflektere over egen praksis knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 historisk tilbakeblikk og aktualisering	5
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppgavens disposisjon.....	7
2. Tidligere forskning.....	9
2.1 Kompetanse og forståelse av kulturelt mangfold og inkludering i barnehagen.....	9
2.2 Barnehagelærerens gode intensjoner	10
3. Teori.....	12
3.1 Sentrale begreper.....	12
3.1.1 Kultur	12
3.1.2 Mangfold.....	12
3.1.4 Inkludering	13
3.2 Bourdieus teorier om makt og kapital.....	14
3.2.1 Bourdieus teorier i barnehagen	16
3.2.2 Kritikk av Bourdieus makt- og kapital teori	18
3.3 Postkolonial teori/orientalismen	19
3.3.1 Postkoloniale teorier i barnehagen.....	20
3.3.2 Kritikk av postkoloniale teorier	20
4. Metode	22
4.1 Vitenskapsteoretisk påvirkning/ståsted og forskningsdesign	22
4.1.1 Min forforståelse	23
4.2 Kvalitativt forskningsintervju som metode.....	24
4.3 Forskningsprosessen	25
4.3.1 Rekruttere forskningsdeltakere	25
4.3.2 Intervjuguiden	26
4.3.3 Gjennomføring av studien og forskerrollen	27
4.4 Analyse og presentasjon av data	28

4.4.1 Transkribering	28
4.4.2 Tematisering og analyse.....	28
4.5 Etske hensyn	30
4.5.1 Informert samtykke og konfidensialitet	30
4.5.2 Etske hensyn underveis og i etterkant av dataproduksjonen	31
4.5.3 Etske prinsipper i fremstilling av data	32
4.6 Studiens kvalitet.....	33
5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet	34
5.1 Pedagogisk praksis	34
5.1.1 Drøfting	36
5.2 Foreldresamarbeid.....	40
5.2.1 Drøfting	42
5.3 Forståelse av oss selv og «den andre»	46
5.3.1 Drøfting	48
6. Oppsummerende drøfting	52
6.1 Avsluttende kommentarer	54
Litteraturliste.....	55
Vedlegg	I
Vedlegg 1 – NSD vurdering.....	I
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	V
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	IX

1. Innledning

*«De ser på meg som en ghettoparasitt
Kommenterer overalt og kommenterer dritt
Sier hva de vil, fordi landet mitt er fritt
Hvorfor klager du på meg når landet mitt er landet ditt» (Hkeem, 2018a)*

I 2018 slapp artisten Hkeem låten «ghettoparasitt». Til p3 forklarer Hkeem at en ghettoparasitt «Det er en med minoritetsbakgrunn som blir sett på som en bakterie [...] Det er en som dømmes og ikke aksepteres fordi han eller hun snakker et annet språk, har en annen kultur, eller ser annerledes ut» (Hkeem, 2018b). Hkeem forteller at han skrev Ghettoparasitt inspirert av egne og andres historier, og at han opplever at det fortsatt er for mange fordommer i Norge. Han mener at vi må slutte å splittes, og må bli ett samfunn. Når jeg hører låten til Hkeem tenker jeg på barnehagens ansvar for å bidra til at alle barn føler seg anerkjent for den de er, og at deres plass i fellesskapet skal synliggjøres (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Låten vekker flere spørsmål i meg. Hvordan forholder barnehagelærere seg til kulturelt mangfold i barnehagen? Hvordan arbeider barnehagelærere med inkludering i barnehagen?

Denne oppgaven har blitt til som et resultat av to års utdanning på mastergradsnivå på masterprogrammet «Barnehagekunnskap -barndom i et samfunn i endring». Målet med denne oppgaven har vært å få mer innsikt i, og kunnskap om barnehagelæreres forståelser knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Barnehagelærere møter det kulturelle mangfoldet i barnehagen, og har det overordnede ansvaret for det pedagogiske arbeidet. Deres forståelser og erfaringer kan dermed gi nyttig innsikt i ulike måter som det arbeides på. Arbeidet med masteroppgaven er påvirket av, og inneholder deler fra tidligere innlevert semesteroppgave i MFFMD5010 – Fordypning i forskningsmetode og forskningsdesign (Johannessen, 2020).

1.1 historisk tilbakeblikk og aktualisering

Allerede da barnehagen fikk sin første rammeplan i 1996 fremgikk det at «[...] barna må få hente erfaringer fra og få kunnskap om det mangfold som gruppen representerer. Dette bør være en del av barnehagens hverdagsliv, og ikke begrenses til tidsavgrensede emneopplegg» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 25). Dette betyr at barnehagen i 25 år har hatt føringer om å gjøre mangfoldet til en naturlig del av barnehagehverdagen. I rammeplanen fra 2006 er formuleringen noe endret, men budskapet står fortsatt: «Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Denne rammeplanen har to delkapitler som henholdsvis tar

for seg «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn» (kap. 1.9) og «barnehagen som kulturarena» (kap. 26). Kort oppsummert vektlegges personalets ansvar for at alle skal føle seg hjemme i barnehagen uavhengig av det enkelte barnets forutsetninger, og at barna skal lære hverandre å kjenne for å utvikle respekt og toleranse (2006, s. 18 & 30). I rammeplanen fra 2017 kommer kravet om en inkluderende praksis enda tydeligere til syne. Blant annet gjennom delkapitlene «demokrati», «mangfold og gjensidig respekt» samt «likestilling og likeverd» kommer det frem at alle skal føle seg sett, anerkjent og hørt, at mangfoldet skal sees på som en ressurs i det pedagogiske arbeidet, og at personalet må reflektere over egne holdninger for å skape et godt og likeverdig miljø for barna (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-10). I stortingsmelding 6. «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» står det skrevet at personalet må ha kompetanse om hvordan de bruker mangfoldet som en ressurs i barnehagen (St. meld. nr. 6 (2019-2020), s. 13). Forskning viser imidlertid at det er svært få i barnehagen som har formell kompetanse knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold (Andersen, et al., 2011, s. 110; Lødding, et al., 2018, s. 123). Selv forklarer barnehagelærere også at de opplever usikkerhet knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen (Stier et. al., 2012, s. 288). Dette kan for meg tyde på at barnehagen ikke har nok kompetanse til å på en god måte bruke mangfoldet som en ressurs.

I dag har mer enn 18% av den norske befolkningen innvandrerbakgrunn, eller har foreldre med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tall fra udir.no viser at det i 2018 gikk 50 900 minoritetsspråklige¹ barn i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette utgjør ca. 18 % av alle barn i barnehagen. En tabell fra SSB anslår at det i år 2060 vil være omtrent 25 % prosent med innvandrerbakgrunn, eller som er barn av mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2020). Det virker sannsynlig å anta at andelen mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge vil fortsette å øke i årene som kommer. Dermed antar jeg at viktigheten av, og etterspørselen etter kompetanse innen kulturelt mangfold, vil øke i årene som kommer. Denne oppgaven blir dermed viktig, for å si noe om hvilke forståelser, erfaringer og holdninger som allerede finnes i feltet når det gjelder inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen.

¹ Betegnelsen «minoritetsspråklig» kan tenkes å ikke være en dekkende betegnelse. Tallene som det refereres til i denne oppgaven vil derfor ikke være korrekt i forhold til gruppen familier/mennesker med minoritetsbakgrunn. Blant annet faller ikke barn hvor en forelder snakker norsk og en forelder har et annet morsmål inn under denne kategorien.

1.2 Problemstilling

Det overordnede målet med denne oppgaven er å belyse perspektiver rundt hva det kan bety for barnehagelærere å arbeide med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Problemstillingens formulering er:

Hvilke forståelser, erfaringer og holdninger kan gjenfinnes blant barnehagelærere knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen?

I problemstillingen min har jeg valgt å sette søkelys på barnehagelærere. Det er de som i mange tilfeller har det overordnede ansvaret på avdelingen, som gjennomfører foreldresamtaler og som i flere tilfeller har daglig dialog med foreldre i forbindelse med henting og levering. Å få frem barnehagelæreres forståelser, erfaringer og holdninger knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold forstår jeg som viktig for å skape refleksjon og kunnskaper rundt hva arbeidet med dette betyr i dag. Jeg har valgt å benytte meg av Bourdieus makt- og kapitalteori samt postkoloniale teorier, for å nærme meg empirien min, som er samlet inn med intervju som metode. Disse teoriene kan gi innsikt og forståelser knyttet til hvordan maktstrukturer i barnehagen er med på å påvirke barnehagelæreres forståelser og erfaringer med inkludering og kulturelt mangfold på et personlig nivå (Østrem, 2012, s. 48). Altså vil teoriene gi en muligheten til å synliggjøre symbolsk makt og koloniserende diskurser som ofte opptrer ubevisst i barnehagens praksiser.

1.3 Oppgavens disposisjon

I kapittel 1 – innledning, aktualiserer jeg oppgaven, og redegjør for problemstillingen. I kapittel 2 redegjør jeg for tidligere forskning. Her har jeg delt opp i underkapitlene *kompetanse og forståelse av kulturelt mangfold og barnehagelæreres gode intensjoner*. I kapittel 3 – teori, vil jeg presentere sentrale begreper i oppgaven før jeg redegjør for Bourdieus makt- og kapitalteori samt postkoloniale teorier. Her vil jeg først redegjøre for teorien før jeg forklarer hvordan den kan ha relevans i en barnehagesetting, før jeg avslutter hvert delkapittel med å si noe om kritikken rettet mot teoriene. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for metodiske valg. Her vil jeg først beskrive vitenskapsteoretisk ståsted og egen forforståelse, før jeg beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som metode, forskningsprosessen, etiske hensyn og hvordan kvaliteten av studien skal vurderes. I kapittel 5 følger presentasjon og drøfting av datamaterialet. Kapittelet er delt opp i tre hovedtemaer: *pedagogisk praksis, foreldresamarbeid og forståelse av oss selv og «den andre»*. Kapittel 6 vil bestå av en oppsummerende drøfting av hovedfunn, før jeg til sist kommer

med noen avsluttende kommentarer. Vedlagt ligger vurdering fra NSD (Vedlegg 1), Informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2), og intervjuguide (Vedlegg 3).

2. Tidligere forskning

Jeg har blant annet brukt Oria og google scholar for å få tilgang til tidligere forskning. Jeg søkte på norsk og engelsk, og brukte blant annet søkeordene inkludering, kulturelt mangfold, minoritet, flerkulturell, barnehage, flerkulturell pedagogikk. Søkeordene ble prøvd ut alene, og satt sammen i ulike kombinasjoner. Treffene jeg fikk har igjen ført meg videre til nye artikler. Totalt gikk jeg gjennom omtrent 30 artikler. Blant de 30 artiklene gjorde jeg igjen et utvalg basert på relevans for eget prosjekt. Jeg har sortert artiklene i to underkapitler; *kompetanse og forståelse av kulturelt mangfold og inkludering i barnehagen og barnehagelærernes gode intensjoner*.

2.1 Kompetanse og forståelse av kulturelt mangfold og inkludering i barnehagen

I 2018 ble NIFUs rapport «Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene» publisert. Dette er sluttrapporten i etterkant av utdanningsdirektoratets satsning «kompetanse for mangfold» (2013-2018) hvor hovedmålet var å sette ansatte bedre i stand til å jobbe med flerkulturelt mangfold i barnehage, skole og voksenopplæring. Av barnehagespørringene fremgår det at i 78 % av barnehagene er det ingen i personalet som har formell kompetanse (minimum 15 studiepoeng) innenfor flerkulturell pedagogikk, eller andrespråkutvikling, mens det er 14 % som svarer at én ansatt har formell kompetanse. Samtidig mener 40 % at fire, eller flere i personalgruppa, har uformell kompetanse på de samme emnene. Med uformell kompetanse menes erfaringer (Lødding et al, 2018, s. 123).

I 2012 intervjuet Stier et al. 17 barnehagelærere i 10 barnehager i Sverige og ba dem beskrive hvordan de arbeider med etnisk og kulturell mangfoldighet i barnehagen. Av disse svarene konstruerte de fire ulike måter å arbeide med etnisk og kulturelt mangfold. Den mest brukte tilnærmingen var den instrumentelle (instrumental approach), som viste at mange av barnehagelærerne følte seg usikre på hvordan de skulle snakke om, og arbeide med etnisk og kulturelt mangfold i barnehagen. Barnehagelærerne unnlot blant annet å gå i dialog med barna om kultur fordi de syntes det var ukomfortabelt (Stier et al, 2012, s. 288-289, 292). Også rammeplanen bærer preg av lite refleksjon rundt arbeidet med inkludering og de ansattes makt til å bestemme hva det vil si å være norsk.

Thun (2015) har gjennomført en dokumentanalyse av rammeplanen fra 2011 samt tilhørende temahefter, og identifiserer tre tausheter i disse. Den første tausheten hun finner er at det ikke er noen direkte sammenheng i rammeplanen mellom barns rett til medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap. Den neste tausheten handler om at norskhet ikke diskuteres i sammenheng

med begreper som kultur, flerkultur eller kulturelt mangfold. Det blir kun presisert at det finnes mange måter å være norsk på. Den siste tausheten handler om at det er lite diskusjon knyttet til maktforholdet mellom majoritet og minoritet. Thun påpeker videre at en konsekvens av disse taushetene er at barnehagelærere er med på å produsere og reprodusere ideer om norskhet som kan føre til ekskludering av noen barn (Thun, 2015, s. 199-200, 205).

Forskning henvist til i dette kapittelet viser at det er lite kompetanse på arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold blant barnehagelærere. I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for forskning som viser at barnehagelærere ofte forsøker å inkludere barn, men at dette i noen tilfeller kan føre til ekskluderende og koloniserende praksiser.

2.2 Barnehagelærerens gode intensjoner

Det er flere forskningsartikler som viser til at barnehagelærere, i forsøket på å inkludere, ender med å ekskludere, eller annerledesgjøre barn med minoritetsbakgrunn. Blant disse er Palludan (2007), Toft og Rosland (2014), Vik (2018) og Belseth (2021).

Palludan (2007) gjennomførte et etnografisk feltarbeid i Danmark hvor hun undersøkte hvordan sosiokulturelle forskjeller og ulikheter ble produsert, reprodusert og endret i møte med personalet i barnehagen. Hun identifiserte to samtaletoner som hun kalte undervisningstone og utvekslingstone. Undervisningstonen kjennetegnes av at barnet blir snakket med i en belærende tone, mens utvekslingstonen har et dialogisk preg hvor det veksles på å stille spørsmål og å fortelle (Palludan, 2007, s. 81). Gjennom prosjektet ble det tydelig at undervisningstonen ble brukt med barn med minoritetsbakgrunn som forsøk på å inkludere dem. Undervisningstonen ble brukt for å styrke og stimulere barnas språkkompetanse på dansk. Palludan så videre at undervisningstonen ble brukt mot alle barn med minoritetsbakgrunn, også de som hadde god danskspråklig kompetanse. Hun stiller spørsmålstegn ved dette, og hun mener at personalet handler basert på hvilke forventninger de har til barns språkkompetanse, heller enn den kompetansen de faktisk innehar. På tross av et ønske og en tanke om å inkludere barna, ender personalet opp med å annerledesgjøre og ekskludere barn med minoritetsbakgrunn (Palludan, 2007, s. 82-83).

Noe av det samme blir tydelig gjennom Vik (2018) sin forskning. Hun finner gjennom observasjoner og intervjuer med fem barnehagelærere i fem ulike barnehager, at de ansatte i hovedsak gjennomfører språkkartlegging hvor barna blir bedt om å peke og svare på enkle spørsmål. En konsekvens av dette er at barna blir passive. Hun finner også at de ansatte i hovedsak setter søkelys på det norske språket, og tar lite hensyn til barnas flerspråklighet. Hun mener dette kan knyttes opp

mot et problemperspektiv på mangfold. Hun oppfatter et klart skille mellom «oss» og «dem», noe som igjen fører til ekskludering heller enn inkludering. Dette, mener hun, ikke handler om dårlige intensjoner, men om mangel på kunnskap (Vik, 2018, s. 23-24).

Toft og Rosland (2014) har gjennomført en intervjustudie hvor de har intervjuet to styreere og fire pedagogiske ledere i to forskjellige barnehager om markering av særlig muslimske høytider. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av en annen undersøkelse hvor barnehager i fire kommuner i Helgeland mottok en spørreundersøkelse hvor barnehagene skulle svare på spørsmål knyttet til markeringer av ulike høytider. Av spørreundersøkelsen kom det fram at ingen av barnehagene markerte ikke-kristne høytider. Intervjuundersøkelsen er gjort for å finne ut hva som kan være grunner til dette (Toft & Rosland, 2014, s. 213-214). Toft og Rosland benytter seg av begrepsparet ressursperspektiv og problemperspektiv, men forklarer at disse begrepene ikke er dekkende nok. De forklarer begrepene som unyanserte fordi de ikke tar høyde for at det ofte kan være et skille mellom perspektiver på flerkulturalitet og den pedagogiske praksisen. I sin analyse opplever de blant annet at personalet teoretisk sett har et ressursperspektiv på mangfold. De anerkjenner foreldrenes kompetanse som en viktig ressurs og påpeker at deres kunnskaper er ønskelig og viktig i barnehagen. Men på samme måte som i en problemorientert barnehage klarer ikke personalet å dra nytte av denne kunnskapen i forbindelse med markeringer. I likhet med Vik (2018) mener Toft og Rosland at barnehagelærerne har gode intensjoner, men at de ikke har den kunnskapen de trenger for å tilrettelegge for en ressursorientert praksis (Toft & Rosland, 2014, s. 218-219).

Belseth (2021) har gjennomført en etnografisk studie hvor han forsket på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. For å belyse temaet har han benyttet seg av postkoloniale teorier. Belseth oppdaget at i barnehagen hvor han gjennomførte sitt feltarbeid at personalet både koloniserte og dekoloniserte barna. I feltbarnehagen ble det tydelig at andre språk enn norsk ble sett på som mindre viktig, eller ikke passende i en barnehagesetting, dette forstår Belseth (2021, s. 62-63) som koloniserende praksiser. Når barnas morsmål blir oppfattet som upassende i barnehagen, signaliserer dette til barna at deres ressurser er uviktige, noe som kan gi barna en følelse av deres hjem ikke har betydning. I feltbarnehagen opplever Belseth at barnas nonverbale uttrykk i større grad kan virke dekoloniserende. Han ser at når barn uttrykker seg kroppslig, viser de ansatte i større grad forståelse og aksept for barnas perspektiver, noe som oppleves som dekoloniserende. Belseth (2021, s. 64-65) skriver at barna på denne måten tar tilbake noe av makten til å bestemme over eget liv, de frigjør seg fra dominansforholdet. På denne måten fremstår barnehagen både som en koloniserende og en dekoloniserende arena.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for sentrale begreper i oppgaven. Begrepene jeg redegjør for er *kultur*, *mangfold* og *inkludering*. Disse begrepene har en sentral plass i oppgaven min. Deretter vil jeg gjøre rede for teorier som er sentrale for oppgaven min, og som vil være utgangspunktet for analysen og drøftingen. Teoriene jeg har valgt å benytte er Bourdieus teorier om makt og kapital samt postkoloniale teorier. Det må understrekes at når jeg drøfter oppgaven ut ifra disse kategoriene gir dette meg muligheter til å belyse materialet mitt på en måte, mens det hindrer andre innfallsvinkler.

3.1 Sentrale begreper

3.1.1 Kultur

Kulturbegrepet er et av kjernebegrepene i oppgaven min, og blir brukt som en del av problemstillingen. Da i forbindelse med et kulturelt mangfold. Kultur er et begrep med mange definisjoner og forklaringer, noe som gjør at det er nødvendig med en avklaring i denne oppgaven. Begrepet stammer fra det latinske «colera» som betyr å dyrke (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34). I dagligtalen brukes kultur på mange forskjellige måter. Både om blant annet musikk- og sceneopplevelser, altså kulturopplevelser. Det snakkes også om ungdomskultur, eller arbeidskultur. Kultur brukes også om kjennetegn på mennesker som kommer fra det samme stedet, slik som den norske kulturen, eller fremmedkultur. Kultur rommer så mye at det ikke bare kan beskrives som et fenomen, noe som gjør det vanskelig å definere det (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34).

I denne oppgaven forholder jeg meg til en definisjon av kultur som noe mennesker i et samfunn har mer, eller mindre til felles, og som handler om hvordan vi forstår og fortolker verden. Kulturen er også noe som produseres og reproduseres fra generasjon til generasjon, altså er kulturen dynamisk, men med elementer som forblir over lengre tid. Eriksen og Sajjad beskriver kultur på denne måten: «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 35). Dette er en forklaring jeg støtter meg på fordi den både viser hvordan kulturen påvirker individet, men også hvordan individet har øvrige ferdigheter og vaner utenom kulturen.

3.1.2 Mangfold

Mangfold er en oversettelse av det engelske ordet *diversity* som handler om ulikhet, variasjon, forskjellighet og sammensatthet. Kulturelt mangfold sier noe om at det handler om en variasjon og

forskjellighet knyttet til nettopp kultur. Røthing (2015, s. 164) skriver at begrepet *mangfold* i større grad enn *flerkulturalitet* dreier seg om både minoritet og majoritet, heller enn bare minoriteter. Når relasjonen mellom majoritet og minoritet settes i sentrum kan man i større grad forske på maktrelasjonene mellom ulike grupper. På denne måten settes søkelyset også på majoriteten. Når jeg bruker begrepet *kulturelt mangfold* ønsker jeg å presisere at det i denne oppgaven er særlig kulturelle ulikheter som trekkes frem, mens mangfoldsbegrepet er brukt for å presisere at også majoritetskulturen er en del av dette.

3.1.4 Inkludering

Inkludering er et begrep som for første gang ble nevnt i barnehagesammenheng i 1994 under en verdenskonferanse om spesialundervisning (UNESCO, 1994 i Arnesen, 2017, s. 20). Begrepet har dermed lengst historie innen det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, men har de senere årene også blitt brukt i forbindelse med arbeidet med kulturelt mangfold. Å skulle definere inkludering er svært utfordrende, fordi dette er et komplekst fenomen, og ofte kan inkludering prege våre verdier, uten at vi tar begrepet i bruk (Arnesen, 2017, s. 25). Noe av det som kan gjøre inkludering så vanskelig å definere er at det å være inkludert, eventuelt ekskludert, er en subjektiv følelse (Arnesen, 2017, s. 27). I rammeplanen (2017) nevnes viktigheten av inkludering ved flere anledninger blant annet i sammenheng med demokrati, likeverd og sosial deltakelse, og i mange sammenhenger brukes disse begrepene for å gi en forståelse av hva inkludering er. Når inkludering blir definert av Europarådet (i Arnesen, 2017, s. 22-24) brukes både likeverd, demokrati og sosial deltakelse nettopp for å forklare hva inkludering handler om.

I prosjektet «Mangfold i utdanning» definerte Europarådet begrepet inkludering med utgangspunkt i fire kategorier. Det første forholdet dreide seg om at alle skal ha tilgang til *samfunnsgoder og tilbud av høy kvalitet*. Alle barn har rett på barnehageplass i dag, men tilbudet er ikke inkluderende dersom barna ikke får det de har krav på, altså møter en barnehage av høy kvalitet. Dersom en barnehage ikke har et ressursperspektiv, og kompetanse til å arbeide ut ifra en flerkulturell praksis, vil tilbudet heller ikke være inkluderende. Det neste forholdet dreier seg om *likestilling, likeverd og sosial rettferdighet*, og det handler om at ingen skal utsettes for diskriminering og negativ forskjellbehandling grunnet kjønn, etnisitet, funksjonsevne, sosial- eller kulturell bakgrunn, eller språk. Det kan sies å handle om barns muligheter til å ta del i fellesskapet ut ifra egne forutsetninger. Det tredje forholdet handler om *demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse*. I dette ligger det at alle skal respekteres for den de er, og få mulighet til å ta del i fellesskapet uavhengig av sin bakgrunn. Det siste forholdet handler om *balansen mellom likhet og mangfold*. Dette dreier seg om at for å oppnå inkludering så må mangfoldet, og det at vi er forskjellige, forstås

og brukes som en ressurs i fellesskapet. Man må anerkjenne at man har noe å lære av hverandre (Arnesen, 2017, s.22-24).

Når jeg i denne oppgaven snakker om inkludering lener jeg meg i stor grad på Europarådets definisjon. Med en inkluderende praksis mener jeg dermed en praksis som gir alle barna en likeverdig stemme i fellesskapet, og hvor mangfoldet og kulturelle forskjeller blir trukket fram som noe positivt og som en ressurs.

3.2 Bourdieus teorier om makt og kapital

Bourdieu regnes for å være en av de mest innflytelsesrike teoretikerne i moderne tid. Bourdieu var særlig opptatt av å se på strukturelle maktforhold i samfunnet, og flere av hans verk handler om dominans og undertrykkelse. Han ønsket å synliggjøre hvordan det som fremstår som legitime og nærmest naturlige praksiser bygger på maktforhold. Bourdieu mener at dette i stor grad handler om sammenhengen mellom makt og kapital. Nærliggende til disse teoriene er begrepene *felt* og *habitus*, og jeg vil derfor først redegjøre for disse begrepene, før jeg redegjør for teori om kapital og makt.

Ifølge Bourdieu og Wacquant (1993, s. 81-87) blir felt sammenliknet med et spill, eller som ulike spill. Med dette prøver Bourdieu og Wacquant å vise til at feltet er et avgrenset område/situasjon hvor reglene og strategiene er ulike ettersom hvilket spill/felt du befinner deg innenfor. De som spiller spillet, er innforstått med spillets regler og tar disse for gitt. Spillerne har også ulike erfaringer og utgangspunkt i spillet, blant annet i form av kapital og habitus, dette vil påvirke hvor godt de gjør det i spillet. Din habitus, eller tidligere erfaringer, med dette eller liknende spill, vil påvirke hvor godt og lett du oppfatter reglene og er i stand til å legge en god strategi. En kapital eksisterer ikke utenom et felt.

Habitus legger føringer for hvordan vi handler, tenker og oppfatter våre omgivelser. Samtidig som habitus på denne måten muliggjør handling, begrenser den også handlinger fordi vi oppfatter habitus som naturlig, og dermed ser vi ikke andre handlingsmønstre. Når vi fødes inn i en kultur begynner en sosialiseringsspross hvor kulturen vil påvirke hvordan livet vårt leves, og utvikler vår habitus. Habitus er dermed nært knyttet til kultur, men er dynamisk i mye større grad, fordi den hele tiden påvirkes av våre nye erfaringer. (Bourdieu, 1999, s. 144).

Kapital er et av Bourdieus viktigste begreper, og brukes ofte synonymt med makt. Kapital kan forklares som de ressursene, verdiene og egenskapene man innehar, som på ulikt vis gir oss tilgang til den sosiale verden. Bourdieu beskriver tre former for kapital, økonomisk, sosial og kulturell kapital. I tillegg beskriver han en fjerde form for kapital – symbolsk kapital.

Den økonomiske kapitalen er umiddelbart og direkte overførbart til penger og andre økonomiske ressurser en person innehar. Den økonomiske kapitalen kan sies å være utgangspunktet for de andre kapitalformene, da man er avhengig av økonomisk kapital for å få tilgang til disse. I noen sammenhenger vil den økonomiske kapitalen gi direkte tilgang til et felt, mens man i andre sammenhenger vil trenge en kombinasjon av økonomisk og sosial kapital for å få tilgang til feltet (Bourdieu, 1986, s. 242 & 250). Den sosiale kapitalen består av mulige eller faktiske sosiale kontakter og relasjoner man har, i form av å være del av en gruppe (Bourdieu, 1986, s. 247).

Den kulturelle kapitalen, som av noen blir kalt informasjonskapital, kan føre til en ujevn fordeling av ressursene i et felt, eller i samfunnet. Den vokser frem på bakgrunn av historiske hendelser og aktørene i samfunnet, og er dermed ulik fra samfunn til samfunn og kan ha ulik påvirkning.

Bourdieu deler den kulturelle kapitalen i tre ulike former. Den kroppsliggjorte, objektiverte og institusjonaliserte. Den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen, er kapital som er integrert i kroppen og gjort om til en del av aktørens habitus. Å innlemme kulturell kapital i habitus skjer gjerne omtrent ubemerket over tid, og krever en viss grad av assimilering i feltet. Man må både akseptere feltet og aksepteres av feltet. Ulikt økonomisk og sosial kapital kan derfor ikke den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen umiddelbart byttes, gis bort eller selges. Den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen kan nedarves i familier og fremstår som sannheter som man ikke stiller spørsmål ved, for hvordan man skal være og oppføre seg (Bourdieu, 1986, s. 244-245). Den objektiverte kulturelle kapitalen er nært forbundet med den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen, i det at den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen materialiserer i form av blant annet media, bøker, filmer, musikk, klær og liknende. Ulikt den kroppsliggjorte formen kan den objektiverte formen umiddelbart byttes, gis bort eller selges. Det er imidlertid kun eierskapet som overføres, og ikke den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen. Altså vil man ikke uten den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen være i stand til å forstå det man har kjøpt (Bourdieu, 1986, s. 245-246). Den siste formen for kulturell kapital er den institusjonaliserte. Dette er objektivert kulturell kapital som materialiseres i form av eksamenskarakterer og diplomer fra relevante utdanningsinstitusjoner (Bourdieu, 1986, s. 246-247).

Den symbolske kapitalen skiller seg fra de tre andre kapitaltypene. Den symbolske kapitalen kan være en hvilken som helst form for kapital, som blir anerkjent som verdifull i et felt. Eller som Danielsen og Hansen (1999, s. 55) beskriver «Symbolsk kapital er et samlebegrep for egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe». En kapital blir ikke symbolsk før den oppfattes som verdifull av aktører som innehar persepsjonskategorier. Dette er mennesker som er i stand til å gjenkjenne kapital og gi den verdi. Altså kan en hvilken som helst form for kapital gjøres til symbolsk kapital (Bourdieu, 1996, s. 61).

Bugge (2002, s. 225) hevder at man kan sette likhetstegn mellom kapital- og maktbegrepet til Bourdieu. På denne måten kan vi si at grad av kapital innenfor et felt gir ulik grad av makt. De med høy grad av kapital innen et felt kan også sies å ha stor makt. Dette støttes også av Danielsen og Hansen, 1999, s. 45). Ulik tilgang på makt skaper dermed et dominansforhold mellom sosiale aktører. Med høy grad av kapital har man bedre forutsetninger for å ivareta sine interesser. Bugge (2002, s. 226) skriver at «kapital er derfor noe som setter en aktør i stand til å tvinge sine interesser gjennom på tvers av andres interesser». Han skriver videre at aktører med stor kapital på denne måten opprettholder og skaper et skille mellom dem med mye makt og dem med lite makt (Bugge, 2002, s. 231). Maktutøvelsen oppfattes likevel ikke som en makt- eller voldsutøvelse, men snarere som praktisering av lover og regler, noe som hindrer mennesker uten makt fra å ta oppgjør mot mennesker med makt. Et eksempel på dette er utdanningssystemet. Danielsen og Hansen (1999, s. 52) forklarer hvordan utdanningssystemet ifølge Bourdieu reproducerer og legitimerer maktforholdene i samfunnet. Skolen beskrives som en situasjon hvor de som gjør det best får flest muligheter til å utdanne seg videre. Samtidig mener Bourdieu at de som er flinkest er nettopp det, fordi de har foreldre som selv har utdanning og dermed har overført en del av sin kapital til barna sine. Dette gir en del barn et fortrinn til å lykkes, mens andre barn ikke får muligheten. Dette dominansforholdet legitimeres fordi de som innehar utdanningen argumenterer for at utdanningen er nødvendig innenfor yrkeslivet, noe som gjør det umulig for de uten utdanning å delta i de samme yrkene. Dette oppleves imidlertid ikke som et maktforhold, men som en lov og orden. Det er dette som kalles symbolsk makt. Maktdominansen som ikke er synlig verken for de som utøver makten, eller de som makten blir utøvet mot (Danielsen & Hansen, 1999, s. 52-53). Bourdieu (1996, s. 38) beskriver det på denne måten «Symbolsk makt er den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den».

3.2.1 Bourdieus teorier i barnehagen

Bourdieu har blitt brukt i flere studier i forbindelse med barnehageforskning. Blant annet i forskningen til Palludan (2007, 2010), Kulset (2015) og Bergsland (2018). Barnehagen kan forstås som et *felt*, hvor det eksisterer noen normer og regler som sier noe om hvordan man skal oppføre seg, hva man bør ha på seg og hva man bør være opptatt av. For å bli godkjent i barnehagen bør man, med andre ord, inneha den rette kapitalen. For mennesker som er født og oppvokst i Norge vil kapitalen man trenger i den norske barnehagen være noe mange er fortrolige med, eller som man med enkelthet kan tilegne seg som ny forelder i barnehagen. Dette er fordi kapitalen man behøver i norsk barnehage, i mange tilfeller, vil minne om kapitalen i samfunnet. Dersom man er født og oppvokst i Norge vil man i stor grad være sosialisert inn i disse praksisene fra man er barn, og de vil ha blitt en del av foreldrenes *habitus*. Dersom man på den andre siden ikke er oppvokst i Norge, og

har en helt annen habitus, kan det være vanskelig å forstå og tilegne seg de rette kulturelle kapitalene i barnehagefeltet. For å endre sin habitus i møte med barnehagen kreves det både at foreldrene godtar de nye formen for kapital, men også at de blir godtatt av barnehagen, særlig personalet (Kulset, 2015, s. 81-82).

Økonomisk kapital vil i liten grad være avgjørende for tilgang til barnehagefeltet grunnet alle barns rett til barnehageplass. Den økonomiske kapitalen kan likevel være gjeldene i barnehagen med tanke på hvilket utstyr foreldrene sender med barna i barnehagen. Nedarvede og slitte klær kan for noen fremstå som et eksempel på at familien har lav grad av økonomisk kapital. De ansatte og andre foreldre med høy kapital kan på denne måten skape et skille mellom oss som har god råd, og de som er «fattige», noe som igjen kan påvirke hvordan vi forholder oss til disse menneskene. Blant foreldre kan den sosiale kapitalen dreie seg om ressurser man har i forbindelse med sosiale relasjoner og nettverk. Det kan dreie seg om nærhet og kjennskap til barnehagens nærmiljø og relasjoner man har med de ansatte og foreldrene i barnehagen. For familier som akkurat har flyttet til Norge vil de ofte ha lav grad av sosial kapital, noe som kan gjøre at de føler seg isolert og utenfor fellesskapet. Foreldre med lav sosial kapital kan oppfattes av de ansatte i barnehagen som inneslutta og som foreldre som ikke engasjerer seg i barnehagen, på tross av at dette kanskje ikke er tilfellet (Glaser, 2013, s. 110). For barn kan den sosiale relasjonen handle om å ha de riktige vennene og å kunne identifisere hvem som er gode lekepartnere. Barn med minoritetsbakgrunn vil i noen tilfeller ha vanskelighet for å få innpass i gruppen og bli ansett som gode lekepartnere, fordi de ikke innehar den riktige formen for kulturell kapital (Kulset, 2015, s. 82).

I barnehagen kan den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen handle om hvordan man oppfører seg og snakker i en barnehage, hvem man snakker med og hva man snakker om. Dette gjelder både for foreldre og for ansatte. For familier som flytter til Norge kan den kulturelle kapitalen som trengs i den norske barnehagepraksisen føles fremmed og vanskelig å forstå. Derfor er det viktig at personalet tar seg tid til å forklare hva som er barnehagens forventninger og hvordan barnehagen fungerer (Glaser, 2013, s. 110). Den objektiverte kulturelle kapitalen kan i barnehagen handle om valg av klær, utstyr og musikk. De ansatte kan for eksempel forvente at foreldrene kler på barna klær som kan bli møkkete og ødelagt, og at de har utstyr til å være ute i all slags vær. Dette kan for eksempel handle om at det anses som viktig at barna har med/på seg ull i barnehagen. Dersom du som forelder ikke tar med ull, kan dette være et signal for personalet om at foreldrene ikke forstår den kulturelle kapitalen. I barnehagen er det i stor grad barnehagelærere som sitter på den institusjonaliserte kulturelle kapitalen. Gjennom utdanningen har man opparbeidet seg en rett til å

utøve omsorg, og til å definere hva og hvordan omsorgen skal utøves i tillegg til at de også skal vurdere hvilke kvaliteter ved omsorgen som er viktig (Glaser, 2013, s. 46).

Som nevnt har barnehagelærere gjennom sin utdanning plikt og rett på å vurdere hvilke kvaliteter som er viktig i omsorgsgivning og hvordan det bør skje (Glaser, 2013, s. 46). Dette gjør at barnehagelærere har stor grad av kapital i det gitte feltet. Barnehagelærere forstås også som aktører som er i stand til å anerkjenne ulike former for kapital i barnehagen, altså kan de sies å ha persepsjonskategorier. Denne makten gjør dem i stand til å legitimere, og opprettholde egen kapital og egen makt. Gjennom anerkjennelse eller miskjennelse av ulike former for kapital kan barnehagelærere dermed være med på å opprettholde skiller mellom de med lav grad av kapital og de med høy grad.

Innenfor det gitte feltet, barnehagen i dette tilfellet, kan for eksempel det norske språket sies å være en form for rett kapital, mens for eksempel somalisk, eller spansk underkjennes. Dette gjøres ikke nødvendigvis eksplisitt, men gjennom at andre språk umuliggjøres i barnehagen. For foreldre og barn som prater andre språk enn norsk, vil det derfor være en forutsetning for å tilegne seg makt, at de også lærer seg det norske språket. Lauritsen (2011, s. 64) bruker den norske matpakka som et eksempel på det hun kaller en grensemarkør, og som kan sies å handle om ulik grad av kapital. Foreldre med minoritetsbakgrunn, som ikke kjenner til konseptet om den norske matpakken, vil ikke ha forutsetninger for å vite hvilken mat de skal pakke med for barnet, og dermed blir matpakken et symbol på foreldrenes manglende grad av kulturelle kapital. Deres kulturelle kapital som kanskje tilsier at barnet skal ha med seg middag i matboksen, anerkjennes ikke som en kapital i en norsk kontekst.

3.2.2 Kritikk av Bourdieus makt- og kapital teori

Bourdieu har blitt kritisert for begrepene felt, habitus og kapital. Mills (2008, s. 81) henviser blant annet til Jenkins (2002) som mener at begrepene er for deterministiske, og at de ikke gir rom for subjektiv motstand eller viljestyrke. Altså at teoriene fokuserer på det strukturelle i for stor grad, og det individuelle i for liten grad. For eksempel skriver Mills (2008, s. 81) at aktører som møter et felt med feil kapital, i lys av Bourdieus teorier, er dømt til å mislykkes fordi de som har riktig kapital alltid vil møte anerkjennelse og respekt, mens de som har feil kapital alltid vil møte miserkjennelse. Aktøren med rett kapital vil dermed alltid få mer makt og vil sørge for å beholde den, mens aktøren med feil kapital vil få lite makt, og bli dominert (Mills 2008, s. 82). Også James, Jenks og Prout (i Palludan, 2005, s. 37) stiller spørsmålsteget ved disse begrepene og mener at habitusbegrepet ikke tar hensyn til barns bidrag og muligheter til å påvirke og endre kulturen. Basert på denne kritikken vil det være lite hensiktsmessig for meg å benytte meg av denne teorien, men Mills (2008, s. 84-85)

skriver at teori om habitus, kapital og felt er helt nødvendig i barnehagen, fordi det kan sette lærere i stand til å endre sine praksiser, slik at barn med «feil» kulturell kapital på en bedre måte kan få tilgang til fellesskapet i barnehagen.

3.3 Postkolonial teori/orientalismen

Postkoloniale teorier er ikke bare én teori, men et sett teorier med delvis ulike forståelser av hva postkolonialisme dreier seg om. De ulike retningene innenfor postkoloniale teorier ser ut til å enes om at postkoloniale teorier dreier seg om en maktubalanse mellom Vesten og Østen som kan spores tilbake til kolonitiden. Postkoloniale teorier ønsker å sette søkelys på diskurser som fortsatt er rådene fra kolonitiden og som legitimerer de Vestliges makt (Viruru, 2005, s. 8). *Post* henviser til noe som har vært, og i denne sammenhengen henvises det til det som kommer etter kolonitiden. Jeg lener meg i stor grad på Edward Saids bok «orientalismen» fra 1978, som regnes som et viktig verk innen postkoloniale teorier.

I Saids bok *orientalismen – Vestlige oppfatninger av Orienten* fra 1978, beskrives kolonitiden og hvordan tidligere kolonistormakter forsto seg selv som overlegne Østen. Innflytelsesrike menn som Balfour, tidligere statsminister i Storbritannia, brukte sin makt til å legitimere og rettferdiggjøre Englands kolonisering av Egypt. Han brukte Englands kunnskaper om Egypt som argument for koloniseringen. Han beskrev blant annet Egypt uten evne til styre sitt eget land. Balfour argumenterer derfor for koloniseringen har gjort Egypt til et bedre land (Said, 1978, s. 44-45). Videre mente han derfor at Egypt sto i takknemlighetsgjeld til England. Mange begreper ble brukt for å beskrive Østen, og på denne måten beskrev Vesten også seg selv. Østen ble beskrevet som irrasjonelle, barnlige og annerledes, og dermed ble Vesten det motsatte, nemlig rasjonelle, modne og normale (Said, 1978, s. 43-52). Orientalismen som teori handler ikke om orienten i seg selv, men om den forestillingen Vesten har om orienten. Sånn sett er ikke orienten en enkeltperson, eller enkeltpersoner, men forestillingene om en gruppe mennesker. Forestillinger som fortsatt preger Vestens oppfatninger. Norge har riktignok ikke vært en kolonistormakt, men det kan likevel være fruktbart å bruke postkoloniale teorier i Norge. Koloniseringen beskrives av Eidsvik (2012, s. 16) som en systematisk utvidelse av Europa. Norge bidro til denne utvidelsen blant annet gjennom shipping. På denne måten kan de sies å ha vært en del av koloniseringene, sier Eidsvik.

Belseth (2021, s. 57) henviser til Viruru (2005) når han skriver «Postkolonial teori søker å forandre hvordan mennesker tenker, hvordan de har handlet, og å produsere mer enn bare et rettferdig forhold mellom forskjellige mennesker i verden». Slik jeg forstår dette, er poenget med postkoloniale teorier å avdekke strukturelle maktforhold i samfunnet, som skaper dikotomier

mellom «oss» og «dem». Videre ønsker postkoloniale teorier at vi, som følge av avdekkingen, skal endre våre tankesett og handlinger, slik at vi beveger oss bort fra disse dikotomiene, og ikke lenger reproducerer tankesett fra kolonitiden.

3.3.1 Postkoloniale teorier i barnehagen

Postkoloniale teorier har i liten grad blitt brukt i forskning på barnehagefeltet, og i enda mindre grad blitt brukt i den daglige praksisen i barnehagen (Viruru, 2005, s. 7). På tross av at det er over 15 år siden 2005, beskriver også Belseth (2021, s. 57) at postkoloniale teorier i liten grad blir brukt i forskning på barnehagefeltet. Likevel beskrives teoriene som viktige i barnehagen for å avdekke koloniserende diskurser som gjør at noen barn blir marginalisert og annerledesgjort. Av de som bruker postkoloniale teorier inn i barnehagen er blant annet Viruru (2005), Gitz-Johansen (2010), Vik (2018) og Belseth (2021).

Postkoloniale teorier kan være nyttige, om ikke nødvendige, perspektiver i barnehagen, fordi de kan skape ny forståelse av hvordan barn og familier med minoritetsbakgrunn i barnehagen blir annerledesgjort og marginalisert. Ved å bruke postkoloniale teorier i barnehagen kan man dermed avdekke strukturelle maktforhold i barnehagen. På denne måten kan man avdekke diskursive praksiser som gjør at det opprettholdes et skille mellom «oss» på den ene siden, og «de» på den andre siden (Belseth, 2021, s. 57).

Gitz-Johansen (2010, s. 100) er en av de som beskriver hvordan postkoloniale teorier og orientalismen er relevant i skolen i dag. Blant annet beskrives det hvordan man har skjult «den andre» under et tilsynelatende positivt ord som «tospråklig», men når man studerer forståelsen av den tospråklige, er det ofte knyttet til problemer. Han beskriver videre hvordan vår oppfattelse av «den andre» forhindrer oss i å faktisk bli kjent med «dem». Nettopp fordi våre oppfatninger av «den andre» speiles av samfunnets oppfatninger, blir det vanskelig å legge merke til og forstå denne maktubalansen, med mindre man benytter seg av postkoloniale teorier (Gitz-Johansen, 2010, s. 100).

3.3.2 Kritikk av postkoloniale teorier

Noe av kritikken rettet mot postkoloniale teorier dreier seg blant annet om at teoriene blir for statiske og uforanderlige. Mackenzie (1995, i Briseid, 2016, s. 96) kritiserer Said og *orientalismen – Vestlige oppfatninger av Orienten* (1978) for å konstruere fastlåste skiller mellom «oss» og «dem», som han mener ikke lenger er gyldige i dagens samfunn. Mackenzie skriver videre at bildet Said (1978) fremstiller, dermed blir for lite nyansert og for svart-hvitt-tenkende. Han blir også beskyldt for å fremstille europeiske aktører på en like stereotypisk måte som han selv mener Orienten blir fremstilt i andre tekster.

Gitz-Johansen (2010, s. 93), som selv benytter seg av postkoloniale teorier i sitt arbeid, nøytraliserer bildet av «oss» og «den andre» og viser hvordan skillet i mange tilfeller er nødvendig. Han skriver at dersom man ikke oppfatter seg selv som noe annet enn andre, vil man heller ikke kunne definere seg selv. Han skriver for eksempel at vi er helt avhengig av å forstå læreren som noe annet enn en forelder dersom vi skal legitimere viktigheten av lærere. Og vi er helt avhengig av å definere barnet som noe annet enn voksne dersom vi skal legitimere det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen (Gitz-Johansen, 2010, s. 93-94).

4. Metode

Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. Hvilken, eller hvilke, metoder man tar i bruk for å gjennomføre et forskningsprosjekt har mye å si for data som produseres. Kort forklart har kvantitative metoder til hensikt å fremstille talldata, mens kvalitative metoder presenterer data i form av tekst. De ulike metodene har både styrker og svakheter, og fra et pragmatisk ståsted vil man si at de utfyller hverandre.

Problemstillingen gir viktig informasjon om hvilke(n) metode(r) som er best egnet til å gjennomføre forskningsprosjektet, man bør derfor velge metode basert på problemstillingens formulering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100-101). Mitt ønske med studien har blant annet vært å få innsikt i barnehagelærers egne forståelser og erfaringer knyttet til inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Flere fremgangsmåter kunne blitt brukt for å besvare problemstillingen min. Blant annet kunne fokusgruppe vært et interessant valg, da deltakerne ville fått mulighet til å diskutere med hverandre. Dette ble imidlertid valgt bort til fordel for dybdeintervjuer. Dybdeintervjuer ville gi meg mulighet til å nettopp gå mer i dybden på hver deltakers meninger. Dybdeintervjuene ble gjennomført digitalt gjennom zoom-møte applikasjonen. Å gjennomføre intervjuene på zoom fremsto som et naturlig valg på grunn av Koronapandemien. Det finnes både fordeler og ulemper med å gjennomføre intervjuer over internett. Jeg anså det som positivt å gjennomføre intervjuene over zoom, fordi dette ga mulighet til ansikt til ansikt interaksjon, samtidig som både deltaker og jeg kunne gjennomføre intervjuet på et sted som følte komfortabelt. Dette gjorde det også mulig å intervjuer barnehagelærere fra flere steder i Norge.

4.1 Vitenskapsteoretisk påvirkning/ståsted og forskningsdesign

I denne oppgaven lener jeg meg på en sosialkonstruktivistisk forståelse. Jeg vil spesifisere at jeg tar utgangspunkt i en moderat forståelse av sosialkonstruktivismen. I dette legger jeg at jeg ikke forstår alt som sosiale konstruksjoner, jeg tror med andre ord at det også finnes en objektiv virkelighet. Å forstå alt som sosiale konstruksjoner, vil være svært problematisk, fordi det betyr at ingenting er mer sant enn noe annet, heller ikke sosialkonstruktivismen (Madsbu, 2004, s. 14). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen ønsker jeg å se på barnehagelæreres forståelser, og jeg tar utgangspunkt i at barnehagen og forståelsen av «den andre» som konstruerte fenomener.

I min oppgave forstår jeg deltakernes uttalelser og forståelser av inkludering og kulturelt mangfold som sosialt konstruert. Dette er sosiale fenomener, og deres forståelser av disse fenomenene har oppstått på bakgrunn av habitus, kunnskap og egen refleksjon. Deltakerne har med andre ord ulike

sannheter om hva inkludering og kulturelt mangfold er, og hvordan man skal forholde seg til det. Den ene sannheten er ikke mer sann enn en annen, men de ulike sannhetene vil påvirke barna i deres barnehager forskjellig. Måten deltakerne legger ut om sin egen praksis for meg er også avhengig av min måte å stille spørsmål på, og vår relasjon. Dette betyr at den kunnskapen som kommer ut av intervjuene er kontekstuelle og produsert i samsvar mellom meg og deltakeren(e).

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet legger føringer for hvordan man produserer en oppgave, formulering av problemstilling, metodologisk og i forhold til design. Med sosialkonstruktivismen som utgangspunkt har det vært naturlig å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign. Dette er fordi et sosialkonstruktivistisk ståsted tar utgangspunkt i viktigheten av interaksjon mellom forsker og deltaker, det er i fellesskap man utvikler kunnskapen (Thagaard, 2018, s.40). Fordi jeg ønsket å utvikle kunnskap rundt barnehagelæreres forståelser rundt temaer som inkludering og kulturelt mangfold, har det vært naturlig for meg å legge opp til en intervjustudie, hvor jeg får innsikt i hvordan deltakerne selv forstår og erfarer disse temaene.

4.1.1 Min forforståelse

Det er viktig at jeg redegjør for min forforståelse, nettopp fordi denne legger føringer for de valgene jeg har tatt i løpet av prosessen med å skrive masteroppgaven. Min forforståelse har allerede fra begynnelsen vært med på å påvirke denne oppgaven ved blant annet valg av tema, problemstilling, teoretisk rammeverk og vitenskapsteoretisk ståsted. Det å løfte frem og sette ord på egen forforståelse handler om å bli bevisst sin egen forforståelse og påvirkningskraften denne har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Temaet for denne oppgaven er noe jeg først og fremst har stor interesse og engasjement for. Interessen for hvordan barn og familier, særlig med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, blir anerkjent og forstått i barnehagen handler, for meg, om et pedagogisk grunnsyn og menneskesyn. I dagens mediebilde kan vi lese om regjeringens ønske om å endre barnehageloven slik at man er pliktig til å vurdere alle barns norskkunnskaper før de begynner på skolen. Forskning viser også at barnehagelærere er usikre i møte med det flerkulturelle (Jf. Stier, et al., 2012, s. 288). Jeg finner det underlig at utdanningsinstitusjonene har en egen linje med fokus på flerkulturalitet og mangfold, og at ikke dette er en del av den generelle opplæringa som handler om hvordan man møter mennesker som er annerledes enn en selv. Slik jeg ser det, er alle mennesker forskjellige og har ulike behov, ferdigheter og bakgrunner. For meg har det dermed blitt viktig å søke større innsikt i hvordan barnehagelærere møter barn som er annerledes enn dem selv.

Jeg begynte rett på master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring etter endt grunnutdanning som barnehagelærer. Fokuset på masteren har vært bredt og har blant annet handlet

om Norge som et flerkulturelt samfunn, og barnehagen i møte med det kulturelle mangfoldet. På denne måten kan jeg sies å både ha en nærhet og en distanse til feltet som jeg har studert. Jeg har en nærhet til feltet gjennom teori og praksis, samt arbeid ved siden av studiene. Jeg har i løpet av studietiden forsøkt å opparbeide meg en analytisk distanse til feltet. Gjennom diskusjoner i forelesning, samt lesing av teori og tidligere forskning om temaene har jeg fått trening i å se på barnehagen med et kritisk blikk. Samtidig har studiene gitt meg egne refleksjoner knyttet til hvordan jeg ønsker å posisjonere meg og arbeide innenfor feltet inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Personlig ønsker jeg å arbeide med mangfold basert på et ressursperspektiv. I dette legger jeg at jeg ønsker en barnehagehverdag hvor barnas kulturelle bakgrunner er en naturlig del av hverdagen. Jeg ønsker å bruke mangfoldet som en ressurs og å løfte frem det enkelte barnets identitet, slik at alle kan kjenne seg igjen i barnehagen. Fordi jeg har en klar oppfatning av hva jeg mener er gode og mindre gode praksiser, har den analytiske distansen vært svært viktig for å få innsikt i deltakernes ulike meninger.

Noe av det som kan være utfordrende med å forske innen et felt man selv kjenner godt, er at man kjenner feltet på en slik måte at det kan oppleves vanskelig å se det utenfra. Dette opplevde jeg ved noen tilfeller når deltakerne sa for eksempel «ja, du forstår hva jeg mener» og jeg svarte ja. Dette ble muligheter jeg gikk glipp av, hvor jeg kunne fått bedre innsikt i hva deltakerne faktisk mente. Samtidig har jeg gode kunnskaper om temaet og feltet, noe som gjør at jeg har kunnet stille relevante oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 80).

4.2 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) kan det kvalitative forskningsintervjuet forstås som et håndverk heller enn en metode. Dette er blant annet fordi det ikke finnes ett sett med regler man kan følge, som setter en i stand til å gjennomføre et intervju på en god måte. Intervjuet må heller forstås som et resultat av personen som gjennomfører intervjuet, teknikken som blir brukt, samt den kunnskapen intervjueren har om intervjuing (s.85). Derfor er det en viktig forutsetning både at man forstår teorien rundt intervjuing, men også at man øver seg på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). For å være godt forberedt til intervjuene har jeg gjennomført tre prøveintervjuer. Siden intervjuet i stor grad kan minne om en hverdagssamtale, kan det være lett å tenke at intervjuing er en lett metode, men dette er feil. Dersom man ikke er godt forberedt vil man sannsynligvis heller ikke utvikle ny kunnskap, og intervjuet kan i den store sammenhengen sies å være overflødig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34).

Forskningsintervjuet kan beskrives som en dialog mellom forsker og deltaker, hvor forskeren stiller spørsmål for å få innsikt i hvorfor deltakeren opplever og handler som han/hun gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det er forskeren som har bestemt temaene som intervjuet dreier seg om, og det er vedkommende sin jobb å lede deltakeren fram til de valgte temaene. Det er imidlertid viktig å påpeke at forskeren ikke skal påvirke deltakerens meninger og opplevelser av temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). For å få innsikt i deltakerens oppfatninger kreves det at forskeren er i stand til å skape en sosial relasjon som oppfattes som trygg og åpen. Dette kan forskeren gjøre ved å fremstå som aktivt lyttende og oppmerksom på deltakerens ytringer, samtidig som man som forsker forsøker å virke rolig og avslappet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

4.3 Forskningsprosessen

4.3.1 Rekruttere forskningsdeltakere

I rekrutteringen av forskningsdeltakere har jeg forsøkt å gjøre et strategisk utvalg. Fordi jeg så for meg å intervju fem deltakere, var det viktig for meg å rekruttere deltakere som ville kunne svare reflektert på spørsmålene jeg hadde (Tjora, 2017, s. 130). Av den grunn har jeg i første omgang tatt kontakt med styrere i barnehager hvor mangfold, flerkulturalitet, inkludering og liknende nevnes eksplisitt i deres årsplan. Styrerne har igjen videresendt en epost med informasjon om prosjektet til barnehagelærere i sin barnehage, og mitt telefonnummer, slik at interesserte barnehagelærere kunne melde sin interesse. I eposten informerte jeg om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene på diktafon, samt at jeg hadde satt opp to kriterier for å være med i studien:

- At vedkommende arbeider i barnehage
- At vedkommende er interessert i temaene inkludering og kulturelt mangfold

Dette resulterte i fem deltakere fra fire forskjellige barnehager. De to deltakerne fra samme barnehage arbeidet på forskjellige avdelinger. I lys av disse kriteriene anser jeg utvalget mitt som homogent. Samtidig ser jeg på utvalget som heterogent da deltakerne kommer fra ulike barnehager, har ulike erfaringer og at jeg ikke har definert hvor stor interesse deltakerne bør ha for temaet. Deltakerne kan ikke sies å representere flere barnehagelærere, på grunn av kriteriet om interesse for feltet. Med andre ord er deltakerne valgt hensiktsmessig for å kunne gi svar på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 55). Tre av deltakerne arbeider i Vestfold og Telemark, mens to av deltakerne arbeider i Trøndelag. Jeg har, i mitt materiale, valgt å fokusere mer på ulike posisjoner og forståelsesmåter, heller enn på personene bak sitatene. Derfor har jeg valgt å ikke koble sitatene til deltaker. Når jeg ikke presenterer deltakerne, og heller ikke kobler dem til direkte sitater, så sikrer dette også deres anonymitet (Thagaard, 2018, s. 206).

4.3.2 Intervjuguiden

Spørsmålene som deltakerne møter i en intervjusituasjon, bør og skal være nøye gjennomtenkt og reflektert over. Intervjuguiden jeg har brukt i dette prosjektet, har blitt utarbeidet i løpet av en lang prosess.

Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden, var jeg bevisst på å styre unna ledende spørsmål, hvor det ligger en forventning til hva som er rette og hva som er gale svar, og heller formulere åpne spørsmål hvor deltakeren fritt kunne formulere sine svar. Dette er viktig for at jeg, som intervjuer, ikke leder intervjuet i en bestemt retning. Dette er også viktig for å bygge opp tilliten til deltakeren, slik at vedkommende føler seg trygg på å gi ærlige svar (Thagaard, 2018, s. 97). Samtidig er det viktig å ikke formulere for mange generelle spørsmål, da denne typen spørsmål både kan være vanskelig å svare på, og de kan gi lite innblikk i deltakerens faktiske meninger og holdninger. I de tilfellene hvor jeg har opplevd spørsmålene mine som veldig generelle, har jeg derfor fokusert ekstra på oppfølgingsspørsmål som gir deltakerne anledning til å komme med konkrete eksempler og svar (Thagaard, 2018, s. 97). Jeg ønsket også å formidle spørsmålene på et hverdagsspråk, og ikke et språk som var akademisk tungt. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2017, s. 165) som skriver at det å stille spørsmål på et lettere språk kan gi opplevelsen av at forsker og deltaker møtes på et mer likeverdig grunnlag. Når vi stiller spørsmål som er akademisk tunge kan det bli vanskelig for deltakere, som ikke er vant med et slikt fagspråk, å svare på spørsmålene som stilles. Dette kan igjen føre til at de føler mer på det asymmetriske forholdet.

Intervjuguidens dramaturgi, altså rekkefølgen spørsmålene stilles i, bør være tenkt igjennom og ikke tilfeldig. Da jeg hadde kuttet ned antall spørsmål og omformulert i flere omganger, satt jeg til slutt igjen med de spørsmålene jeg anså som mest relevante. Noen spørsmål anså jeg som åpne overflatespørsmål, som ville være enkle for deltakerne å svare på, mens andre ville kreve mer refleksjon å svare på. Jeg forsøkte, slik Thagaard (2018, s. 100) beskriver, å strukturere intervjuguiden min med stigende intensitet som igjen ville synke mot slutten av intervjuet. Altså satt jeg de spørsmålene jeg forsto som harmløse og enkle i starten av intervjuguiden, og de «vanskeligere» spørsmålene rett etter midten i intervjuguiden. Dette er med på å skape trygghet og bygge opp tillit mellom deltaker og forsker, noe som kan gjøre det enklere for deltaker å svare på mer krevende spørsmål senere i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 101). Samtidig var det viktig for meg at intervjuet skulle ha en god dialogisk flyt, og jeg ønsket derfor ikke å binde meg til rekkefølgen på spørsmålene. Derfor fungerer intervjuguiden dramaturgisk som et utgangspunkt og en guide, heller enn en fasit.

Til slutt sto jeg igjen med tolv spørsmål som skulle legges til rette for at jeg kunne besvare problemstillingen min.

4.3.3 Gjennomføring av studien og forskerrollen

I møte med deltakerne var det viktig for meg å bruke god tid på introduksjonen. Dette anser jeg som viktig uavhengig av om intervjuet gjennomføres digitalt, eller fysisk. Det er i løpet av de første minuttene man etablerer et grunnlag for relasjonen og det er viktig å skape en situasjon som oppleves trygg og avslappet (Thagaard, 2018, s. 204). For meg ble det derfor viktig å dele litt om meg selv, slik at de fikk et grunnlag for å forstå hvor jeg kom fra og hvem jeg var som person. Jeg fortalte litt om min bakgrunn og hvorfor jeg var interessert i temaet. Jeg ønsket å fremstå som en nysgjerrig person, som ønsket å lære mest mulig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) henviser til Sennetts bok «Respect», som skriver at intervjueren er nødt til å dele litt av seg selv om man skal fortjene ærlige svar. Deretter ga jeg en kort oppsummering av prosjektet og minnet deltakerne om at det var frivillig deltakelse, om konfidensialiteten og om muligheten til å høre gjennom intervjuet i etterkant.

I alle intervjuene begynte jeg med spørsmålet som handlet om deltakernes bakgrunn og utdanning, på denne måten ble også jeg litt kjent med deltakerne og deres forståelse for temaene. Deretter fulgte jeg i varierende grad rekkefølgen på intervjuguiden. Jeg forsøkte etter beste evne å følge deltakernes tanker og tilpasse spørsmål og oppfølgingsspørsmål deretter. Dette betyr at når en deltaker begynte å snakke om foreldresamarbeid helt i starten av intervjuet, fant jeg det naturlig å fortsette med de andre spørsmålene om familiesamarbeid med en gang. Jeg opplevde at dette var en god måte å intervju på, fordi det ga rom for variasjon og til å spille på hverandres ytringer.

Underveis i intervjuene brukte jeg mange prober. Prober er bekreftende lyder og ord, som er med på å vise deltakeren at man lytter og er interessert i det som blir sagt, for å oppmuntre deltakerne til å fortsette å snakke (Thagaard, 2018, s. 98). Det er viktig for deltakerne at de opplever seg anerkjent og forstått av forskeren.

Etter hvert intervju skrev jeg notater og egne tanker knyttet til intervjusituasjonen. Jeg skrev ned det jeg husket som ekstra interessant, og hvordan dynamikken og samspillet hadde vært. På denne måten kunne jeg også gi meg selv tilbakemeldinger på hvordan jeg kunne forsøke å forbedre intervjusituasjonen. Blant annet la jeg merke til jeg i det første intervjuet stilte for mange lukkede spørsmål. Dermed skrev jeg en lapp til meg selv, som jeg så på til neste intervju hvor det sto «still åpne spørsmål! Vær undrende». Disse notatene opplevde jeg at hjalp meg til å stadig forbedre intervjusituasjonen. Da jeg skulle begynne å sortere materialet mitt kunne jeg også gå tilbake i notatene for å se hva jeg i første omgang hadde plukket opp som interessant. Det å skrive

forskningslogg i etterkant av en intervju situasjon er viktig, for å huske de foreløpige analysene man gjør underveis i intervjuet, noe som gir et bedre grunnlag når man skal begynne å lese transkripsjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

4.4 Analyse og presentasjon av data

4.4.1 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at de var gjennomført, da jeg ønsket å ha disse ferskt i minne. Jeg opplevde det som utfordrende å transkribere, fordi jeg ble klar over hvor mye som går tapt når man går fra en verbal og visuell modalitet, til en skriftlig. Tonefall, volum, ironi og pust ble vanskelig å overføre til den skriftlige modaliteten (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Dette har ført til at jeg ofte har brukt lydfilen parallelt med transkripsjonene når jeg har brukt datamaterialet. Det å transkribere erfarte jeg som en prosess hvor man prøver og endrer fremgangsmåte før man lander på det man synes er viktigst. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 207) finnes det ingen standardregler for hvordan man best transkriberer, det handler heller om valg som forskeren tar.

Jeg valgte å transkribere intervjuene på en skriftlig korrekt måte, og har dermed utelatt dialektord, på tross av at jeg hadde informanter både fra Trøndelag og fra Vestfold og Telemark. Dette valget tok jeg for å bevare deltakerens anonymitet, samtidig som det ble viktig å bruke et mer formelt språk for å skrive frem deltakernes kompetanse. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at Kvale og Brinkmann (2017, s. 213) skriver; «Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå». Videre valgte jeg å ta bort en del av mine bekreftende ord og lyder som «mhm», «ja» og «ikke sant», da jeg opplevde at mine bekreftende ord forstyrret flyten i teksten. I noen tilfeller valgte jeg å beholde bekreftende ord i de tilfeller det opplevdes hensiktsmessig, som når deltakerne har hatt en lengre pause, eller jeg opplevde at deltakerne hadde behov for bekreftelse på det de sa. En annen utfordring i transkriberingsprosessen har vært å plassere tegn som komma og punktum. Setningens betydning kan endre mening ut ifra hvor tegnsettingen er plassert (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). For å bli sikker på tegnsettingene mine har jeg derfor lest og hørt gjennom opptaket og transkripsjonene flere ganger med særlig fokus på hvor jeg har plassert komma og punktum.

4.4.2 Tematisering og analyse

Analysens hovedmål er å gi en leser innblikk i hva forskeren har kommet frem til, uten at leseren selv trenger å gå gjennom alt materialet som er generert i forbindelse med forskningen (Tjora, 2017, s. 195). Med omtrent 100 sider transkribert materiale har prosessen med å komprimere materialet vært lang. Jeg har forsøkt ulike innfallsvinkler for å kategorisere og tematisere materialet. Jeg

forsøkte først å strukturere materialet mitt med utgangspunkt i SDI metoden som går ut på å både arbeide induktivt, hvor man jobber fra empiri til teori, og man jobber deduktivt med å kontrollere det teoretiske mot empirien. Jeg forsøkte å lage empirinære koder, som ville skape sterke assosiasjoner til resten av ytringen, men opplevde at det ble for mange koder, og at datamaterialet mitt ble rotete (Tjora, 2017, s. 198). Jeg fant det utfordrende fordi jeg følte jeg mistet store deler av sammenhengen. Jeg prøvde deretter å fargekode materialet mitt, men også her opplevde jeg at det ble for uoversiktlig da jeg følte at fargekodene kunne passet inn flere steder. Det jeg sitter igjen med etter alle disse forsøkene er svært god kunnskap om materialet mitt.

Valget falt til slutt på en intuisjonsbasert tilnærming hvor jeg gikk gjennom datamaterialet og så etter hvilke temaer som dukket opp. Jeg hørte og leste gjennom intervjuene i sin helhet på nytt, før jeg markerte større tekstutdrag som var særlig interessante. Jeg sorterte deretter tekstutdragene med det jeg anså som viktige fellestrekk i temaer. Dette skapte orden og oversikt i materialet mitt (Johannessen et al., 2018, s. 281). Jeg brukte min intuisjon for å konstruere disse temaene, fremfor å bruke supplerende teorier. Johannessen et al. (2018, s. 282) skriver at en tematisk analyse først og fremst gir en oppskrift for hvordan man skal gå frem i analysen, men gir ikke føringer for hva du skal se etter. Det var min intuisjon som la føringene for hva jeg så etter. Dette ble viktig for meg for å huske på at intervjuene er mer enn bare transkripsjonene som står igjen, de representerer en ekte dialog med mennesker til et gitt tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 218). Underveis i prosessen gikk jeg tilbake i empirien og hentet flere utsagn som hjalp meg å skape en større sammenheng. Valg jeg har tatt, og tolkninger jeg har gjort, er gjort på bakgrunn av egen kunnskap om temaene, erfaringer og i lys av samfunnsdebatten og mediebildet. Dataene jeg presenterer må dermed forstås i lys av konteksten de er utviklet i (Dalen, 2011, s. 91). Dette har også påvirket hvordan jeg har tolket dataene mine. Jeg vil presisere at temaene er flytende, og flere av tekstutdragene kan høre hjemme under flere temaer.

I kapittel 5 - *presentasjon og drøfting av datamaterialet* er det jeg som har valgt ut sitatene som brukes. Disse sitatene bidrar på ulikt vis til å støtte oppunder det jeg ønsker å skrive frem. Derfor kan det ikke sies å være deltakernes syn alene som presenteres i disse sitatene, det er også mitt syn. Jeg har derfor forsøkt å skrive frem noe av det andre som også er sagt i intervjuet, som gir en større forståelse, eller bredde for konteksten utsagnene er blitt konstruert i. Dette er med på å sikre kvaliteten i utsagnet. Stående alene kan utsagn bli tolket på mange forskjellige måter, men sett i sammenheng med resten av intervjuet kan man få et bedre grunnlag til å foreta en tolkning og analyse av det som blir sagt (Dalen, 2011, s. 98).

4.5 Etske hensyn

Når man gjennomfører et forskningsintervju, er det flere etske hensyn å ta, allerede fra man velger tema, og helt frem til rapportens slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). På grunn av de mange etske dilemmaene man kan komme opp i, er det nødvendig med nøye forberedelser og godt innblikk i forskningsfeltet man skal studere. Prosjektet er meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), som er en instans som skal sørge for at forskningsprosjekter blir gjennomført i henhold til loven i alle ledd i prosessen.

Mitt forskningsprosjekt handler om hvordan barnehagelærere reflekterer rundt temaer som inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Dette betyr at jeg i min forskning legger et premiss om at det må legges til rette for dette i barnehagen, og kan dermed sies å skape et skille mellom «oss» og «dem». Dette skillet kan sies å være uheldig fordi det konstruerer en forskjell mellom noen og noen andre, i dette tilfellet mellom en majoritet og flere minoriteter i Norge. Spørsmålet er om det er etsk forsvarlig å gjøre dette i et forskningsøyemed. Det er imidlertid viktig med kunnskap om hvordan vi arbeider med forskjellighet og likhet, og hva vi vektlegger som viktig i arbeidet med barn i barnehagen. Som henvist til i kapittel to «tidligere forskning» er det få barnehagelærere som har formell kompetanse på arbeid med inkludering og kulturelt mangfold (jf. Lødding et al., 2018), og flere barnehagelærere uttrykker usikkerhet knyttet til arbeidet med dette (jf. Stier et al., 2012). Som beskrevet i kapittel 3 «teori» handler inkludering om at alle skal bli møtt med et barnehagetilbud av høy kvalitet. Dette fordrer at personalet har kunnskap om temaene. Norge blir, som nevnt, et stadig mer flerkulturelt land og jeg vil argumentere for at vi trenger kunnskaper om hva som kan gjøre den norske barnehagen bedre for alle barn, og hvilken kunnskap som mangler. Forskningsprosjektet mitt ønsker å få innsikt i hvilke forståelser og erfaringer barnehagelærere har knyttet til temaene, og av den grunn mener jeg at dette forskningsprosjektet kan forsvares etsk.

4.5.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Et annet viktig etsk prinsipp i all forskning er at forskeren må innhente deltakerens informerte samtykke. Dette betyr at deltakeren skal ha den informasjonen de trenger for å gjøre seg opp en mening om de har lyst til å være med på prosjektet eller ikke (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg har dermed måtte gjøre en avgjørelse av hvor mye informasjon deltakeren trenger for å gjøre en ordentlig vurdering av om de vil delta, eller ikke. I mitt tilfelle har deltakerne fått innblikk i hva jeg ønsker å finne ut av, prosjektets problemstilling og litt om bakgrunnen for prosjektet. Denne informasjonen har de fått utdelt i et informasjonsskriv² utarbeidet fra NSDs mal. Deltakerne har i

² Se vedlegg 2 informasjonsskriv

flere anledninger hatt mulighet til å ringe til meg for mer informasjon om prosjektet, men ingen har benyttet seg av dette. Videre har deltakerne fått tildelt intervjuguiden på forhånd, og igjen har jeg minnet om det informerte samtykket og retten til å trekke seg. Deltakerne har likevel ikke fått fullt innsyn i studien, av den naturlige grunn at jeg ikke har visst hva intervjuene ville gi av informasjon, og dermed har jeg ikke visst hvilken retning denne studien ville ta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Ingen av deltakerne har trukket seg underveis, eller i etterkant av prosjektet.

Deltakere i et forskningsprosjekt skal føle seg trygge på at deltakelsen ikke skaper en ulempe for dem i fremtiden, eller at forskningen skal kunne spores tilbake til dem. Derfor er det viktig at man som forsker tar konfidensialiteten og lagring av data på alvor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dataene i mitt prosjekt er lagret passordbeskyttet og kryptert i tråd med NSDs retningslinjer. I samtykkeskjemaet sto det eksplisitt at det kun er forsker, samt veileder, som skal ha tilgang til datamaterialet, og dette har blitt overholdt. Videre har jeg allerede fra begynnelsen transkribert med fiktive navn, og har unnlatt å ta med sensitiv informasjon som kan tilkjenne deltakerne, for å sikre anonymiteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). En fordel ved anonymisering av data, er at oppmerksomheten rettes mot fenomenet som undersøkes, heller enn mot personene som har deltatt i studien ifølge Lofland et al. (2006, henvis til i Thagaard, 2018, s. 24).

4.5.2 Etske hensyn underveis og i etterkant av dataproduksjonen

I løpet av intervjuet opplevde jeg flere ganger å stå ovenfor etiske dilemmaer. Det er viktig å etterstrebe en balanse mellom å opprettholde deltakernes integritet, og å produsere den kunnskapen man trenger for å gjennomføre forskningsprosjektet. Man skal alltid jobbe ut ifra et hensyn om å beskytte deltakerens integritet, og at studien ikke skal fremstille deltakerne i et ufordelaktig lys (Thagaard, 2018, s. 26). Ved flere anledninger i løpet av intervju kom jeg opp i dilemmaer hvor jeg nøye måtte overveie hva som var det riktige å gjøre. Et eksempel på dette var i intervjuet med den ene deltakeren som jeg på flere punkter opplevde at hadde veldig ulike meninger enn det som var mine faglige og personlige meninger. Det opplevdes som vanskelig å på den ene siden komme med prober for å oppmuntre deltakeren til å fortsette å dele, samtidig som jeg ikke ønsket at hun skulle få inntrykk av at jeg var helt enig med henne. Deltakernes forståelser er legitime forståelser, og jeg ønsket ikke å skape en situasjon hvor hun opplevde at jeg som forsker syntes det hun sa var feil. Jeg prøvde derfor å bruke ord for å bekrefte det hun sa, uten å samtidig si at jeg var enig. Blant annet gjentok jeg det siste hun sa. På den måten kunne jeg bekrefte henne, uten selv å legge til noe. Dette opplevde jeg som en god teknikk for å oppmuntre deltakeren til å fortsette å fortelle.

Jeg var i løpet av intervjuet bevisst på at jeg kunne komme i situasjoner hvor deltakerne kunne oppleve at de hadde delt mer enn de ønsket. Jeg prøvde å være aktivt lyttende og sensitiv ovenfor

det deltakerne fortalte, slik at jeg underveis kunne vurdere om det deltakerne fortalte kunne bli negativt for dem i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). En av deltakerne kom inn på tema rundt kollegaer som faster. Hun syntes det var problematisk at når noen fastet var de for trøtte og slitene til å utføre arbeidet sitt på en ordentlig måte, noe som igjen førte til mer stress for henne. Hun sa videre at hun syntes det var problematisk å snakke om, og jeg minnet om muligheten til å skru av diktafonen, og at jeg kunne unnlate dette fra intervjuet om hun ønsket det. Hun sa at det ville hun ikke, men det ble viktig for henne at jeg fikk med at hun hadde vondt i magen mens hun snakket om det. For meg ble det i etterkant viktig å takke ekstra for ærligheten hennes, da det var tydelig at dette var noe hun syntes var problematisk, men som hun likevel ønsket å fortelle om. Igjen minnet jeg om at hvis hun skulle angre seg så var det bare å ta kontakt med meg, så ville jeg slette dette fra datamaterialet.

4.5.3 Ethiske prinsipper i fremstilling av data

Et viktig prinsipp i kvalitativ forskning er at vi skal fremstille deltakerne på en verdig og riktig måte. I forbindelse med det er det mange etiske valg man må ta i måten man skriver ned og presenterer dataene (Thagaard, 2018, s. 26).

Når data skal presenteres i en forskningsrapport er det viktig å huske på at dataene ikke er produsert i et vakuum, men at de er knyttet til en lengre ytring og til en kontekst. For å presentere dataene så korrekt som mulig, bør man derfor etterstrebe at dataene presenteres i sin helhet. Dette er selvsagt ikke mulig, men jeg har forsøkt å presentere data med noe av konteksten det er sagt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Et stort etisk spørsmål handler også om hvilken data man faktisk presenterer. Det er viktig at det man velger å presentere i forskningsrapporten gjenspeiler forskningens fokus, samtidig skal man ikke velge bort deler av materialet som kan være motstridende, og som ikke passer inn i forklaringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I mitt prosjekt har jeg brukt lang tid på å velge ut de delene av materialet som skal få plass og fokus i oppgaven. Dette har vært en lang prosess, hvor jeg i flere omganger har flyttet og byttet på materialet.

Dataene som presenteres i rapporten skal deretter drøftes, og et svært viktig etisk hensyn som man som forsker er nødt til å ta stilling til, er plagiat og kildehenvisning. Brudd på dette anses som svært alvorlig (Thagaard, 2018, s. 21). Jeg har i hele oppgaven hatt et bevisst forhold til kilder jeg har brukt og lent meg på. Gjennom hele oppgaven har jeg henvist til kilder, og jeg har gjort mitt ytterste for å gjøre det tydelig hva som er mine egne meninger, og hva som er hentet fra andre.

4.6 Studiens kvalitet

Når man skal redegjøre for studiens kvalitet har det vært vanlig å benytte seg av begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene har røtter i naturvitenskaplig forskning, og forskere som Kvale og Brinkmann (2017) har av den grunn diskutert andre mulige begreper som vil passe bedre i den kvalitative forskningen. For å si noe om kvaliteten i dette prosjektet vil jeg derfor benytte meg av begrepene troverdighet, gyldighet og overførbarhet. Et viktig prinsipp for å kunne si noe om en studies kvalitet, er gjennomsiktighet (transparens). Med dette menes det at det tydelig fremkommer av rapporten hvordan forskeren har planlagt, gjennomført og analysert prosjektet, samt hvilket vitenskapsteoretisk ståsted som er brukt for å gjøre dette. På denne måten får leserne av rapporten gode forutsetninger for å selv kunne vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2017, s. 248). Et annet viktig poeng for å øke gjennomsiktigheten i forskningen er tydelig vise hva som er egne meninger, og hva som er andres meninger (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har gjennom rapporten vært nøye med å si «jeg mener» eller «jeg erfarer» der jeg gir uttrykk for mine egne synspunkter eller valg. Jeg har også vært bevisst min kildebruk og har gjort mitt beste for å henvise på en hensiktsmessig måte.

For å si noe om forskningens troverdighet, er gjennomsiktighet viktig. En av hensiktene med metodekapittelet har vært å redegjøre for de valgene jeg har gjort i forskningsprosessen. Her har jeg skrevet frem førforståelse og hvordan jeg har gått frem for å rekruttere, transkribere og analysere datamaterialet.

«Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille» (Tjora, 2017, s. 232). Sagt på en annen måte handler oppgavens gyldighet om resultatene faktisk besvarer forskningsspørsmålene. I denne oppgaven har jeg forsøkt å skrive frem sammenhengen mellom vitenskapsteoretisk ståsted, problemstilling, valg av teori og valg av metode for å styrke gyldigheten.

Om et forskningsprosjekt er overførbart, eller ikke, baserer seg mer på tolkningene av data, enn de mønstrene som synliggjøres. Altså må vi finne ut av om de forståelsene vi får, kan være overførbare i andre sammenhenger. Det er forskeren som må argumentere for, og begrunne hvorfor forskningen er overførbart (Thagaard, 2018, s. 194-195). For å styrke overførbarheten har det vært viktig for meg å forankre mine tolkninger i teori og tidligere forskning.

5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I det følgende kapittelet vil jeg presentere og drøfte deler av datamaterialet mitt. Datamaterialet var stort og omfattende, jeg måtte derfor gjøre et utvalg. Jeg valgte ut ifra temaer som fremsto som viktig for alle deltakerne, ved at det var stadig tilbakevendende temaer, og temaer som ble snakket mye om. De tre temaene jeg vil presentere og drøfte er *pedagogisk praksis*, *foreldresamarbeid* og til slutt *forståelsen av oss selv og «den andre»*. Jeg begynner hvert underkapittel med å presentere sitater fra materialet som jeg mener på en god måte representerer materialet i sin helhet. Også sitatene er komplekse, og det er flere innganger til tolkningen av disse. Jeg har dermed vært nødt til å ta noen valg i forhold til hvilke elementer ved sitatene jeg har tolket. Disse er valgt basert på relevansen for temaene jeg har valgt å fokusere på. Datamaterialet som presenteres vil drøftes i lys av Bourdieus begreper makt og kapital og postkoloniale teorier. Jeg vil også trekke inn annen teori som er med på å støtte oppunder datamaterialet.

5.1 Pedagogisk praksis

Store deler av intervjuene handlet om hvordan deltakerne i sin pedagogiske praksis forholdt seg til, og tilrettela for inkludering og en barnegruppe som var kulturelt mangfoldig. Gjennomgående viste materialet at deltakerne var opptatt av ulike ting knyttet til den pedagogiske praksisen. Blant annet var deltakerne delt når det kom til høytidsmarkeringer. For to av deltakerne fremsto dette som en viktig del av praksisen, for andre ble det enten sett på som irrelevant, eller at det var opp til foreldrene å formidle hva de ønsket å markere, men alle deltakerne snakket om høytidsmarkeringer til tross for at ingen av spørsmålene dreide seg om dette. Videre var det flere som snakket om at lekemiljøet måtte være tilpasset den barnegruppen man har, og at alle skulle oppleve å kjenne seg igjen i det. Andre beskrev lekemiljøet som ganske standard, med duplo, dukker, tegnesaker, bøker, uten å presisere at det var tatt høyde for et kulturelt mangfold. Alle deltakerne svarte at de forsto arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold som en kontinuerlig prosess i sin barnehage.

Jeg har valgt å trekke frem tre sitater i dette kapittelet. Sitatene er valgt ut, fordi jeg mener de representerer de tydeligste ulikhetene i materialet generelt, som overordnet handler om hvordan de forstår og forholder seg til inkludering og et kulturelt mangfold i barnehagen. Det første sitatet opplever jeg at handler om de ansattes holdninger, sitat to om en praksis med fokus på majoritetskultur, og det siste sitatet om en praksis hvor man ikke snakker så mye om forskjeller.

Det første sitatet kan sies å representere en forståelse av inkludering og kulturelt mangfold som noe som gjennomsyrrer arbeidet på avdelingen og som først og fremst dreier seg om holdninger.

Barnehagelærernes holdninger og hva som videreformidles til barna er et viktig tema gjennom hele intervjuet. Sitatet er svaret på spørsmålet: «Har du noen andre konkrete eksempler, utenom foreldresamarbeid, for hvordan dere jobber med inkludering på avdelingen?»

Vi jobber jo med det hele tiden. Igjen da, så handler det der om, mye om holdninger og verdier hos de voksne og hva slags rollemodeller vi er, hvordan er vi mot hverandre, er vi inkluderende til hverandre, er vi anerkjennende til hverandre. Vi jobber selvfølgelig direkte mot barna med det, i ulike typer aktiviteter. Det kan jo være bøker vi leser om vennskap og det med forskjellighet og det at vi må akseptere hverandre sånn vi er, alle skal være med, alle skal være en del av fellesskapet, og alle har noe de skulle sagt i fellesskapet. Det sier vi jo selvfølgelig ikke direkte til barna, men vi jobber jo for at de skal kunne forstå det her. Og det gjør vi gjennom mange typer aktiviteter, samlingsstund er en sånn type aktivitet, der alle skal bli sett og hørt og, ikke sant og bety noen ting. Det de sier skal bety noe, ikke sant, ikke bare høre på og så «jaja», det må tas på alvor og vi jobber. [...] og vi lager ofte tankekart. Det er noe vi alltid gjør med skolegruppa for eksempel. Hva betyr det å være forskjellig, hva betyr det å være lik? Hva betyr det å være ulik? Er det greit? Sant, og hvorfor er det greit? Så vi jobber ganske sånn eksakt med alle de begrepene her egentlig da, som handler om inkludering.

Sitat to kan sies å representere en forståelse av inkludering som likhet. Sitatet er en del av en lengre samtale som handler om hvordan deltakeren forholder seg til begrepet inkludering på avdelingen hvor hun arbeider. Deltakeren svarer blant annet at det betyr at alle barna skal ha mulighet til å være en del av fellesskapet. Til dette følger jeg opp med spørsmålet: «Du sa om det her med inkludering at alle skal ha samme mulighet. Og da lurte jeg på hvordan dere passer på at alle får den samme muligheten i barnehagen hos dere?»

Da er det, altså inkludering, da er det det at alle skal ha muligheten til å være, bli spurt om å være med på noe «har du lyst til å være med bort her, har du lyst til å være med dit», noen ganger kan de ikke velge, de kan ikke velge å gå tur eller å gå ut. Noen kunne jo sikkert valgt å være inne, så der er, der er alle. Og det ser vi også litt på foreldrene som spør «skal de ut, det er jo minus» ikke sant. Da svarer vi «Ja, vi skal ut, vi skal ut når det er 10 minus også vi, så det er derfor dere må ha den dressen». Så det er, der har, der også er litt sånn, da blir det på en måte behandlet likt, for selv om de er vant til det i sin kultur at de går ikke ut.

Det siste sitatet jeg har valgt representerer et syn på inkludering og kulturelt mangfold som noe som bare er fordi, de alle er så forskjellige. Deltakeren har tidligere sagt at de har reflektert lite over hva mangfoldet betyr, og de er lite opptatt av å snakke om det, og å vise det, fordi alle er så forskjellige. Sitatet er svaret på spørsmålet jeg stiller: «Har du gjort deg noen refleksjoner rundt hva de ordene betyr for deg, eller bruker du noen andre ord?»

Det som jeg kanskje synes, det som jeg setter sånn pris på her da, det er vel nesten det at vi ikke må synliggjøre det så mye hvis du skjønner på et vis. Det jeg snakket om at vi, her er vi så forskjellig at vi vet ikke hva det betyr å være helt lik. Så det at vi ikke har noen majoriteter eller, jeg føler i alle fall at det gjør noe med den åpenheten til alle da. Man kan jo ha sånne typiske, jeg vet ikke hvor mange praksisbarnehager jeg var i hvor man hadde den diskusjonen om Ali som ikke kan spise pølse «ah, Gud, hva skal vi gjøre med han, han igjen som ikke kan ha pølse liksom» for det bruker vi i vår tradisjon, i vår kultur. Også kommer man hit, også er det ikke, det er aldri et spørsmål, det er aldri et uff, det er aldri på en måte en tanke engang, for det er bare lagt opp til at man serverer alltid en rett med kjøtt og en rett vegetar, og da er det bare å sjekke på lista hvem som skal ha hva. Og det er aldri noen spørsmål, og det er ingen barn som tenker over det, det er ingen som. Så det er på en måte, det blir liksom ikke gjort noe ut av det da. Det synes jeg er så fint. At vi, at alle bare kan være på sin måte i fellesskapet da. At det er lagt til rette for det.

5.1.1 Drøfting

De tre sitatene er valgt fordi de fremsto som tre tydelige stemmer i materialet mitt. Det første sitatet representerer en pedagogikk hvor personalets holdninger anses som det viktigste i arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold. Sitat nummer to representerer en holdning hvor inkludering betyr lik behandling. Det siste sitatet representerer en mer flytende holdning til inkludering. Hvor mangfoldet blir kommunisert ved at det ikke er noe spørsmål, eller problem knyttet til det, men det blir heller ikke snakket om.

I sitat én opplever jeg at det er tydelig kommunisert hva som er viktig for personalet når det kommer til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Gjennom sitatet, og resten av intervjuet, opplever jeg at det blir tydelig at arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold er et anliggende som gjelder hele personalgruppa, og er ikke knyttet til den enkelte personen. Det handler, som det sies i sitatet, mest om personalets holdninger til mangfold, og hvordan barna skal utvikle gode holdninger til mangfold. Tidligere i intervjuet har det også blitt presisert at de har dukker med forskjellig hudfarge, bøker fra forskjellige land, at de snakker om hvordan det er å bo i forskjellige land, og at hver og en av oss er forskjellige.

I sitat én opplever jeg at viktigheten av å snakke om både ulikheter og likheter kommuniseres. Det beskrives at man skal være anerkjennende og inkluderende overfor hverandre, og det blir presisert at alle skal føle at de har betydning, men også at det er fint å være forskjellige. Jeg forstår dette som at det er et ønske om å kunne snakke åpent om forskjeller og om likheter. Dette kan sees i sammenheng med det som blir beskrevet som en ikke-diskriminerende pedagogikk, hvor målet er å gjøre barn bevisst på at det finnes mange måter å leve på, og at de samtidig utvikler stolthet over den de er (Sand, 2020, s. 223). Med en ikke-diskriminerende pedagogikk er målet å motvirke diskriminering og fordommer overfor andre. Måten dette gjøres på, er ved å forholde seg nysgjerrig på, og ha en åpen dialog om forskjeller som blant annet kultur, språk og utseende (Sand, 2020, s. 223). Det finnes kritiske stemmer til den ikke-diskriminerende pedagogikken, og kritikken handler om at barn ikke skal utsettes for, eller bevisstgjøres de ulikheter og stereotypier som finnes i samfunnet. Den ikke-diskriminerende praksisen svarer til dette at barn i trygge omgivelser må ha voksne som snakker åpent om forskjeller, slik at de settes i stand til å reflektere over ulikheter og likheter på egenhånd (Derman-Sparks, 1989, i Sand, 2020, s. 221-222). Derman-Sparks (1989 i Sand, 2020, s. 221-222) sier videre at dersom ulikheter ikke blir snakket om og reflektert rundt i barnehagen vil samfunnet holdninger manifestere seg i barna og bli en del av deres habitus. Dersom samfunnets holdninger ubevisst læres til barna kan dette føre til en koloniserende praksis ifølge Belseth (2021, s. 63). Han skriver at dette lærer barna at deres kultur ikke passer seg i barnehagen, og gjør at de stadig plasseres i en bås hvor de blir forstått som annerledes. På denne måten kan forståelsen av Orienten sies å bli produsert og reproduert. Praksisen som beskrives i sitat én, kan basert på dette, sies å forsøke å minke forskjellene mellom «oss» og «den andre». Belseth (2021, s. 63) skriver at når barn opplever at deres kultur, eller deres hjem blir anerkjent og trukket frem som noe positivt i barnehagen, så kan dette fungere som en dekoloniserende praksis. Altså en praksis som gir barna medvirkning, samtidig som at de kan oppleve at deres kultur, eller deres hjem har betydning i barnehagen og det norske samfunnet.

På tross av at man skal være forsiktig med å forstå mennesker basert på kultur, så påvirker kulturen oss i stor grad. Den påvirker habitus og kulturell kapital, som igjen legger føringer for hvordan vi forstår og oppfatter verden (Jávo, 2010, s. 27). Dermed blir det viktig å forstå andres kultur for å settes i stand til å forstå hvorfor de handler og tenker som de gjør (Jávo, 2010, s. 29). Dersom kulturen ikke blir tatt hensyn til, kan vi kalle dette for kulturblindhet, noe som kan medføre at man ikke problematiserer den maktubalansen som finnes mellom majoritet og minoritet i samfunnet. Dette igjen kan sies å være med på å opprettholde et skille mellom oss og dem (Zachrisen, 2017, s. 107). Det vil derfor være viktig at barnehagelæreren finner en balanse mellom å synliggjøre individet og å synliggjøre kulturen. For barnehagelærere blir det viktig å være bevisst den makten

de har til å kommunisere kultur, enten som et problem, eller som en ressurs, noe jeg oppfatter at de er i sitat én. Dette kommer tydelig frem, mener jeg, når de presiserer at alle skal føle at de er av betydning og har en plass i barnehagen.

Målet om at alle skal bli inkludert kommuniseres også i sitat to, men den pedagogiske praksisen fremstår annerledes enn i sitat én. Det fortelles først at alle skal ha samme mulighet til å være med, før det forklares at alle skal få de samme spørsmålene om å være med. Dette forstår jeg som to ulike praksiser. Slik jeg oppfatter det, så må spørsmålet, eller premisset for deltakelse tilpasses hvert barn. Dersom alle får det samme spørsmålet, eller blir gitt samme premiss for deltakelse vil dette føre til at noen ikke kan bli med, fordi de har andre forutsetninger enn majoriteten. Det blir også sagt at barna ikke alltid har mulighet til å velge om de vil delta, men at alle skal for eksempel ut, eller at alle skal på tur. Til slutt i sitatet presiseres det at da blir alle blir behandlet likt i denne sammenhengen, uavhengig av kulturelle forskjeller. Forskning gjort blant annet av Lauritzen (2011, s. 71) viser at mange pedagoger ofte forstår lik behandling som rettferdig behandling, noe som også blir tydelig i sitat to når de sier nettopp at alle får samme spørsmål om å delta. Men å behandle en barnegruppe likt vil ofte innebære at alle behandles i tråd med majoritetens normer og regler (Lauritzen, 2011, s. 72). Når alle behandles etter majoritetens normer og regler, underkommuniseres det samtidig at andre normer og regler ikke hører hjemme i barnehagen, dette er et eksempel på hvordan symbolsk makt manifesterer seg i barnehagen. Dette kan ifølge Belseth (2021, s. 63) forstås som nok et eksempel på en koloniserende praksis. Når ikke barnas kulturelle kapital anerkjennes i barnehagen, skriver Zachrisen (2017, s. 111) at de også vil oppfattes av andre som barn med lav kulturell kapital. For barn som enda ikke mestrer de norske normene og reglene, kan det føre til at barnet sliter med å bli en del av barnefellesskapet. De kan føle seg mislykkede og utilstrekkelig, noe som blant annet kan føre til at de blir passive i møte med barnehagen (Sand, 2020, s. 31). Ved at barn med minoritetsbakgrunn trekker seg tilbake og blir passive, vil de i enda mindre grad bli oppfattet som gode lekepartnere.

En form for praksis hvor alle behandles likt uavhengig av kulturelle ulikheter minner meg om det Rhedding Jones (2005, s. 138) kaller mainstream diversity. Mainstream diversity kan forklares som en metode, eller en pedagogikk hvor det å være forskjellig fra fellesskapet blir sett på som problematisk. Ulikheter i gruppa blir oversett, og alle behandles ut ifra det som forstås som normen. Innen mainstream diversity kan monokulturalisme sies å være et mål og et ønske. Denne pedagogikken, eller tankegangen, kan sies å tilhøre et problemperspektiv på mangfold. Som voksen i barnehagen er man alltid i en maktposisjon over barna. Personalet i barnehagen har et stort ansvar for å utøve denne makten på en måte som er til alle barns beste. Det er derfor viktig at

barnehagelærere er bevisst sin maktposisjon, samt sin egen habitus som vil være med på å påvirke blant annet hvordan de forstår arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold. I Thuns (2015, s. 205) dokumentanalyse av rammeplanen tar hun for seg nettopp personalets makt. Hun konkluderer med at personalets makt knyttet til barnas identitetsutvikling og personalets makt til å definere hva det vil si å være norsk, blir lite problematisert i rammeplanen. Når rammeplanen i liten grad viser refleksjon rundt disse temaene, så kan det tenkes at dette er noe av grunnen til at personalet ikke har reflektert rundt det. Dersom personalets kunnskaper om egen makt hadde blitt løftet frem kunne de også endret på maktstrukturene ved å synliggjøre barnas kulturelle kapital og bruke den som ressurs (Danielsen & Hansen, 1999, s. 52).

Det tredje sitatet viser nok en tilnærming til hvordan man arbeider med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Her presiseres det at fordi alle i deres barnehage er så forskjellige, så føler de ikke behovet for å synliggjøre mangfoldet i så stor grad. Det presiseres at det legges til rette for kulturelle forskjeller uten at det gjøres til et problem, og mat blir trukket frem som eksempel på dette når hun sier at det alltid serveres en vegetarrett og en kjøttrett. Samtidig har det tidligere i dette intervjuet blitt presisert at de i personalgruppa har reflektert lite rundt hva det vil si å arbeide med inkludering og kulturelt mangfold.

På den ene siden kan sitatet forstås slik at når de ikke har behov for å synliggjøre mangfoldet, og også påpeker at de har en lite bevissthet rundt dette, kan det tenkes at norske diskurser og praksiser blir førende for hvordan barnehagen drives. Dette tenker jeg kan være naturlig fordi barnehagen er underlagt norske lover og regler, og befinner seg kontekstuel i en norsk setting. Dette understrekes av Sand (2020, s. 225) som viser til forskning som sier at barnehagen aktivt må arbeide med ulikheter og likheter. Belseth (2021, s. 58) skriver at de voksne må være kritiske og oppmerksomme til barnas uttrykk i barnehagen. I dette ligger det at de ansatte må reflektere over hva disse uttrykkene betyr og hvordan de lar dem bli synlig i barnehagen. Dersom man i liten grad reflekterer over det kulturelle mangfoldet, kan det kanskje tenkes at man heller ikke er bevisst barnas ulike og kulturelle uttrykksmåter og dermed kommer til å kolonisere barna. Dersom man forholder seg passivt til at man er mange kulturer i barnegruppa, vil sannsynligvis etnosentriske holdninger som finnes i samfunnet, gjenfinnes i barnehagen. Dette støttes også av Derman-Sparks (2005, i Sand 2020, s. 222) som også ser at dersom barna ikke blir møtt av aktive voksne som løfter fram forskjeller, så sosialiseres barna inn og overtar fordommer og stereotype forståelser av «den andre» som også er gjeldende i samfunnet. Med andre ord så kan også lite refleksjon føre til at barna blir assimilert inn i et majoritetssamfunn.

På den andre siden så sies det i sitatet at det aldri er et spørsmål, eller en sur mine knyttet til tilrettelegging av kulturelle forskjeller nettopp fordi de tilrettelegger for at barna kommer fra familier med ulike praksiser i forhold til måltider. Det blir også tydelig gjennom sitatet at det skilles mellom praksisen de har i barnehagen sin, og praksisen deltakeren har vært borti i andre barnehager. Dette opplever jeg kan tilsi at de har en praksis som gir store muligheter for å være forskjellige. På denne måten kan man kanskje si at barnas kulturelle kapital blir anerkjent, i alle fall i matsituasjon, hvor det beskrives at det er naturlig å tilrettelegge for forskjeller. Dersom dette gjelder andre deler av deres praksis også, så møter kanskje barna aksept for sine kulturelle forskjeller uansett, noe som kan tyde på at de også blir forstått som barn med høy kulturell kapital og dermed som gode lekepartnere, slik som Zachrisen viser til (2017, s. 111).

5.2 Foreldresamarbeid

Det kom tydelig frem i materialet mitt at foreldresamarbeid var et viktig tema for deltakerne. Foreldresamarbeidet ble trukket frem i flere av spørsmålene, og på spørsmål som spesifikt rettet seg mot foreldresamarbeidet var svarene lange og utfyllende. Måten deltakerne snakket om og forsto foreldresamarbeidet på var imidlertid svært ulik. Materialet viste blant annet at noen av deltakerne forsto foreldresamarbeidet som det viktigste i arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold. Andre igjen fortalte at de gjerne skulle brukt foreldrene mer aktivt som en ressurs. Foreldresamarbeidet ble også forstått som utfordrende for noen på grunn av språklige utfordringer. I dette kapittelet vil jeg presentere tre sitater som viser tre ulike måter deltakerne snakket om og forsto foreldresamarbeid i en kulturell kontekst.

Det første sitatet oppsto i en samtale rundt foreldresamarbeid. Med sitatet forsøker deltakeren å eksemplifisere hvorfor foreldresamarbeidet er så viktig i barnehagen. Hun presiserte at man alltid var nødt til å være i dialog med foreldrene, særlig dersom det var noe som opplevdes som utfordrende og vanskelig. Sitatet er en del av et eksempel hvor de i barnehagen hadde et barn med asiatiske foreldre. Barnet spyttet ut maten når de satt ved bordet og spiste i barnehagen. Hun tok mat i munnen, før hun spyttet det ut gjentatte ganger. Det ble diskutert blant personalet hvordan de skulle håndtere situasjonen, og de bestemte seg for å ta kontakt med foreldrene for å diskutere saken. I dialog med foreldrene fikk de vite at foreldrene pleier å tygge maten for barnet og spytte det ut så hun kan spise det, og at det var en vanlig del av deres oppdragspraksis.

Ja. Og da forstår vi hva hun gjør. Det er ikke bare tull rundt bordet, men en del av hennes spisemåte eller av hennes vaner, eller deres vaner. Det er sånn hun pleier å spise hjemme. Og vi må snakke sammen og prøve å forstå. Vi må være åpne for å høre på det de forteller, og ikke skylde på foreldrene eller barna for at de har gjort noe galt. Du må ta det på alvor, og du må snakke om det. Vi prøvde å ta det opp på en ydmyk måte, og vi prøvde å forstå det. Men det handler også om hvordan du snakker med foreldrene. På hvilken måte skal du snakke, skal du bare fortelle hvordan vi gjør det i Norge, eller skal du prøve å forstå. Og vi vil prøve å forstå, og nå fungerer matsituasjonen veldig bra.

Sitat nummer to viser en annen tilnærming til samarbeidet med minoritetsforeldre. I samtalen før sitatet dreier det seg om at samarbeid med foreldre med minoritetsbakgrunn ofte kan være ulikt slik man lærte på utdanningen at foreldresamarbeid skulle foregå. Jeg spør derfor hvordan de arbeider med foreldresamarbeidet med foreldre med minoritetsbakgrunn dersom det er ulikt det de har lært på utdanningen.

Fordi her spiller det jo inn hvor man kommer fra, hva man har opplevd før, hvilken kultur man har, hvilken oppdragelseskultur man har, hvilken betydning barnehagen har i deres kultur. Ja og deres mål i barnehagen kan være mer oppbevaring, istedenfor læring og dannelse som vi snakker om. Så da står man litt mellom barken og veden da. Man står med rammeplanen og barnehageloven i den ene hånda, og med foreldre i den andre. Og de har andre krav og holdninger til hva barnehagen er. Så da er det jo igjen det mellommenneskelige da. Man må tone seg inn på da hva er det som er viktig for de her foreldrene. Også må man på en måte gi litt slipp på det man står og holder fast ved selv. Ja, for meg, og barnehagen og for lover er det viktig sånn og sånn, men den her familien er her for ett år, og jeg kan ikke endre deres tanker rundt det. Så da må man jo bare tilpasse seg som best man kan.

Det tredje sitatet viser nok en måte man kan forstå foreldresamarbeidet i barnehagen. Sitatet er en del av en samtale jeg og deltakeren har rundt hvordan foreldresamarbeidet er når barna har gått i barnehagen en stund. Jeg spør: «Men når familiene har vært i barnehagen en stund, hvordan føler du at foreldresamarbeidet er da?»

Jeg tenker at, mange av de er, er veldig fornøyde og, hva skal jeg si, prøver å gjøre så godt de kan og tar imot beskjeder og sånne ting, så jeg føler jo at de, stort sett så går det greit, men det er alltid noen som ikke, og jeg synes det verste er, men jeg skjønner jo også hvorfor de, de sier at de skjønner, men det går vel litt på stoltheten hvis ikke de forstår, men det er

så mye bedre hvis de sier «jeg forstår ikke hva du mener» også kan man da heller prøve å få sagt det på andre måter.

5.2.1 Drøfting

De tre sitatene kan forstås som tre mulige måter å tilrettelegge for foreldresamarbeidet på. I sitat én er det fokus på dialog med foreldrene, og å forstå deres praksis, i sitat to blir det beskrevet at barnehagen må tilpasse seg foreldrene og i det siste sitatet vises det til at foreldrene bør tilpasse seg barnehagen. Videre vil jeg drøfte på hvilke måter de ulike posisjonene kan være med på å skape muligheter og begrensninger for tilretteleggingen av et godt foreldresamarbeid.

Sitat én viser hvordan deltakeren har fått innsikt i en oppdragelseskultur som for henne har vært ukjent. Gjennom intervjuet og dette sitatet opplevde jeg at det var dialogen som sto i fokus for foreldresamarbeidet for denne deltakeren. Deltakeren var opptatt av at foreldrene må tas på alvor og at de i personalet måtte prøve å forstå foreldrene gjennom dialog. Sitatet representerer for meg en posisjon hvor man forstår dialogen med foreldrene som det viktigste for samarbeidet. I sitatet blir det fortalt om en familie med asiatisk opprinnelse, hvor en del av deres kulturelle kapital er å tygge maten for barnet sitt. Sitatet dreier seg om hvordan personalet tok opp dette med foreldrene. Deltakeren vektlegger å være ydmyk i dialogen og at de forsøkte å forstå foreldrene. Det som imidlertid ikke kommer frem i intervjuet er hva som skjer i etterkant av dialogen, hvordan dialogen påvirker barnehagens praksis og hvordan det påvirker samarbeidet.

Når personalet på en ydmyk og respektfull måte går i dialog med foreldrene om oppdragelsespraksis kan de, ifølge Sand (2020, s.131) bidra til å trygge foreldrene i egen rolle som foreldre. Når familier skal etablere seg i et nytt land, hvor de ikke kjenner den kulturelle kapitalen, kan dette gjøre at de føler seg makteløse, og de kan sitte igjen med en følelse av at de ikke strekker til for barna sine. De kan oppleve å miste sin status, venner, og det som i hjemlandet ble sett på som en selvfølgelighet kan plutselig stilles spørsmålsteget ved, slik som praksisen hvor foreldrene tygger maten for barnet sitt (Sand, 2020, s. 130-131). Vi kan si at deres kapital og deres habitus ikke gjenkjennes som kapital i det nye landet. Barnehagen kan være et av de første formelle møtene familien har med det nye landet, og personalet kan sies å være medansvarlig for at foreldrene føler trygghet og mestring i egen foreldrerolle (Bø, 2011, s. 146). Dialog med foreldrene kan brukes som et middel for å bli kjent med, og for å vise en anerkjennende holdning til deres kulturelle kapital, som igjen kan føre til at foreldrene føler seg trygge på foreldrerollen også i det nye landet (Sand, 2020, s. 131). Dialog kan brukes som et utgangspunkt for å myndiggjøre foreldrene i barnehagen. Med myndiggjøring menes det at foreldrene opplever å få innflytelse og makt over eget liv, og at de

kan påvirke samfunnet de lever i (Sand, 2020, s. 130). Dette kan forstås som en praksis som bidrar til å dekolonisere familiene, nettopp fordi praksisen løfter opp foreldrenes forståelser heller enn å skape et skille mellom «oss» og «dem» (Belseth, 2021, 64). Dette er i tråd med rammeplanen (2017, s. 29) hvor det står at foreldrene har rett til å medvirke i barnehagen, og at det er barnehagens ansvar å muliggjøre denne medvirkningen. Å være i dialog med foreldrene er ikke nok for at de skal få reel medvirkning i barnehagen. For at foreldrene faktisk skal få medvirkning er det viktig at dialogen fører til en endring i praksis, eller et samarbeid hvor man blir enig om hvordan man ønsker å fortsette. Her blir det viktig hvordan barnehagelæreren forvalter makten sin. Dersom barnehagelæreren ikke forholder seg til informasjonen foreldrene kommer med, vil foreldrene heller ikke få reel medvirkning eller innflytelse i barnehagen.

Glaser (2013, s. 86-87) skriver at å gå i dialog med foreldre hvor man ønsker at de skal endre en del av sin praksis, slik som kan ha vært gjort i sitat én, fordrer et subjekt-subjekt-forhold. Dette innebærer at man møtes som likeverdige parter hvor man ønsker å skape nye erfaringer og kunnskap. Personalet må være sensitive ovenfor foreldrene, og vise respekt for deres kulturelle kapital og praksis, for å kunne møte dem som subjekter. Personalet må deretter presentere alternative praksiser. Man bør aldri prøve å overtale foreldrene, man bør heller forsøke å overbevise dem. Når man går inn i argumentasjon med foreldrene bør man gå etter prinsippet om at beste argument vinner (Glaser, 2013, s. 86-87). Noe som kan være vanskelig med slike dialoger med foreldre med minoritetsbakgrunn, er at det i noen andre land er uvanlig å si imot læreren. Det blir forventet at læreren vet best, og at foreldrene ikke stiller spørsmålstegn ved dette. Noe som gjør at barnehagens oppfordringer, eller ønske om dialog kan forstås som et pålegg. Derfor krever dialogen at barnehagelærerne passer på å forklare hva som er viktig for foreldresamarbeidet i Norge (Sand, 2020, s. 132-133). På denne måten kan foreldrene oppleve at de blir tatt på alvor, samtidig som at de får tilgang til en del av den norske kulturelle kapitalen. En slik praksis kan sies å være dekoloniserende. Sitat én avsluttes med å si at matsituasjonen fungerer veldig bra nå. Dermed kan det tenkes at deltakeren har lyktes med å gå i en dialog med foreldrene som har vært preget av et subjekt-subjekt-forhold.

I sitat to vektlegges det at foreldrene møter barnehagen med ulike erfaringer og forutsetninger, og at barnehagen derfor må tilpasse seg foreldrene som best de kan. Dette kommer frem når det blant annet henvises til at foreldrene møter barnehagen med ulike kulturer, med ulik oppfatning av barnehagens betydning og ulikt syn på oppdragelse. På den ene siden vil jeg argumentere for at foreldrene på denne måten i stor grad får mulighet til å medvirke i barnehagen. Problemet er at reell medvirkning fordrer trygge foreldre, og foreldre som kjenner de kulturelle kodene for hvordan de

skal samhandle og samarbeide med personalet i barnehagen (Sand, 2020, s. 131) Dersom barnehagen ikke først har tilrettelagt for å bli kjent med den kulturelle kapitalen, kan man heller ikke tenke at foreldrene har mulighet til å forstå at de kan påvirke barnehagens praksis, og heller ikke hvordan de kan påvirke barnehagens praksis. Dersom samarbeidet foregår slik som beskrevet i sitat to, at man prøver å tilpasse seg foreldrene som best man kan, kan dette ifølge Sand (2020, s. 132) være med på å skape uklare roller og forventinger mellom foreldrene og personalet. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med Vik (2018, s. 23). Hun skriver at barnehagelærere ofte har gode intensjoner om å inkludere barn med minoritetsbakgrunn, men at deres gode intensjoner i noen tilfeller heller kan føre til ekskludering. Jeg ser ingen grunn til at ikke dette også kan gjelde i situasjoner hvor barnehagelærerne ønsker å inkludere foreldrene. Man ønsker å inkludere, eller gi muligheter til medvirkning, men ved å tilpasse seg kan man ende opp med å skape større distanse i foreldregruppen, og en gruppe foreldre kan bli oppfattet som mindre gode enn andre på grunn av lav kulturell kapital. Jeg betviler ikke intensjonene i sitat to, jeg tror det ligger gode intensjoner bak, om å la foreldrene møte barnehagen med egne forutsetninger, men dersom det ikke legges til rette for en dialog hvor barnehagelærerne tar ansvar, tror jeg det kan føre til at det blir større avstand, og foreldrene blir kanskje heller ikke trygget på å være forelder i et nytt samfunn.

I Rammeplanen (2017, s. 7) står det «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Med andre ord er samarbeidet obligatorisk, og viktig for å kunne arbeide for barnets beste. Videre i rammeplanen (2017, s. 29) står det at det at «Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene». Barnehagen stilles dermed som den ansvarlige part for å tilrettelegge for foreldresamarbeidet på en god måte. Det er personalet som har innsikt i lovverk og i rammeplanen, noe som gir dem stor grad av kulturell kapital sammenliknet med foreldre, og særlig foreldre med minoritetsbakgrunn. For familier som flytter til Norge, kan den kulturelle kapitalen som trengs i den norske barnehagepraksisen føles fremmed og være vanskelig å forstå. Derfor er det viktig at personalet tar seg tid til å forklare hva som er barnehagens forventninger og hvordan barnehagen fungerer (Glaser, 2013, s. 110). Dersom personalet ikke forklarer, men bare tilpasser seg foreldrene, tror jeg dermed dette kan legge begrensninger for foreldresamarbeidet, på tross av at man kanskje ønsker å tilrettelegge for medvirkning. Å tilpasse seg foreldrene kan tolkes som en ansvarsfraskrivelse. Det er derfor viktig, skriver Sand (2020, s. 132-133), at personalet er bevisst på den maktposisjonen de står i, og den faglige- og kulturelle kompetansen de innehar. I sitat to sies det at personalet ikke kan endre foreldrenes tanker rundt hva barnehagen er. Dette, kan for meg, virke som om personalet oppfatter foreldrene som ute av stand til å samarbeide med barnehagen, fordi de ikke har forutsetninger for å

forstå hva barnehagen er i en norsk kontekst (Sand, 2020, s. 122). Dersom man ikke forventer et samarbeid fra foreldrene, kan dette forstås som at man ikke anerkjenner de erfaringene og forutsetningene foreldrene har. På denne måten utøver personalet en symbolsk makt over foreldrene ved at de plasserer dem i en underlegen posisjon, noe som legitimeres med at personalet ikke kan endre foreldrenes tanker om hva barnehagen er.

Det siste sitatet opplever jeg at står i stor kontrast til sitat nummer to. I det tredje sitatet er fokuset på at det er foreldrene som skal tilpasse seg barnehagen. Det blir forventet at de følger beskjeder fra barnehagen, og det er et ønske og en forventning om at foreldrene skal si ifra når de ikke forstår. På denne måten kommuniserer barnehagelæreren tydelig sin rolle. Som nevnt vil det være viktig for foreldre med klare og tydelige rammer rundt samarbeidet. På denne måten tydeliggjør barnehagen sin rolle og sin maktposisjon for foreldrene. Det som imidlertid utelates fra dette sitatet, og intervjuet i sin helhet er foreldrenes autoritet, og myndiggjøring av foreldrene i barnehagen.

Jeg opplever i liten grad at barnehagelæreren tar hensyn til familienes kulturelle kapital og bakgrunn, og at det er en forventning om at foreldrene skal tilpasse seg barnehagen, eller den «norske» måten å gjøre ting på. Det kan også argumenteres for at det foregår en form for assimilering av familiene med minoritetsbakgrunn. Assimilering beskrives av Jávo (2010, s. 38) som en prosess som skjer når det er lav grad av kulturell opprettholdelse og høy grad av deltakelse i majoritetssamfunnet. For noen familier med minoritetsbakgrunn kan dette kjennes som den riktige praksisen. Noen vil ønske å fokusere så mye som mulig på å «bli norske». Sand (2020, s. 124) kaller dette for «norsk-vendt-strategi». Familier som har denne strategien i møte med Norge, vil ønske å bli mest mulig norske. De ønsker å raskt lære seg språket, komme ut i arbeidslivet, og gir kanskje avkall på en del av sin oppvekstkultur, fordi de kan tenke at det er i Norge de skal bli værende. For disse familiene kan en form for assimilering føles riktig. Sand (2020, s.123, 125) beskriver derimot også to andre strategier, nemlig «hjemlands-vendt-strategi» og «to-lands-vendt-strategi». For de med en hjemlands-vendt-strategi vil det være et sterkt ønske om å bevare så mye av sin egen kultur og egne væremåter som mulig, mens det for de med to-lands-vendt-strategi vil være et poeng å kunne føle tilhørighet til begge kulturene. Det vil blant annet være et poeng at barna lærer seg norsk språk, men også at de beholder morsmålet sitt. For familiene med disse strategiene kan en form for assimilering oppleves som galt, og kan være med på å svekke samarbeidet med barnehagen (Sand, 2020, s. 123, 125).

Zachrisen (2017, s. 111) skriver at barn som ofte får ros og gode tilbakemeldinger på sin oppførsel, blir anerkjent med barn med høy kulturell kapital. På denne måten får de status i gruppa. Barn som på den andre siden sjelden får anerkjennelse for sin oppførsel, forstås som barn med lav kulturell

kapital og får dermed også lav status i gruppa. På denne måten opprettholdes maktforholdet ubevisst i barnehagen. Jeg ser ingen grunn til at ikke de samme prinsippene skal gjelde for foreldre. Dersom foreldre stadig opplever lite anerkjennelse fra personalet, og ofte blir bedt om å følge beskjeder og høre på det barnehagen sier, slik det fremstår i sitat tre, kan dette tyde på at foreldrenes kulturelle kapital blir ansett som lav, eller feil. Dette kan knyttes til Palludan (2010, s. 87) sin forskning på hvordan foreldre blir oppfattet i barnehagen. Hun har sett på to foreldrepar med relativt likt utgangspunkt, men basert på hvordan de beveger seg i klasserommet og måten de forholder seg til andre foreldre og ansatte, gjør at de oppfattes med helt ulik kulturell kapital. Det ene foreldrepåret forstås som svært kompetente, de småprater og har ingen problemer med å ta med barnet sitt hjem når dagen er over. Det andre foreldrepåret snakker ikke med de andre, og kan krangle litt med barnet når de skal hjem. Gjennom måten personalet oppfatter foreldrene, kan de komme til å tydeliggjøre et skille mellom foreldrene, som kan bidra til et ufordelaktig skille mellom oss og dem (Palludan, 2010, s. 87). Basert på Palludans studie kan det tenkes at foreldre med minoritetsbakgrunn, som har en helt annen form for kulturell kapital, må arbeide hardt for å oppnå anerkjennelse fra personalet. Slik som i sitat tre, kan det se ut som at de oppnår mer anerkjennelse jo mer deres kulturelle kapital likner majoritetskulturen. Når det fokuseres på hva foreldrene mangler kan dette forstås som en del av den postkoloniale arven. En del av de postkoloniale teoriene handler om at man opprettholder skillene mellom «oss» og «dem» gjennom å stadig fokusere på «den andres» mangler og tilkortkommenhet (Belseth, 2021, s. 59).

Personalet kan dermed sies å ha stor makt over hvordan foreldrene oppfatter seg selv og andre. Ved å miskjenne foreldrenes kulturelle kapital kan de komme til å utsette dem for symbolsk vold, altså en form for vold som opptrer omtrent usynlig, fordi den legitimeres gjennom forventningen om at barnehagelærerne vet best.

5.3 Forståelse av oss selv og «den andre»

I datamaterialet mitt kommer det tydelig frem at det finnes ulike måter å posisjonere seg på i forhold til hvordan man forstår og arbeider med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Gjennomgående i materialet mitt, er det store ulikheter i hvilke ord og begreper deltakerne bruker, og hvordan de mer eksplisitt snakker om egen forståelse av seg selv og andre. Noen av deltakerne har vært relativt konsekvente i måten de har snakket om, og forholdt seg til seg selv og andre. Her ble to ytterpunkter tydelig, på den ene siden ble det skapt tydelige skiller mellom «oss» og «den andre» og det lå en forventning om at man skulle tilpasse seg det norske. På den andre siden ble det tydelig kommunisert et ønske om at det i barnehagen skulle være plass til flere kulturer som

påvirket hverandre gjensidig. Det er disse ytterpunktene jeg vil presentere. Andre deltakere igjen beveget seg mellom disse ytterpunktene. Det ble med andre ord vekslet mellom å utvise mye bevissthet rundt egen språkbruk og forståelser på den ene siden, mens de i andre sammenhenger brukte begreper og formuleringer som kan sies å skape avstand mellom «oss» og «dem». Flere av deltakerne problematiserte også i løpet av intervjuet at begrepsbruken som «oss» og «dem» var uheldig. Jeg må derfor være bevisst på at også oppgavens formuleringer kan være med på å skape et skille mellom «oss» og «dem». De to sitatene jeg presenterer opplever jeg, som nevnt, som to ytterpunkter i materialet. Det første sitatet vil jeg posisjonere innen et problemperspektiv og det andre i et ressursperspektiv.

Det første sitatet er en del av en lengre samtale om foreldresamarbeidet i barnehagen. Jeg spør hvordan hun går i dialog med foreldrene. Til dette svarer hun at det er vanskelig, fordi hun opplever at foreldrene sier at de forstår, selv når hun opplever at de ikke gjør det. Sitatet kom som en innskytelse i etterkant av denne samtalen, og var ikke et direkte svar på spørsmålet jeg stilte.

Det som jeg kom på nå, en annen utfordring er jo det at vi er så forskjellig i oppdragelsene. For du ser jo det at, ja, la oss ta muslimske barn som et eksempel, at de er jo helt, det er løst, altså fri oppdragelse fram til de begynner på skolen, og da blir det bom, så setter de alle grensene, mens vi har jo på en måte litt motsatt, at vi er, vi strammer inn og lærer dem å sette grenser, også får de heller friere tøyler etter hvert. Og det ser vi kan være et problem. Og det tror jeg det er mange, mange, mange, mange prinser og prinsesser rundt her, også i norske, men ofte i tospråklige familier. Det ser du, ja, så det også, det, og det lærte jeg på en eller annen konferanse, jeg tenkte ja herlighet, det er ikke rart de blir forvirra når de er vant til en måte å oppdra barna, også kommer vi her at nei det er helt feil, og det er jo ikke feil, men. Skal de inn i vår kultur, så må de på en måte tilpasse seg det vi har her da. Og det vet jeg ikke om alltid er like lett.

Det andre sitatet oppsto i en samtale omkring hvordan de i personalgruppa arbeider for å få til en flerkulturell praksis. Det er deltakeren selv som påpeker at de etterstreber dette og forteller at de setter av hele møter for å diskutere og reflektere rundt hvordan de arbeider med flerkulturalitet i barnehagen. Sitatet er svar på spørsmålet: «Har dere ofte fokus på det flerkulturelle på møter».

Ja, jeg tror det. For vi er fra forskjellige kulturer, og vi er fra forskjellige land. Vi er forskjellige. Vi forstår ting på andre måter enn det andre gjør. Vi forstår ting på forskjellige måter, så derfor må vi diskutere sånne ting som har med det flerkulturelle å gjøre. For eksempel «hvordan gjør dere dette» og «vi gjør det sånn», eller «i mitt hjemland [i

Midtøsten] gjør vi det sånn». Også må vi spørre «hva er viktig for dere» og vi må spørre oss selv «hva er viktig for meg». Hvordan ser vi ulikt på forskjellige ting. Det er en del av hverdagen å lure på disse tinga tenker jeg.

5.3.1 Drøfting

Som nevnt forstår jeg sitatene som to ytterpunkter i datamaterialet mitt. Intervjuene som disse sitatene stammer fra skiller seg ut som de mest konsekvente i måtene de ordlegger seg på, og meninger som kommer frem. Sitat én vil jeg argumentere for at kan plasseres under et problemperspektiv, mens sitat to vil jeg argumentere for at kan plasseres under et ressursperspektiv.

Språket vårt kan reflektere mye av de virkelighetsoppfatningene vi har, som vi kanskje selv ikke er klar over engang, og det er gjennom språket vårt vi er med på å produsere og reprodusere orientalismen. Når radikale holdninger blir banalisert gjennom språket kalles dette banal orientalisme. «Banal orientalism is evident in the everyday use of linguistic markers – small, unnoticed words such as ‘us’ and ‘them’ – ‘theirs’ and ‘ours’ naturally appearing in everyday talks – producing non-European immigrants as the Other – so regularly that it has escaped out of sight» (Haldrup et al., 2016). I sitat én brukes «vi/oss» og «de/dem» 18 ganger, og det kan dermed sies at dette sitatet er med på å produsere og reprodusere orientalismen. Det fokuseres på å vise frem et skille mellom to grupper, i dette tilfellet muslimer og «etnisk norske» og hvordan oppdragelsen skiller seg i disse gruppene.

Dette med banal orientalisme må likevel problematiseres fordi det kan argumenteres for at orientalismen presenterer ett veldig svart-hvitt-bilde av «vi» og «de andre». Gitz-Johansen (2010, s. 93) viser blant annet hvordan vi er avhengig av å skape skiller mellom oss, og er dermed med på å presentere en mer dynamisk forståelse av begrepene. Det Said imidlertid viser til, er når «den andre» konstrueres på en ufordelaktig måte som baserer seg på stereotypier og fordommer. Når «den andre» beskrives på denne måten, beskriver vi også oss selv som det motsatte. I sitat én vil jeg argumentere for at begrepene «vi» og «de» i stor grad brukes for å konstruere et skille mellom muslimene og deres oppdragspraksiser på den ene siden, og «etnisk norske» og deres oppdragspraksiser på den andre. Forståelsen av «oss» og «den andre» hos deltakeren kan se ut til å være bygget på modeller for oppdragelse kalt kollektivistisk og individualistisk oppdragerstil. Disse modellene er statiske, noe som kan gjøre at forståelsen av den andre blir nettopp preget av fordommer og stereotypier.

Den kollektivistiske- og individualistiske oppdragerstilen blir ofte fremstilt som en trekant og en trekant snudd på hodet. Trekanten som står med spissen opp symboliserer den kollektivistiske oppdragerstilen, og viser hvordan barna har store friheter mens de er små, og så blir det stadig

mindre frihet mot toppen av trekanten. Trekanten snudd på hodet symboliserer det individualistiske oppdragersynet hvor det er lite frihet nederst, og mest frihet øverst. På denne måten fremstår disse oppdragelsespraksisene som motsetninger til hverandre, og kan dermed forstås som uforenelig (Tireli, 2003, s. 22-23).

Innen den kollektivistiske oppdragerstilen er avhengighet og tilknytning viktige stikkord. Man ønsker gjennom oppdragelsen å «veve barnet inn i et nett av relasjoner og forpliktelser overfor andre» (Jávo, 2010, s. 67). En slik oppdragerstil kan sies å være mest utpreget i land hvor man i stor grad er avhengig av hverandre for å overleve. Derfor blir barna oppdratt til å være imøtekommende og sensitive overfor andre, til å være omsorgsfulle, og de gis få muligheter til selvrealisering. Det blir forventet at barna skal ta seg av foreldrene når de blir gamle, og at de fra ung alder skal bidra inn i familieøkonomien (Jávo, 2010, s. 67). Innen den individualistiske oppdragerstilen blir det kommunisert at selvstendighet og autonomi er det viktigste. Gjennom oppdragelsen ønsker man at barna skal settes i stand til å gå sine egne veier og stole på egne valg. Det blir forventet at barnet på sikt skal frigjøre seg fra foreldrene og at de blir mest mulig i stand til å ta vare på seg selv (Jávo, 2010, s. 66).

Å bruke disse modellene, som vist i sitat én, for å forstå ulike oppdragelsespraksiser kan være fruktbart fordi de kan skape en overordnet forståelse for ulike kulturelle praksiser. Som barnehagelærer kan det være vanskelig, eller umulig, å ha kjennskap til alle barnas kulturelle bakgrunn. Disse modellene skaper noen forenklede kategorier som kan gjøre det lettere å sortere virkeligheten. De kan også bidra til å skape større bevissthet rundt kulturelle forskjeller (Jávo, 2010, s. 29). På denne måten kan det tenkes at disse modellene er til hjelp for barnehagelæreren i sitat én, ved å gi henne et overblikk, og et utgangspunkt for forståelse av kulturelle forskjeller. Samtidig bør man ikke benytte modellene ukritisk. Grunnen er at modeller som dette fremstiller virkeligheten som statisk og unyansert. De tar verken høyde for endringer som skjer i samfunnet, eller individuelle vurderinger (Tireli, 2003, s. 24). Faren er at modellene oppfattes som en sannhet av de som leser dem, og kan dermed føre til fordommer og forhåndsantakelser basert på generelle kulturelle kjennetegn (Jávo, 2010, s. 29). Slik modellene presenteres i sitat én kan de forstås som en sannhet, eller en forståelse av at «sånn er det» i muslimsk barneoppdragelse. I forbindelse med de to ulike forståelsene av oppdragelse, blir barn som vokser opp med en kollektivistisk oppdragerstil forstått som prinser og prinsesser. I lys av resten av sitatet tolker jeg disse begrepene slik at muslimske barn, som blir oppdratt med en kollektivistisk oppdragermåte, blir for vant til å få viljen sin og blir uoppdragne fordi de mangler grenser og regler hjemme. Sitatet antyder, slik jeg leser det, at det ikke er ønskelig med prinser og prinsesser, og at man derfor heller bør sikte på en

individualistisk oppdragerstil. Jeg oppfatter derfor at de brukes på en ukritisk og generaliserende måte. Barna som tilhører den muslimske, eller kollektivistiske, livsformen forklares i sitatet som prinser og prinsesser, og jeg har tolket det slik at dette i denne sammenhengen betyr at de har en uønsket atferd. Tireli (2003, s. 23) har forsket på hvordan det er å være muslim i Danmark. Han mener at modellene for kollektivistisk og individualistisk tankegang fremstiller den kollektivistiske tankegangen på en ufordelaktig måte. Han skriver at verdier som man i Danmark har beveget seg bort ifra, som i dag blir forstått som negative, er samlet under den kollektivistiske livsformen (Tireli, 2003, s. 23). Denne tankegangen mener jeg kan gjenfinnes i sitat én hvor den muslimske/kollektivistiske barneoppdragelsen blir sett på som et problem i møte med det norske, og det ligger en klar forventning om at muslimer skal tilpasse seg slik vi gjør det i Norge. Jeg mener derfor at det i sitatet kommer tydelig fram at en muslimsk/kollektivistisk oppdragerstil ikke er god nok i Norge. På denne måten knytter jeg sitatet til et problemperspektiv på mangfold, som kjennetegnes av et ønske om en monokulturell hverdag, og at man har lite forståelse for andre oppdragelsespraksiser.

Også i sitat to fokuseres det på kulturelle forskjeller. I dette sitatet blir det lagt tydelig vekt på at vi er forskjellige, at vi har forskjellig kultur, og at det finnes ulike måter å handle og forstå verden på. Noe av det som skiller sitat to fra sitat én er fraværet av modellene for individualistisk og kollektivistisk livsforståelse. Det anerkjennes at vi har forskjellige kulturer, men det blir heller satt søkelys på hvordan vi forstår disse forskjellene, og hvordan man kan skape en felles forståelse. Dette kan sies å samsvare med det Sand (2020, s. 88-89) kaller for en prosessorientert kulturforståelse. I motsetning til å forstå kultur ut ifra statiske modeller, forstås kultur her som noe som er i stadig endring og utvikling. Man flytter fokuset fra de strukturene modellene gir, og er heller opptatt av hvordan mennesker handler i gitte situasjoner med kulturen som bakteppe. Dermed blir man mer opptatt av å spørre og diskutere hvordan man handler og tenker i ulike sammenhenger, slik som vist i sitat to. Prosessorientert kulturforståelse kan forstås som tett sammenkoblet med et ressursperspektiv på mangfold. Å se på mangfoldet som ressurs kjennetegnes nettopp av at man diskuterer og snakker om ulikheter, og at det er rom for at man er forskjellige. Man organiserer barnehagen med et utgangspunkt i at det er normalt at man er forskjellige, og dette blir det tilrettelagt for (Gjervan, et. al, 2012, s. 67).

Barnehagelærere har stor grad av institusjonalisert kulturell kapital i barnehagen, gjennom kunnskaper og kompetanse de har fra utdanning og erfaring (Danielsen & Hansen, 1999, s. 46). Den kulturelle kapitalen barnehagelærerne innehar, setter dem i en maktposisjon hvor de kan vurdere hvilke kapitalformer som har verdi i barnehagen, og hvilke kapitalformer som ikke har det

(Bourdieu, 1996, s. 61). Dette skjer gjerne ubevisst og kommuniseres ved hjelp av kroppsspråk, ordene vi bruker og også ordene vi ikke bruker. De to ytterpunktene som sitat én og sitat to viser, kan gi ulikt utgangspunkt for hvordan de treffer barn og voksne som er ulike fra dem selv.

6. Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet vil jeg oppsummere funnene som har blitt synlig gjennom mine analyser, tolkninger og drøfting fra kapittel 5 «presentasjon og drøfting av datamaterialet». Hensikten med denne oppgaven har vært å få innsikt i barnehagelæreres forståelser og erfaringer med å arbeide med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Gjennom dybdeintervjuer med fem barnehagelærere har jeg forsøkt å besvare problemstillingen min som lyder:

Hvilke forståelser, erfaringer og holdninger kan gjenfinnes blant barnehagelærere knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen?

Intervjuene ga meg en rik og variert empiri, som tydelig viste at barnehagelærere forstår, forholder seg til og arbeider med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen på ulike måter. Jeg har, gjennom en temabasert analyse, forsøkt å drøfte noen av elementene ved datamaterialet mitt som fremsto som viktige for deltakerne, og som tydelig viste ulike praksiser og forståelser av de samme temaene. Temaene jeg valgte å drøfte var *pedagogisk praksis, foreldresamarbeid og forståelsen av oss selv og «den andre»*.

Som vist innledningsvis har barnehagen helt siden den første rammeplanen ble utgitt i 1996, hatt en målsetting om å gjøre mangfoldet, som er representert i gruppen, til en del av barnehagens hverdagsliv. Barnehagelærere selv, presiserer at for å kunne arbeide med disse temaene, krever man særlig utdanning innen inkludering og kulturelt mangfold. På tross av dette viser forskning at det fortsatt finnes lite formell kompetanse blant barnehagelærere knyttet til disse temaene (Andersen, et al., 2011, s. 110; Lødding, et al., 2018, s. 123). Forskning viser også at barnehagelærere føler seg usikre i arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen (Stier et al, 2012, s. 288).

Denne oppgaven viser at barnehagelærere forstår og forholder seg til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold på svært forskjellige måter. I mitt materiale gjenfinnes både perspektiver hvor det blir kommunisert at man ønsker at «de andre» skal tilpasse seg det «norske», at foreldresamarbeidet skal bestå i at foreldre skal ta imot beskjeder, at inkludering handler om at alle skal behandles på samme måte, og at «den andre» beskrives ut ifra generelle kulturelle kjennetegn. Disse synspunktene knyttes ofte til et problemperspektiv på mangfold. I datamaterialet gjenfinnes også det jeg vil beskrive som en motsetning til problemperspektivet, hvor det blir kommunisert at foreldresamarbeidet bygger på tillit og gjensidig dialog, hvor inkludering handler om å synliggjøre og muliggjøre mangfoldet og ulike måter å leve på, og hvor «den andre» snakkes om som en del av «oss», og med ressurser og kompetanser som er ønskelige i barnehagen. Disse perspektivene forbindes ofte med et ressursperspektiv på mangfold.

At det finnes så sprikende forståelser av hva arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold skal innebære kan også gjenfinnes i samfunnsdebatten knyttet til inkludering og kulturelt mangfold. På den ene siden har regjeringen publisert et høringsforslag hvor de ønsker å innføre krav om at alle barns norskspråklige ferdigheter skal vurderes før barn begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Flere har tatt til orde, og reagert på høringsforslaget. Korsvold (2021, avsn. 7) er en av dem. Hun påstår at høringsforslaget i sin ytterste konsekvens kan føre til at man ignorerer barnas morsmål, noe som vil være svært uheldig. Regjeringen på sin side hevder at tiltaket vil hindre at noen faller utenfor sosialt, og at barna vil få et bedre grunnlag for læring på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Slik Korsvold (2021, avsn. 7) beskriver det kan det tyde på at barns morsmål blir sett på som et problem, altså at høringsforslaget fremmer et problemperspektiv på mangfold, mens Korsvold, på den andre siden, ønsker å fremme et ressursperspektiv hvor morsmålets verdi blir anerkjent. Regjeringens intensjoner med høringsforslaget om at alle barns norskferdigheter skal vurderes før de begynner på skolen, er utvilsomt gode, men som Korsvold påpeker kan det føre til annerledesgjøring av barn med andre morsmål enn norsk.

Samtidig er barnehagen pålagt gjennom rammeplanen (2017, s. 9-10) og barnehageloven (2005, § 2) å henholdsvis arbeide med inkludering og kulturelt mangfold med utgangspunkt i et ressursperspektiv og en ikke-diskriminerende praksis, og å tilrettelegge for et kulturelt fellesskap. Utfordringene med en praksis preget av et problemperspektiv og koloniserende diskurser er, slik som i regjeringens høringsforslag, at intensjonene er gode, men at praksisen allikevel kan føre til ekskludering og annerledesgjøring. Som beskrevet i både Toft og Rosland (2014, s. 218), Vik (2018, s. 23) og Belseth (2021, s. 62) kan det tenkes at problemperspektivet har sammenheng med for lite kompetanse og kunnskaper knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen.

Barnehageloven (2005, § 2) fastslår også at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Gjennom å drøfte dataene mine i lys av Bourdieus teorier om makt og kapital samt postkoloniale teorier kan det se ut til at refleksjon rundt egen praksis og egne holdninger til inkludering og kulturelt mangfold, er avgjørende for å bli bevisst den symbolske makten som kan bidra til å opprettholde de sosiale forskjellene i barnehagen. Barnehagelærerne har også selv betydelig makt i barnehagen. Makten de har, er legitimert gjennom utdanningen som har gitt dem en rett på, og et mandat til å vurdere omsorg og omsorgspraksiser for barn i barnehagealder (Glaser, 2013, s. 46). På denne måten kan barnehagelærere muliggjøre noen praksiser og umuliggjøre andre. Dersom barnehagelærere ikke forstår familier med minoritetsbakgrunn som en ressurs i barnehagen, kan

dette være med på å umuliggjøre andre måter å gjøre ting på. Min studie kan tyde på at barnehagelærerne jeg har intervjuet har vært mer eller mindre bevisst egen makt og den symbolske makten. Denne oppgave kan dermed sees på som et bidrag til å øke refleksjonen og bevisstheten rundt arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen.

6.1 Avsluttende kommentarer

Bourdieu's teorier om makt og kapital, samt postkoloniale teorier har farget blikket mitt når jeg har analysert, tolket og drøftet datamaterialet mitt. Jeg har tidligere vist til kritikk av både Bourdieu's teorier og postkoloniale teorier. Begge teoriene møter kritikk for å være for smale og for statiske (Jf. Jenkins, 2002, i Mills, 2008, s. 81; Mackenzie, 1995, i Briseid, 2016, s. 96). Begge teorier møter også kritikk på at de ikke tar nok hensyn til individet evne og mulighet til å ta selvstendige valg, eller yte motstand mot strukturene og makten. Samtidig er det flere som argumenterer for at teori om makt og kapital og postkoloniale teorier er viktige perspektiver i barnehagen (Mills, 2008, s.84-85; Belseth, 2021, s. 57).

For min oppgave har teorier om makt og postkolonialisme gitt en inngang til å synliggjøre strukturelle, og ubevisste, forhold i barnehagen. Disse perspektivene kan sies å være svært viktig å ha når man studerer barnehagefeltet, fordi de kan bidra til å synliggjøre maktforhold i barnehagen (Mills, 2008, s.84-85; Belseth, 2021, s. 57). Det er viktig at vi i barnehagen blir gjort oppmerksomme på den symbolske makten vi har, slik at personalet aktivt kan reflektere over hvilke muligheter og begrensninger barnehagen som institusjon gir alle barn. Det er meningen at både barnehagen og skolen skal fungere som sosial utjevning. For at barnehagen skal møte dette målet, må personalet ha kompetanse til å avdekke den symbolske makten. Den symbolske makten vil gjennom regler og normer produsere og reprodusere forskjeller som vil gjøre det vanskeligere for noen barn å delta i samfunnet fordi de innehar feil kapital. Denne masteroppgaven har gitt innsikt i hvilke forståelser, erfaringer og holdninger som kan gjenfinnes blant barnehagelærere i forbindelse med arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. Denne kunnskapen er viktig, og kan sies å være et lite bidrag for å skape bevissthet og refleksjon rundt hvordan maktstrukturer utspiller seg hos den enkelte ansatte i barnehagen.

Litteraturliste

- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010
- Belseth, K. (2021). "Han har ikke språk, han" – et fanoniansk perspektiv på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(01), 55–69.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-06>
- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* [PhD].
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Pres.
<https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Pax.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Pax.
- Bourdieu, P., & Wacquant L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Norske Samlaget.
<https://www.nb.no/items/d185f880af3b78ef7ce9c28bd1d8ce0f?page=3&searchText=bourdieu>
- Briseid, S. (2016). Orientalisme og kjønn. *Babylon Nordic Journal of Middle East Studies*, 1, 92–97. <https://doi.org/10.5617/ba.4318>
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(03-04), 224–248.
<https://doi.org/10.18261/issn1500-1571-2002-03-04-13>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo Universitetsforlaget.
- Danielsen, A., & Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. In F. Engelstad (Red.), *Om makt - Teori og kritikk* (s. 43–78). Gyldendal.

- Eidsvik, E. (2012). Colonial discourse and ambivalence: Norwegian participants on the colonial arena in South Africa. In K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region* (s. 13–29). Routledge.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal.
- Gitz-Johansen, T. (2010). Den professionelle og “den anden”: Mødet med etniske minoriteter i en professionell praksis. In *Kultur og etnicitet på arbeide. Professionelt arbeide i det flerkulturelle samfund* (s. 92–106). ViaSysteme.
- Gjervan, M., Bleka, M., & Andersen, C. E. (2013). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Universitetsforlaget.
- Haldrup, M., Koefoed, L., & Simonsen, K. (2016). Practical orientalism – bodies, everyday life and the construction of otherness. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88(2), 173–184. <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2006.00213.x>
- Hkeem. (2018a). *Ghettoparasitt* [Streamed]. Def Jam Recordings Norway. <https://open.spotify.com/track/457FpDa2Doe8sZjTTCHgRC?si=9a7aff0912e94b7f>
- Hkeem. (2018b, January 26). Føler han blir sett på som en bakterie (Woldsdal, Interviewer) [Interview]. In *Nrk - P3 Musikk*. <https://p3.no/musikk/foleer-han-blir-sett-pa-som-en-bakterie/>
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo Universitetsforlag.
- Johannessen, L. H. (2020). *Prosjektskisse til masteroppgaven - Fordypning i forskningsdesign og forskningsmetode* [Eksamen i MFFMD5010].
- Korsvold, T. (2021). *Høringssvar fra DMMH*. [Høringssvar]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-lov/id2786278/?uid=00e8ab5c-dff0-4b95-8faa-a9109555d30>
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæring i barnehagen - “det doble dilemma” i lys av Bourdieu. In S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79–94). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2020, November 26). *Høring om endringer i barnehageloven, plikt til å vurdere norskkunnskaper.*; [Høring]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-lov/id2786278/?expand=horingssvar&lastvisited=00e8ab5c-dff0-4b95-8faa-a9109555d300>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring - tilpassing og motstand. In T. Korsvold (Red.), *Barndom barnehage inkludering* (s. 55–75). Fagbokforlaget.
- Lødding, B., Rønsen, E., & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/contentassets/0da7bd0dc463429e9132e56dbacfdbee/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Madsbu, J. (2004). *Realisme og relativisme innenfor sosial konstruktivisme*. Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133588/Madsbu_Jens_Petter_Notat_09_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79–89. <https://doi.org/10.1080/01425690701737481>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/bf03165949>
- Palludan, C. (2010). Ethiske udfordringer i forældresamarbejdet. In C. Aabro (Ed.), *Pædagogers etik* (s. 80–92). BUPL. https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/kalender/udenforhierarki/ForskningensDøgn/PaedEtik_bog_Palludan.pdf
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rhedding-Jones, J. (2005). Questioning diversity. In *Critical issues in early childhood education*. Open University Press.
- Røthing, Å. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03-04), 163–167. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-03-04-01>
- Said, E. W. (1978). *Orientalismen - vestlige oppfatninger av orienten*. Cappelen Forlag AS.

- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- St. meld. 6. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, June 3). 2020-06-03. Ssb.no. <https://www.ssb.no/folkfram>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, March 9). 2019-03-05. Ssb.no. <https://www.ssb.no/innvbef>
- Stier, J., Tryggvason, M.-T., Sandström, M., & Sandberg, A. (2012). Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education*, 23(4), 285–296. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.724877>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03-04), 194–207.
- Tireli, Ü. (2003). Forestillinger om “muslimsk børneopdragelse.” In L. P. Galal & I. Liengaard (Eds.), *At være muslim i Danmark* (s. 15–32). ANIS.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Toft, A., & Rosland, K. T. (2014). Barnehager og høytidsmarkering - En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider. *Prismet*, 65(4), 211–225. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/pri.5595>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, February 15). *Barn i barnehagen*. Wwww.udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>
- Vik, N. E. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom I Norden*, 36(2), 11–28. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2782>
- Viruru, R. (2005). *The impact of postcolonial theory on early childhood education*. http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_35_2005/The_impact_of_postcolonial_theory_on_early_childhood_education.sflb.ashx
- Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom I Norden*, 35(2-3). <https://doi.org/10.5324/barn.v35i2-3.3676>

Vedlegg

Vedlegg 1 – NSD vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen

Referansenummer

851090

Registrert

08.01.2021 av Linnea Hoff Johannessen - 160483@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mirjam Dahl Bergsland, mdb@dmmh.no, tlf: 93491452

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linnea Hoff Johannessen, linneahjo@gmail.com, tlf: 45449649

Prosjektperiode

15.02.2021 - 01.06.2021

Status

12.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

12.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg den 12.01.2021 og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder).

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

Lyddopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Rekruttering av barnehagelærere skjer via styrer i ulike barnehager. For å ivareta frivilligheten, anbefaler vi at styrere får beskjed om å understreke for ansatte at de kun formidler forespørselen, og at det ikke spiller noen rolle for dem som arbeidsgiver om den ansatte deltar i forskningsprosjektet eller ikke. Det kan også vurderes å legge opp til at ansatte som er interessert i å delta kan kontakte forsker direkte fremfor å gå via styrer. Dette kan styrke frivilligheten ved deltagelse og gjøre det lettere å anonymisere deltagerne i publikasjoner.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte (heller ikke av dem som bistår med rekruttering).

LOVLIG GRUNNLAG

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

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT /TREDJEPERSON

Utvalget har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om enkeltbarn eller foreldre. Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene: - at det ikke bør fremgå om de uttaler seg basert på erfaringer fra nåværende eller tidligere barnehagebarn

- at de bør være forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakke generelt om sine erfaringer, - at de ved eventuell omtale av enkeltbarn ikke bare må utelate navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, avdeling, landbakgrunn, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner.

Det skal heller ikke samles inn identifiserende opplysninger om andre tredjeperson (ledere, kollegaer etc.).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet (f.eks. Skype, Zoom el. til gjennomføring av intervju), må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon (Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barnehagelæreres refleksjoner rundt temaene inkludering og kulturelt mangfold

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju barnehagelærere for å utvide forståelsen av hva det kan bety å arbeide pedagogisk med temaene inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Med mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få kunnskap om barnehagelæreres refleksjoner rundt eget syn og praksis på inkludering og kulturelt mangfold. Kanskje kan prosjektet mitt være med på å utvikle nye tanker om hva arbeid med inkludering og kulturelt mangfold kan bety i en barnehagehverdag. Problemstillingen min lyder som følger:

Hvilke forståelser, erfaringer og holdninger kan gjenfinnes blant barnehagelærere knyttet til arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen?

Prosjektet vil gjennomføres som et mastergradsprosjekt ved Dronning Mauds Minne - høyskole for barnehagelærerutdanning. Masteroppgaven vil fullføres i juni 2021. Alle opplysninger som samles inn vil kun brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet barnehager basert på lokasjon. Kriteriene som blir stilt for deltakelse er at du er utdannet barnehagelærer og er ansatt som barnehagelærer/pedagogisk leder. Samt at du har en interesse for temaene inkludering og kulturelt mangfold. Henvendelsen er sendt ut til 12 barnehager hvor styrer har videreformidlet informasjon om prosjektet til barnehagelærere/pedagogiske ledere som igjen har tatt kontakt med meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på dybdeintervju og/eller fokusgruppeintervju. Det vil ta mellom 1 og 2 timer. Spørsmålene som blir stilt vil handle om dine tanker, holdninger og erfaringer med å arbeide med inkludering og kulturelt mangfold. Jeg er ikke ute etter riktige eller gale svar, men dine egne refleksjoner, for å kunne utvide perspektiv

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 skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student, Linnea Hoff Johannessen, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Lydopptaket vil raskt etter intervjuet bli transkribert. I denne prosessen blir alle navn byttet ut med fiktive navn. Lydopptakene vil slettes ved prosjektets slutt.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data». Transkripsjoner vil lagres kryptert frem til de er ferdig behandlet.

I publikasjonen vil det kun opplyses om kjønn, alder og når du har utdannet deg. Det vil også komme frem at du arbeider som barnehagelærer i en barnehage i Norge.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger om deg bli slettet, dette inkluderer lydopptak fra intervjuet samt transkriberingen av intervjuet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra DMMH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- DMMH ved student Linnea Hoff Johannessen på telefon: 45449649 eller på epost (linneahjo@gmail.com)
- eller veileder Mirjam Dahl Bergsland, (mdb@dmmh.no)
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen, (ipa@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mirjam Dahl Bergsland
(veileder)

Linnea Hoff Johannessen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagelæreres refleksjoner rundt temaene inkludering og kulturelt mangfold*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju som blir tatt opp med lydopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Kan du fortelle meg om din egen bakgrunn og utdanning?

I hvilke sammenhenger reflekterer dere i personalgruppa over egen praksis knyttet til inkludering og kulturelt mangfold?

Kan du komme med noen konkrete eksempler til hvordan dere arbeider med inkludering på avdelingen?

Kan du komme med noen konkrete eksempler på hvordan dere synliggjør det kulturelle mangfoldet på avdelingen?

Det finnes flere forståelser og definisjoner av de to begrepene inkludering og kulturelt mangfold. Har dere reflektert rundt disse begrepene på avdelingen?

Kommuniserer dere ulikt med barn med minoritetsbakgrunn og barn med majoritetsbakgrunn?

Kan du fortelle om hvordan familiesamarbeidet påvirker deres arbeid med inkludering og kulturelt mangfold?

Hvilken posisjon har morsmålet i barnehagen hos dere?

Kan du fortelle meg litt om din forståelse av begrepene likeverd, ulikhet og likhet?

Hvordan mener du at barnehagen på den ene siden kan anerkjenne barnas kulturelle og individuelle identitet og på den andre siden ikke lage et uheldig skille mellom oss og dem?

Er det noe du opplever som utfordrende i arbeidet med inkludering og kulturelt mangfold?

Hva mener du er viktig for at dere skal kunne fortsette å videreutvikle deres kompetanse og praksis med inkludering og kulturelt mangfold hos dere?

Dersom det er andre ting du synes er relevant og som du har lyst til å fortelle om er det bare fint!

