

Åsta Maria Stevens

MASTEROPPGAVE

Barnehagen som integreringsarena



DMMH

Dronning Mauds Minne Høyskole
For barnehagelærerutdanning



DMMH

Master i barnehagekunnskap, barndom i et samfunn i endring

Trondheim, våren 2023

Forord

Flere år som student hos Dronning Mauds Minne Høyskole, er nå over. Først som bachelorstudent og nå som eksaminerende masterstudent i barnehagekunnskap. Det har vært en prosess som har krevd mye, men på samme tid gitt mye. Jeg leverer fra meg denne oppgaven med «sommerfugler i magen», glede og en snikende følelse av spenning for at andre skal nå få muligheten til å kunne lese og vurdere den.

Oppgaven bærer mitt navn, men det er utvilsomt ikke bare min fortjeneste at masteren blir realisert. Først ønsker jeg å rette en stor takk for hvordan familien min som har holdt ut med en student i mange år. Takk for deres omtanke, omsorg, støtte, forståelse og inspirasjon. Dere betyr alt for meg.

Takk til medstudenter, kollegaer og lærere som har heiet meg fram gjennom alle disse årene! Jeg er utrolig heldig som har fått muligheten til å bli kjent med så mange flotte og nære mennesker som brenner for fagfeltet. Jeg har «til og med» skapt nye vennskap på veien.

Jeg ønsker å takke mine veiledere Therese og Mirjam. Dere har gjort denne prosessen trygg og overkommelig. Dere har også sett meg og støttet meg i de utfordringene jeg har møtt på, og virkelig gitt av dere selv. Dette kommer jeg til å være evig takknemlig for.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til deltagerne som stilte opp. Takk for tilliten og tiden dere ga.

Skaun, 1.juni 2023

Åsta Maria Stevens

Sammendrag

I denne oppgaven engasjerer jeg meg i hvordan barnehagen som integreringsarena blir forstått av barnehagelærere. Med et kritisk forskningsblikk og vitenskapsteoretiske rammer fra kritisk realisme, møter jeg disse forståelsene med teorier fra Bourdieu, Foucault og post kolonial teori. Samtidig ser jeg nærmere på hvordan den nyeste integreringsstrategien kommuniserer med disse forståelsene. Jeg stiller spørsmål om hvordan samfunnet kan produsere muligheter og utfordringer for urbane minoriteters integrering i en barnehagekontekst. Inspirert av Marianne Gullestad sine tanker om likhetslogikk, fremmer jeg også en antagelse for at integrering i barnehagen kan ha en *soft-assimilerende* funksjon.

Disse tankene, forståelsene og rammeverk tar utgangspunkt i hvordan mennesker blir underlagt strukturer i samfunnet som på mange måter påvirker menneskers liv som aktører. Empirien er innhentet fra barnehagelærere under et minigruppeintervju. Analysen av empirien blir presentert i ulike tematiserte forståelser, og fremmer ny kunnskap om barnehagen som integreringsarena. Som formål i kritisk forskning har jeg i denne oppgaven belyst, avdekket og argumentert for hvordan ulike forståelser kan påvirke alle aktørene i barnehagen.

Nøkkelord: urbane minoriteter, barnehage, integrering, soft-assimilering og inkludering.

English summary

In this thesis, I get involved in how the kindergarten as an integration arena is understood by kindergarten teachers. With a critical research perspective and scientific theoretical frameworks from critical realism, I meet these understandings with theories from Bourdieu, Foucault, and post-colonial theory. At the same time, I'm going to take a closer look at how the latest integration strategy communicates with these understandings. I question how these can produce opportunities and challenges for the integration of urban minorities in a kindergarten context. Inspired by Marianne Gullestad's thoughts on the logic of equality, I also put forward an assumption that integration in kindergarten can have a soft-assimilating function.

These thoughts, understandings and frameworks are based on how people are subject to structures in society that affect their lives. The empiricism has been obtained from kindergarten teachers during a mini-group interview. The analysis of the empirical evidence is presented in different thematic understandings and promotes new knowledge about the kindergarten as an integration arena. As the purpose of critical research, I have illuminated, uncovered, and argued for how different understandings can affect all actors in the kindergarten.

Keywords: urban minorities, kindergarten, integration, soft-assimilation, and inclusion.

Innhold

Kapittel 1 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Tekstens oppbygging	9
Kapittel 2 Litteratur	10
2.1 Tidligere forskning	10
2.1.1 Framgangsmåte	12
2.2 Teoretiske og vitenskapsteoretiske perspektiv	14
2.2.1 Bourdieu.....	14
2.2.2 Postkolonial teori	16
2.2.3 Foucault.....	17
2.2.4 Kritisk realisme	18
2.3 Redegjørelse av sentrale begrep	20
2.3.1 Urbane minoriteter	21
2.3.2 Integrering.....	21
2.3.3 Soft-assimilering	22
2.3.4 Inkludering	23
2.3.5 RIS18	24
Kapittel 3 Metode	25
3.1 Minigruppeintervju	26
3.1.1 Utvalg.....	26
3.1.2 Intervjuguide	27
3.1.3 Kvalitetsvurdering.....	27
3.2 Etske hensyn.....	28
3.3 Fremgangsmåte for analyse	31
3.3.1 Regjerings integreringsstrategi 2019/2022	32
3.4 Innhenting av data	34

3.5 Adgang til feltet	34
Kapittel 4 Analyse og diskusjon.....	36
4.2 Forståelser av begrepet innvandrere	37
4.3 Forståelser om forskjeller, forventinger og forutsetninger	41
4.4 Forståelser om språk	46
4.4.1 Språk som bærende makt i barnehagen	46
4.4.2 Språk og integrering i barnehagen	50
4.5 Kritisk blikk på egen forskning	56
Kapittel 5 Oppsummering og avslutning	58
Litteraturliste.....	61
Vedlegg	67
Intervjuguide minigruppeintervju	67
Intervjuguide, fokusgruppeintervju	69
Framgangsmåte for fokusgruppeintervju.....	72
Samtykkeerklæring	74

Kapittel 1 Innledning

Barnehagen påvirkes av ytre- og indre krefter. Det er også en institusjon som har fått et samfunnsoppdrag og mandat på vegne av stat og foreldre. Styringsdokumenter slik som barnehageloven og rammeplan er dokumenter som har makt, og speiler strukturer og mekanismer fra "toppen av" og ned, som igjen påvirker barn, foreldre og ansatte i barnehagen. Samtidig er barnehagen en institusjon som skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i det norske samfunn (Barnehageloven, 2005, §2). Profesjonsutøveren, så vel som styrer og barnehageeier, er mottaker av et slikt oppdrag. De skal forvalte mandatet og realisere det i praksis. Integrering er en av tre hovedstrategier stater kan benytte seg av i ansvar, relasjon og politisk strategi i møte med urbane minoriteter (Eriksen & Sajjad, 2017). Norges hovedstrategi for urbane minoriteter er integrering, og er den foretrukne strategien for et sosialt bærekraftig samfunn. Men, jeg har en antagelse om at integrering kan ha *soft-assimilerende* uintensjonell funksjon i barnehagen, der mulighet for likeverdig deltagelse blir realisert gjennom forståelsen av likhet og homogenitet (Gullestad, 2002). Denne studien vil gi et innblikk i hvordan pedagoger forstår og forholder seg til integrering som statelig strategi, og hva disse funnene kan ha å si for hvordan strukturer påvirker mennesker i samfunnet.

1.1 Problemstilling

Statistikk fra SSB gjort for 2021, viser til at om lag 22% av alle barn i barnehagen har innvandrerbakgrunn (SSB, 2023). Det er nesten en fjerdedel av alle barn som går i barnehagen i Norge. Samtidig har det i de siste årene vært store flyktningkriser globalt, senest flyktningkrisen fra Ukraina. Familier og deres barn vil representere urbane minoriteter, og for de menneskene som kvalifiseres til oppholdstillatelse i Norge, er det et statelig ønske at urbane minoriteter integreres i det norske samfunn. Som politisk vilje har strategien integrering i møte med minoriteter et mål om å fremme en likestilling av alle mennesker i samfunnet, og dette innebærer også at urbane minoriteter har de samme rettighetene, muligheter og forpliktelsene som borgere i samfunnet ellers (Larsen & Slåtten, 2015).

Hilt (2020) viser til at når denne type strategi er rettet mot *en* type folkegruppe, kan det skape negative konnotasjoner knyttet til begrepet, samt at det fremmer et mangelperspektiv og skiller mellom «oss og de andre». Dette belyser ulike maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet i et samfunnsperspektiv. For å lykkes med integrering er det flere på fagfeltet som fremmer nødvendigheten om en toveis tilpasning, altså at både minoritet og majoriteten tilpasser seg hverandre (Eriksen & Sajjad, 2017; Larsen & Slåtten, 2015; Sand, 2020). Integrering er ikke noe rammeplan eller barnehageloven eksplisitt sier barnehagen skal jobbe med

(Kunnskapsdepartementet, 2017) (Barnehageloven, 2005). Offentlige krefter på utsiden av barnehagen, slik som regjeringen, viser til hvor sentral barnehagen er for integreringsarbeidet nasjonalt (Regjeringen, 2018). Derfor lurer jeg på hvordan pedagogiske ledere forholder seg til integrering av familier med urban minoritetsbakgrunn og begrepet selv, men også hvordan disse forståelsene kommuniserer med regjeringens integreringsstrategi (Regjeringen, 2018). En kan trekke sammenheng mellom begrepet integrering og inkludering i rammeplanen, derfor vil inkludering være et begrep pedagoger i barnehagen er mer kjent med og høyst sannsynlig jobber for å oppnå i sitt pedagogiske arbeid (Sand, 2020). Da inkludering anses å være et prosessorientert arbeid som omhandler anerkjennelse, vil integrering kan forstås som en kvalifisering av mennesker, der du enten er innenfor eller utenfor (Larsen & Slåtten, 2015).

Slik integrering forklares gjennom en toveis tilpasning, undrer jeg på om stemmer. Jeg har et inntrykk av at integrering i praksis kan fungere som *soft-assimilering* der urbane minoriteter skal til en viss grad legge bort sin kulturelle bakgrunn, holdninger og levemåter, for å kunne bli godtatt av samfunnet, der annerledeshet blir sett på som et problem for sosial utjevning. Marianne Gullestad (2002) drøfter hvordan likehetstankegangen i Norge oppleves som problematisk i møte med annerledeshet. Hun avklarer at dette henger sammen med en likhetslogikk, og definerer det slik; «Likhetslogikken går ut på at personer i mange uformelle sammenhenger må oppfatte seg som like for å føle seg like verdige» (Gullestad, 2002, s. 82). En slik likhetslogikk i møte med integrering vil utfordre tanken om hvordan barn integreres i barnehagen. Utfordringen ligger i hvordan integrering egentlig innebærer at barn med urban minoritetsbakgrunn skal få rom til å være stolt over sin kulturelle bakgrunn, så vel som at barna får erfaringer med- og opplever den norske kulturen på ulike måter, inkludert skape relasjoner med barna som representerer majoriteten (Larsen & Slåtten, 2015). Dette viser til en *likeverdighet* fremfor *liket* (Gullestad, 2002, s. 82). Det fremmes også av Gullestad (2017) at skiller mellom «dem og oss» skapes i sosiale fellesskap der gruppetilhørighet skal styrkes – «like barn leker best». Hun peker også på hvordan likehetsstrategier i Norge blir brukt ovenfor folkegruppen «innvandrere», der ideen om et fellesskap opprettholdes, og der fellesskapet er lik eller innehar en enighet, og som igjen sier noe om hvem som har definisjonsmakten for når mennesker med ulik bakgrunn er likeverdige aktører i samfunnet. Derfor har jeg grunn til å tro at det kan skje en uintensjonell *soft-assimilering* av urbane minoriteter i barnehagen også.

Hensikten med prosjektet er å øke forståelsen og gi et innblikk i hvordan samfunnet produserer muligheter og/eller begrensninger for integrering av urbane minoriteter. En slik forskning kan også kunne bidra til å påvirke utvikling av integreringsstrategier og kunnskap om hvilke forhold

som påvirker disse. Gjennom å forske på barnehagen som integreringsarena, kan det danne kunnskap om et felt det er gjort lite forskning på i norsk barnehagekontekst.

Dermed blir min problemstilling slik;

Hvilke forståelser har pedagogiske ledere om barnehagen som integreringsarena? Og hvordan kommuniserer disse forståelsene med integrering som statelig strategi?

1.2 Tekstens oppbygging

Oppgaven er delt inn slik:

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Her redegjøres oppgavens bakgrunn, tema, hensikt og problemstilling. Her presenterer jeg også antagelser for tema integrering.

Kapittel 2 representerer oppgavens litteratur. Den inneholder tidligere forskning på tema, oppgavens sentrale teorier som Bourdieu sin teori om kapitaler og habitus, postkolonial teori om «de andre» og Foucault sin teori om diskurs. Til sist redegjør jeg for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og hvordan et slikt ståsted kan produsere kunnskap om barnehagen som integreringsarena.

Kapittel 3 utgjør oppgavens metodedel. Her presenteres valg og redegjørelse av metode, refleksjoner over egen forskerrolle, etiske hensyn, fremgangsmåte for analyse, innhenting av data og adgang til feltet.

Kapittel 4 inneholder analyse og diskusjon. Her vil empirien presenteres og diskuteres i lys av problemstilling, tema og teori. Disse blir sortert og lagt fram som ulike tema.

I kapittel 5 vil jeg gjøre en oppsummering av analysen og diskusjonen. Avslutningsvis sier jeg noe om veien videre.

Kapittel 2 Litteratur

En stor del av masteroppgaven har vært å innhente relevant litteratur. Det har krevd en del tid og refleksjon. Samtidig har prosessen vært lærerik, givende, frustrerende og opplysende. Det har krevd nøysomhet og god oversikt for å skape sammenheng mellom empiri og teori (Furuseth & Everett, 2020). Litteraturkapitlet har en funksjon av å redegjøre mitt forskningsståsted og skape tydelige rammer for forskningen og grunnlag for diskusjon. Kapitlet inneholder tidligere forskning, teori, de vitenskapsteoretiske rammer og en redegjørelse av sentrale begrep.

2.1 Tidligere forskning

Det har vært utfordrende å finne nyere forskning som omtaler barnehagen som integreringsarena. Med utvidet søk og ulike søkeord fant jeg tidligere forskning som er relevant for prosjektet. Križ, & Skivenes (2012) sammenligner hvordan barnevernssystemer fungerer i møte med marginaliserte minoritetsbarn i Norge, England og California. Barnevernsarbeidere fremmet at arbeid med minoritetsforeldre er utfordrende. Disse utfordringene har Križ & Skivenes (2012) fordelt inn tre kategorier:

1. Fattigdom og velferdsproblemer
2. Rasisme
3. Kulturelle forskjeller

(Križ & Skivenes, 2012, s. 78) (egen oversetting fra engelsk til norsk).

Denne studien er finansiert av norsk forskningsråd og gjort i Norge, England og California.. Forskningen er en kvalitativ studie, og det er gjort intervju av 86 barnevernsarbeidere i de ulike land. Intervjuene er hovedsakelig semistrukturerte, mens to er dybdeintervjuer. I Norge svarte alle representanter fra utvalg at kulturelle forskjeller var en utfordring. Križ & Skivenes (2012) viser til hvordan norske barnevernsarbeidere mener det er helt nødvendig med foreldrestøtte for å bidra til integrering av barn inn i den norske velferdsstaten. Det innebærer en forventning av at foreldre med en annen kulturell bakgrunn (med oppdragelse i fokus), skal tilpasse seg norsk atferd og oppdragelsesstil. Dette nevnes av norske barnevernsarbeidere skal skje gjennom blant annet barnehagen. Et slik fokus på integrering har ikke de andre deltagende landene. Barnevernet er en viktig støttespiller for mange familier og barnehager, og i møte med urbane minoriteter er dette også et viktig perspektiv å ta med seg i møte med hvordan barnehagen og dets samarbeidspartnere jobber og forstår integrering.

Thun (2015) har gjort en kvalitativ innrammingsanalyse av rammeplanen og temahefte. Denne type analyse har funksjonen av å se nærmere på hva som kan være tatt for gitt, eller og hvilke antagelser som kan være bakenforliggende for ulike saker. Thun (2015) sitt forskningsspørsmål er: «Hvordan forstås norskhet og det kulturelt mangfoldige fellesskapet i barnehagen i rammeplanen, og ses dette i sammenheng med barns muligheter til medvirkning?» (Thun, 2015, s. 195). I analyseprosessen finner hun et mønster som hun kategoriserer som «tausheter». Hun deler disse taushetene i 3 ulike tausheter:

1. Sammenheng mellom barns medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap
2. Betydningen av norskhet og det norske fellesskap
3. Maktforholdet majoritet – minoritet

(Thun, 2015, s. 199-201)

I analysen avdekker hun at norskbegrepet som går igjen, er lite avklart knyttet opp til hva som anses som norsk eller norskhet. Samtidig nevner hun et savn fra slike dokument, det innebærer et savn for avklaring om at ulike forståelser påvirker praksis i barnehagen. Minoritet og majoritetsforhold er sentrale samfunnsstrukturerte relasjoner for strategien integrering, og er relevant også gjennom å ta for seg hvordan styringsdokument kan (under)kommunisere.

Toft & Rosland (2014) har i sin studie undersøkt i fire barnehager, i fire kommuner, hvordan de argumenterer for hvorfor de ikke markerer andre høytider enn det kristne. Alle barnehagene hadde et religiøst- og flerkulturelt mangfold. De ser nærmere på hva rammeplanen sier om hvordan barnehagen skal markere helligdager for religioner som er representert i barnehagen. Konklusjonen på studien er at foreldrenes engasjement blir en nøkkelfaktor. Siden personalet mangler et personlig forhold til de ikke-kristne høytidene, klarer de heller ikke å gi barna en autentisk opplevelse av høytidene. Toft & Rosland (2014) mener det er helt nødvendig å bruke foreldrene som ressurs for å utvide barnehagenes kulturelle repertoar. Artikkelen er relevant fordi de allerede har gjort funn for holdninger, praksis og forståelse av markering av høytider knyttet minoriteter representert i barnehagen og hvordan de forstår hva rammeplanen sier de skal. Dette kan knyttes direkte til hvordan statens integreringsstrategi forstås i praksis av pedagoger i barnehagen. Det blir interessant å se om det finns noen likheter i mine funn og de funn Toft & Rosland (2014) har gjort.

Lunneblad (2013) sin artikkel er fra en etnografisk studie som omhandler integrering av flyktningfamilier og deres barn i barnehagen og skolen. Analysene fokuserer på hvordan

pedagogene fremmer praksis og om hvordan innvandrereforeldrene oppdrar og fostrer egne barn. Studien viser til hvordan dette kan forstås som en integreringsstrategi av innvandrerfamilier. Lunneblad (2013) sier blant annet at «Mottagandet av flyktingar och hur den svenska integrationspolitiken ska genomföras har sedan decennier varit ett ideologiskt dilemma. Pedagogerna kan här betraktas som frontlinjebyråkrater som i sitt arbete ska tolka och genomföra den politiska målsättningen» (Lunneblad, 2013, s. 10), noe som støtter og anerkjenner hvilken rolle pedagogene i møte med styringsdokument og hvordan praksis, holdninger, verdier og forståelser kan direkte påvirke strategien integrering.

Forskningsartiklene presentert støtter relevante og sentrale tema slik som holdninger til integrering, hvordan norskhet er underkommunisert i rammeplanen, hvordan pedagogiske ledere jobber med inkluderingsarbeid i barnehagen gjennom markering av høytider og hvordan barnehagen kan forstås som integreringsarena gjennom samhandling og samarbeid mellom barnehagen og urbane minoriteter.

2.1.1 Framgangsmåte

Etter mange søk i ulike søkemotorer slik som SAGE, Idunn, Nordisk barnehageforskning og mer etter søkeord slik som: Barnehage* og integrering*, på norsk og engelsk fant jeg lite, men noe. Jeg startet i søkemotoren SAGE og fant artikkelen «Challenges for marginalized minority parents in different welfare systems: Child welfare workers' perspectives» <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020872812456052>. Den fant jeg ved å bruke søkeordene: integration* AND kindergarden* på engelsk.

Etter mange søk i søkemotoren hos Idunn fant jeg: «Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen» <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>. Der brukte jeg søkeordene: Inkludering* og Mangfold* og Barnehage*.

Artikkelen fra Toft & Rosland (2014) hadde jeg kjennskap til fra før av, brukte jeg i min bacheloroppgave. Denne artikkelen ble da søkt opp på søkemonitoren GOOGLE, og fant artikkelen «Barnehager og høytidsmarkering En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider» på nettsiden hos Universitetet i Oslo, under PRISME, som er et religionspedagogisk tidsskrift. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/5595>.

Artikkelen av Lunneblad (2013), ble funnet på en annen måte. Fordi, i flere forsknings artikler undersøkt for prosjektet, stod Johannes Lunneblad sine ulike verk i referanselistene. Dermed søkte jeg opp hans navn i søkemotorer. Jeg fikk treff på første forsøk hos Nordisk barnehageforskning. Der lå det to artikler av han, forskning som ble relevant for prosjektet heter «Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan».

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/search/search?csrfToken=8f38cace3b7780880fdf866a568abde7&query=Lunneblad>

2.2 Teoretiske og vitenskapsteoretiske perspektiv

I relasjon mellom majoritet og minoritet ligger det et maktforhold. Dette maktforholdet tar Pierre Bourdieu for seg i sin teori om habitus og hvordan ulike kapitaler påvirker menneskers liv i et samfunn. Bourdieu sin kapitalteori fikk jeg kjennskap til under barnehagelærer- og masterstudiet, og er en av flere relevante teorier for tema og for forskningens vitenskapsteoretiske rammer. Det er mange verk om hans teori og begreper, og det er mye å «dypdykke» i. Derfor ble det nødvendig å avgrense. Teori om habitus, kapital og menneskers aktørskap i møte med ulike strukturer, utgjør hovedteorien. Postkolonial teori blir også relevant for denne oppgaven siden både RIS18 og barnehagen har som mål om å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. De står i en posisjon som kan definere hvem og hva «de andre» er. Og i tråd med postkolonial teori, kan en slik utjevning ha en funksjon om å gjøre mennesker i samfunnet mer lik, men *hvem* skal «de andre» blir mer lik? Deretter ønsker jeg å tilføye relevansen av å inkludere diskursteori. I siste del av dette underkapittelet presenteres mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, kritisk realisme. Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk retning vil være forenelig i en forskning som tar for seg struktur-aktør påvirkninger i samfunnet. Samtidig har kritisk realisme og Bourdieu en relasjon med hverandre. Denne relasjonen bygger på at flere mener Bashkar (grunnleggeren av kritisk realisme) og Bourdieu sine tanker stemmer overens om strukturer og aktørskap, samt tanker om menneskers subjektive og objektive mulighetsrom i deres egne liv (Bugge, 2002; Wainwright, 2000; Wennerström, 2003).

2.2.1 Bourdieu

Bourdieu sitt bruk av begrepet habitus, tolker jeg handler om en forståelse av menneskers forutsetninger i møte med i det sosiale rom, slikt som barnehagen, men også hvordan den gir føringer for hvilke valg mennesker tar og godtar, henholdsvis ubevisst (Prieur, 2006). Dette tar utgangspunktet i et objektivt forhold mellom menneskers liv og strukturer i samfunnet. Prieur (2006) viser til hvordan Bourdieu sin teori om habitus påvirker menneskets posisjon i samfunnet og klasse, og former hvordan mennesket opplever og oppfatter verden, som igjen påvirker andre menneskers (livs)verden. Dermed kan en si at teorien har røtter i et sosiokulturelt læringssyn som ser mennesket som et handlende subjekt. Teorien domineres av et objektivt forhold mellom menneskers ulike kapitaler som møter ytre strukturer og hvordan dette determinerer i noen grad menneskers stilling og muligheter i samfunnet. Habitus vil også representere en kropp som er sosialisert inn i noe, og som følger rammer og strukturer gitt i det samfunnet den sosiale klasse eller mennesket forholder seg til.

Kapitalteori forstår jeg handler om hvordan kapitaler innehar ulike ressurser og at disse ressursene ikke er tilgjengelige for alle (Esmark, 2006). Summen av ressurser som befinner seg i de ulike kapitalene hos enkeltmennesket (aktør), eller den sosiale klassen, avgjør dets habitus. Men så enkelt forstått er det heller ikke. Kontekst og miljø i møte med den sosiale praksis, er sentralt for hvorvidt enkeltmenneskers habitus er gjeldene og får en verdi i den sosiale- og kulturelle sammenheng (Bourdieu, 1997; 2006, Estmark). Dette påpeker Bourdieu (1997) utgjør den *symbolske kapitalen* når «... denne egenskap oppfattes af nogle sociale agenter der sidder inde med netop den type opfattelseskategorier som sætter dem i stand til at genkende og anerkende den, at tilægge den værdi» (Bourdieu, 1997, s. 115). Dermed kan vi forstå at om pedagogers fagspråk om barn i barnehagen er anerkjent som korrekt og i samsvar med det de andre kommuniserer om barn og hvilke begreper og fagtermer som er gjeldene i barnehagen, vil dette gi de en *symbolsk kapital* i den forstand at den har en verdi og speiler en viss status og makt i barnehagen. Den symbolske kapitalen for deres fagspråk har ikke blitt ansett som verdifull, eller fått den samme sosiale statusen og makten for andre sosiale- og kulturelle kontekster, for eksempel i landbruk.

Kulturell kapital mener Bourdieu (1986) finnes i tre ulike former gjennom det kroppslige, objektive tilstander (ulike kulturelle medier bla. bøker, kunstverk ol.), og den kulturelle kapital institusjonalisert av staten som er gjeldene for menneskets utdanningskvalifisering. Han redegjør at kulturell kapital handler om hvordan mennesker får tilgang til ressurser gjennom oppvekstvilkår og utdanning, og hvordan dette påvirker barns muligheter for ulike oppnåelser i utdanningsforløpet, så vel som å se en sammenheng mellom hvordan ulike kapitaler plasserer barn i ulike sosiale klasser som igjen avgjør prestasjon og oppnåelse av en akademisk suksess.

Den sosiale kapitalen vil i denne oppgaven være urbane minoriteters tilgjengelighet til sosiale nettverk som ressurs. Disse ressursene vil da kunne representere deres deltagelse i en gitt sosial klasse eller gruppering (Bourdieu, 1986). Glaser (2013) viser til hvordan den *sosiale kapitalen* kan komme til uttrykk i en barnehagekontekst gjennom «... i hvilken grad foreldre er kjent med barnehagen og nærmiljøet, om de kjenner andre foreldre i barnehagen ...» (Glaser, 2017.s.120). Alle foreldre som entrer barnehagen, har med seg sin egen historie og ulike forutsetninger i form av sosial- og kulturell kapital. Dermed kan en tenke seg at når foreldre- og barn er ny i Norge, vil det kunne påvirke deres muligheter for medvirkning i barnehagen, og deres habitus i gitt kontekst.

I følge Bourdieu (1996) sin teori om *symbolsk makt*, står staten i en maktposisjon der den symbolske makten ikke er synlig for de eller dem det angår eller vet at de er underlagt denne.

Pedagogiske ledere er en gruppe som besitter definisjonsmakt i sine forståelser om integrering av minoriteter i barnehagen. Pedagogiske leder kan posisjoneres som utøvere av *symbolsk vold* gjennom deres samfunnsmandat. *Symbolsk vold* vil representere tanker om hvordan statens står for et monopol i å kunne definere og kategorisere mennesker og folkegrupper i det offentlige rom (Bourdieu, 1996). Teori om habitus og kapitaler blir relevant for denne forskningen siden jeg skal foreta meg en diskusjon om hvordan strukturer (RIS18) påvirker aktører (urbane minoriteter og pedagogiske ledere). Kulturell-, sosial-, symbolsk- kapital og vold blir overordnede kapitalformer som utgjør mitt hoved teoretiske grunnlag for diskusjon av funn.

Kontekst for denne forskningen gjøres i Norge, i Europa, noe som blir omtalt som «Vesten», og ifølge postkolonial teori bærer Vesten på en arv som i dag påvirker og forklarer hvordan Vesten posisjoneres seg selv til å kunne mene hva som er det beste for alle mennesker.

2.2.2 Postkolonial teori

Nevnt innledningsvis vil utjevning av sosiale forskjeller kunne sees i sammenheng med at likhet skal produseres. Hvordan denne likheten skal produseres er gjort gjennom en Vestlig forestilling om hva som er sivilisert og anerkjent som «innafor», og hvordan et slikt perspektiv speiler posisjonene til mennesker og folkegruppene involvert. Innehar du som menneske *ikke* slike homogene siviliserte egenskaper, kunnskap og væremåte, er du «utenfor». Her inntreer forestillinger om et «vi» og «de andre». I denne sammenheng «nordmenn» og «innvandrere», der innvandrere er de som skal kvalifiseres slik at de blir «innafor». Bjørnaas (2021) viser til postkolonismens grunnlegger, Edward Said, sine forståelser at gjennom «... Vestens erobring har den dominerende vestlige diskursen organisert verden på en hierarkisk måte ved å betrakte vestlig kultur og forståelse av verden som overlegen og mer utviklet enn andre» (Bjørnaas, 2021, s. 59). Jeg ser til den postkoloniale teori utviklet i forståelse av kolonialiseringens storhetstid «high imeralism» (Chinga-Ramirez et. al, 2018). Det henvender seg historisk til tiden 1880-1945 når Europa koloniserte flere land og områder, der Frankrike og England sto for majoriteten av koloniseringen (Chinga-Ramirez et. al, 2018; Said, 1978). Edward Said (1978) benytter seg av begrepet «orientalism», dirkete oversatt til norsk, orientalisme (Said, 1978). Ifølge Said (1978) er orientalisme et begrep som speiler en forståelse og reproduksjon av «den andre». Forståelsen av «den andre» og begrepsbruken av «The Orient» viser han til er definert og gitt gyldighet av Vest Europa. Han forklarer det slik;

The orient is not only adjacent to Europe; it is also the place of Europe's greatest and richest and oldest colonies, the source of its civilization and languages, its cultural

contestant, and one of the deepest and most accuring image of **the other** (Said, 1978, s.1) (egen utheving).

Begrepet «The Orient» sier Said (1978) er først og fremst en ide om noe/noen, som ikke har røtter i virkeligheten, det ligger en selvskapt virkelighet produsert av Vesten om «den andre». Denne ideen lever videre gjennom «... a history and tradition of thought, imagery, and vocabulary that have given it reality an presence in and for the West» (Said, 1978, s. 5). I utgangspunktet tar postkolonial teori for seg hvordan konsekvensen av en slik posisjonering og tankegang som møter *dagens* kontekst i Europa gjennom blant annet kategorisering av folkegrupper, slik som innvandrere (Chinga-Ramirez et. al, 2018).

2.2.3 Foucault

Michael Foucault sin teori åpner opp for hvordan makt framtrer i språkhandlinger og hvordan ulike diskurser påberoper seg gyldighet i hva som er mer sant enn andre sannheter (Foucault, 1999). Ifølge Hammer (2017) forklarer han at ordet diskurs har et latinsk opphav og betyr å løpe frem og tilbake, og at den er hele tiden i bevegelse. Diskurs kan være utsagn, forståelser og påstander i for eksempel offentlige dokument som RIS18, eller det kan være pedagogiske lederes forståelser om integrering. Diskurser om integrering i barnehagen vil kunne gi innblikk i hvordan sannheter blir fremmet, hvem som fremmer sannheter og hvilken funksjon og påvirkning disse sannhetene har for urbane minoriteter og pedagogene i barnehagen. Derfor vil diskursteorien være egnet som en del av teorigrunnet for denne oppgaven.

Begrepet diskurs er mangfoldig, derfor må jeg avgrense hva jeg ønsker å fokusere på. Foucault (1999) opererer med det han kaller tre utelukkelsessystemer, disse representerer gittheter for hva som begrenser og skiller de ulike diskursene som føres. Dette er «... den forbudte tale, galskapens skille og viljen til sannhet ...» (Foucault, s. 14, 1999). Jeg kommer til å ha fokus på to av disse utelukkelsessystemene; *den forbudte tale* og *viljen til sannhet*. Foucault (1999) sier at *Den forbudte tale* innebærer tanken om at ikke alle kan si hva som helst, når som helst og om hvem som helst. *Den forbudte tale* kan representere hva som ikke er akseptert å snakke om i gitte sammenheng og sosiale arena. Han sier også at *Viljen til sannhet* vil representere et ønske om en objektiv sannhet, og innebære søken etter å finne en sannhet om noe, noe som gir mening i hvordan mennesket forstår verden. Denne *viljen til sannhet* vil hele tiden være i en motarbeidende diskursprosess i møte med *Den forbudte tale*, fordi hva som er påstått sant vil ha som vilje i å motbevise usannheten. For denne oppgaven vil det være relevant å se hvordan disse to utelukkelsessystemene fremtrer i forståelser for integrering

Gyldighet er også et sentralt begrep. Det innebærer hvordan sannheter blir presentert blant annet gjennom ulike forståelser. Gjennom å tolke hvilke gyldigheter som fremtrer i funn for denne forskningen, kan jeg belyse hvilke diskurser som føres om integrering i barnehagen. Svein Hammer (2017) aktualiserer også hvordan føringer som blir pålagt barnehagen påvirker diskursen, og hvem som har tilgang til å kunne føre diskursen i en gitt retning i barnehagen. Slike diskurser kan jeg avdekke gjennom tilgang til pedagogenes forståelser om barnehagen som integreringsarena, og ved å belyse hvordan RIS18 kommuniserer med disse forståelsene.

2.2.4 Kritisk realisme

Grunnleggeren og inspiratoren for kritisk realisme er Roy Bashkar, men det er også flere som har vært viktige bidragsytere av retningen som oppstod på 70-tallet (Jespersen, 2021). Kritisk realisme er et motsvar til positivismens objektive vitenskapssyn og sosialkonstruksjonistens relativisme. Den kritiserer positivismens objektive syn på virkelighet, samt sosialkonstruksjonistens relativisme som grunner i kun subjektive sannheter. Kritisk realisme mener det finns en objektiv og subjektiv virkelighet. Bashkar (1989) forklarer det slik;

Mennesker skaper ikke samfunnet. For det eksisterer alltid forut for dem og er en nødvendig betingelse for deres virksomhet. Snarere må samfunnet betraktes som et ensemble av strukturer, praksiser og konvensjoner som individene transformerer eller reproducerer, men som ikke ville eksistert hvis de ikke gjorde det ...

(Bhaskar 1989, s. 76) (oversettelse fra engelsk til norsk).

At mennesker ikke skaper samfunnet, viser en forståelse om den objektive virkeligheten. Her får mennesker en bruker funksjon av strukturer og samfunnet. Bashkar (1989) viser også til hvordan mennesket konstruerer samfunnet gjennom sosiale handlinger, og at ingen mennesker kan forstås som en homogen gruppe, alle har sine individuelle forskjeller som igjen påvirker samfunnet. Dette representerer menneskers subjektive plassering i virkeligheten. Dermed vil kritisk realisme kunne vise til en ontologisk forståelse av en objektiv og subjektiv virkelighet. Kritisk realisme forholder seg til en epistemologisk relativisme (Buch-Hansen & Nielsen ,2008). Den epistemologiske relativismen innebærer en transitiv og intransitiv dimensjon som forklarer hvordan vi får kunnskap om verden. Den transitive dimensjon representerer våre påstander om verden gjennom subjektive forståelser, er kontekstavhengig og historisk forankret (epistemologi). den intransitive dimensjonen vil være hvordan verden er til stede, objektiv sett, uavhengig mennesket (ontologi). Kritisk realisme legger sin hovedtyngde på den ontologiske delen, altså den intransitive objektive tilnærmingen til feltet der forskning skjer (Jespersen,

2021). Derfor vil kritisk realisme fokusere på hvordan strukturer og mekanismer i samfunnet påvirker mennesket. Teorien deler det som skal forskes på i tre ulike felt, også kjent som nivå/domener av virkeligheten. Jeg anvender Amber J. Fletcher (2014) og Jespersen (2021) sin forståelse av feltene. Disse tre feltene ser slik ut;

1. Det empiriske

Dette feltet representerer det subjektive, empiri. For denne oppgaven vil det innebære pedagogiske ledere i barnehagen, det er de som møter urbane minoriteter som er i en integreringsprosess. Her vil pedagogers handlinger, holdninger, valg, praksiser, ideer og begrunnelser blir belyst, dette kan da man se i en årsakssammenheng.

2. Det faktiske

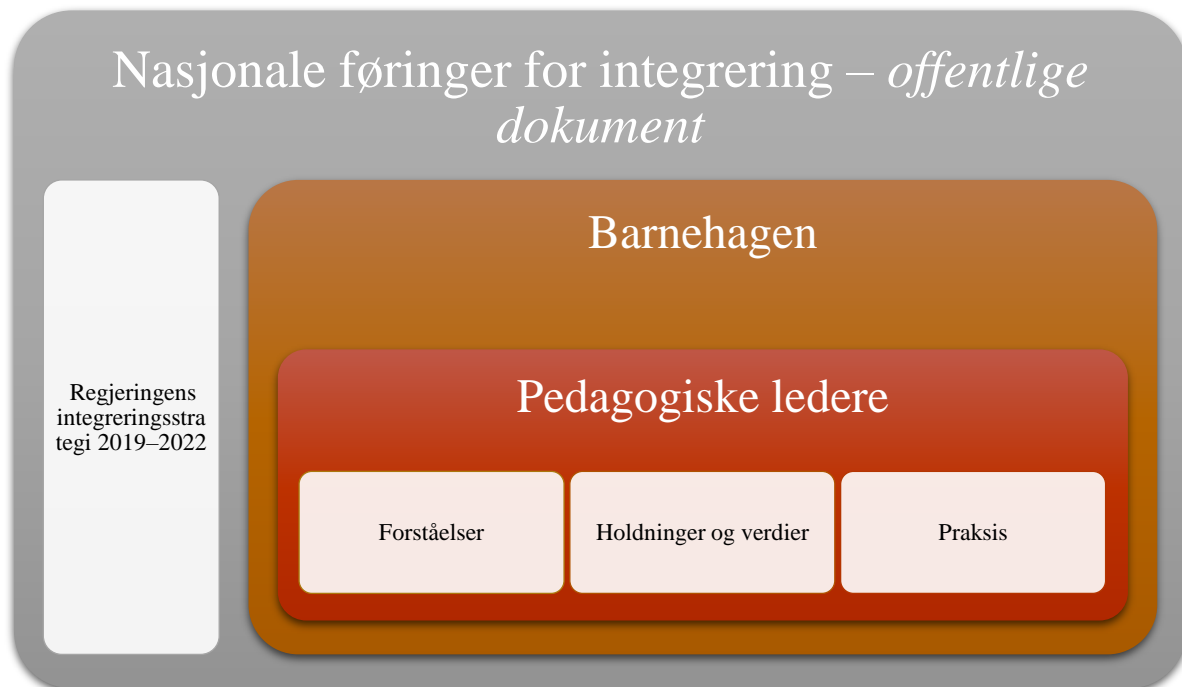
Kontekst der ny empiri blir hentet ut, som i denne oppgaven vil være barnehagen, det er der disse relasjonene og samspillene utspiller seg selv om vi ikke observerer dem.

3. Det dypere

Det dype kan innebære ulike diskurser, makt og strukturer. Her vil Regjeringens integreringsstrategi være relevant siden den speiler makt, og påvirker strukturer i samfunnet. Det dypere nivået har en sammenheng mellom funn fra det empiriske nivå, og aktualiserer disse hendelsene som utspiller seg der. Her en sammenheng mellom regjeringens integreringsstrategi (struktur) og pedagogiske lederes handlinger (aktør).

(Fletcher, 2016, s. 183; Jespersen, 2021, s. 173-174) (oversettelse fra dansk til norsk).

Modell 2.2.3.1 viser hvordan disse feltene kan sees i sammenheng med hverandre for denne oppgaven;



Modell 2.2.3.1: Relasjoner mellom de tre ulike felt for oppgaven

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk rammeverk gir et fugleperspektiv på barnehagen, og om hvordan strategien og pedagogers forståelser kommuniserer med hverandre. Denne forskning er overførbar og vil være til fordel for samfunnets utvikling gjennom å få tilgang til kunnskap som kan påvirke hvordan en tenker om integrering i barnehagen. En slik forskning kan også være med på å endre diskurser om integrering som igjen kan påvirke satsningsområder, forståelser, foreldresamarbeid og kanskje fremme et større mulighetsrom for foreldre- og barn med urban minoritetsbakgrunn i barnehagen. Ved å bruke kritisk realisme som vitenskapelig teoretisk rammeverk vil det kunne belyse hvordan strukturer og mekanismer i samfunnet påvirker mennesket.

2.3 Redegjørelse av sentrale begrep

Denne delen vil innebære en redegjørelse av de mest sentrale begrep som; urbane minoriteter, integrering, soft-assimilering og inkludering. Avslutningsvis viser jeg til en selvvalgt forkortelse som blir viktig for leser å ha kjennskap til. Det ligger mange tolkninger og innhold for ulike begrep man møter, derfor vil en slik redegjørelse gi leser en begrepsavklaring for mine forståelser av sentrale begrep og om hvilken plass disse har for oppgaven.

2.3.1 Urbane minoriteter

Minoritet og majoritet brukes om grupper mennesker der majoritetsgruppen har makt over minoriteter (Eriksen & Sajjad, 2017). Eriksen & Sajjad (2017) nevner at det finns flere minoritetsgrupper. Det kan være nasjonale minoriteter, urfolk og urbane minoriteter. I denne studien vil urbane minoriteter være den minoritetsgruppen jeg henvender meg til. Urbane minoriteter kan være innvandrere, flyktninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere. De definerer minoriteters posisjon i samfunnet slik; «En etnisk minoritet kan defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er politiske relativt avmektig, og som eksisterer kategorisk over en viss tidsperiode» (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 77). Jeg velger å benytte meg av begrepet urbane minoriteter, fremfor innvandrere. Fordi jeg mener det er mindre stigmatiserende, faglig presist og avgrenset. Men, det ble nødvendig for meg å benytte meg av begrepet innvandrere i feltet. Begrepet urbane minoriteter er ikke like allmentkjent som innvandrere, derfor ble det hensiktsmessig å benytte meg av innvandrere i aktuelle områder for oppgaven. RIS18 bruker begrep som innvandrere, barn med innvandrerbakgrunn konsekvent. Noe som også var førende for benyttelse av begrepet. Derfor vil utvalg i denne oppgaven uttale seg om innvandrere.

2.3.2 Integrering

Segregering, assimilering og integrering kan forstås som statelige strategier for behandling av minoriteter, så vel som enkeltmenneskets (alle mennesker i samfunnet) egne tilpasningsprosesser i ulike sosiale fellesskap og grupper (Eriksen & Sajjad, 2017; Hilt, 2020). For strategien segregering vil intensjonen være å holde kulturer adskilt, og at minoritetskulturen er mindre verdt (Eriksen & Sajjad, 2017). Ved en segregering kan oppstå parallellsamfunn som fremmer «... systematisk utenforskap, normoppløsning, kriminalitet og sosial nød ...» (Hilt, 2020, s. 49), noe som utfordrer tanken om å utjevne sosiale forskjeller og ønske om å ha et samfunn som fremmer like muligheter.

Assimilering sier Hilt (2020) er en strategi eller tilpasning som fremmer likhet. Tvungen assimilering vil ha en konsekvens av at mennesker ikke får muligheten til å bruke sitt eget språk, utøve sin egen religion og levemåte, kultur og mer. En tilpasning til likhet ser Hilt (2020) og Eriksen & Sajjad (2017) i sammenheng med en nasjonalbyggingsstrategi Norge har hatt fokus på i et historisk perspektiv for å kunne bygge en felles kultur. Overførbart vil andre kulturer som bryter med likhet, kunne fremstås om en trussel. Et eksempel på hvilke konsekvenser en ufrivillig politisk assimilering kan ha, er det bare å se tilbake på fornorskningspolitikken mot samene. Det er viktig å nevne at mennesker kan tilpasse seg ulike strategier frivillig, og derfor trengs de ikke å oppleves som utfordrende eller problematisk.

Integrering som strategi innebærer en «... deltagelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg» (Eriksen & Sajjad, 2017, s. 80). Sigrun Sand (2020) tilfører at integrering vil kreve en toveis tilpasning mellom majoritet og minoritet. På den måten sier hun at minoriteter får mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med majoriteten. Det innebærer at minoritetene får muligheten til å bevare og opprettholde egen kultur og språk. Integrering kan være en politisk metode for å styrke den sosiale bærekraften og vil være den foretrekkende tilnærmingen i møte med minoriteter. Et samfunn er sosialt bærekraftig når;

- Menneskers grunnleggende behov blir dekket
- Det er fred
- Man opplever trygghet
- Ivaretagelse av livsverdier og selvspekt
- Mulighet til å påvirke livssituasjonen
- Ytringsfrihet
- Likestilling

(Kasin, 2019, s. 71)

2.3.3 Soft-assimilering

Flere av punktene nevnt i tilknytning til et sosialt bærekraftig samfunn, kan bli dekt gjennom en toveis tilpasning. På den måten kan mennesket kunne leve godt, ha tilgang til ressurser som fremmer helse og trygghet på ulike måter, og dermed kan ressursene menneskene innehar kunne komme samfunnet (og dem selv) til gode på mange ulike måter (Kasin, 2019). Når jeg ser tilbake på erfaringer i samtaler med ulike mennesker, fremtoning i offentlige debatter og mer i tilknytning tema, oppleves forståelsen av integrering heller som en «integrering med en assimilerende undertone», og det vekker engasjement og nysgjerrighet. Det kan riktignok ikke sammenlignes med assimilering gjennom fornorskningsprosessen, men kanskje det fungerer som en *soft-assimilering* av urbane minoriteter?

En *soft-assimilering* vil representere en kvalifisering av urbane minoriteter, der majoriteten setter valør for når man er «norsk nok». Her vil urbane minoriteter måtte legge ufrivillige «kulturelle lokk» på den man er, og etterstrebe ytre forventninger til hva som er godt nok i en slik kvalifisering. Dette innebærer at det skjer en enveis tilpasning, der kun urbane minoriteter er de som skal tilpasse seg majoriteten i barnehagen. Sand (2020) viser til Redding-Jones (2005) sin mangfoldspedagogikk og påpeker hvordan «mainstream diversity» fremmer

assimilering når barnehagen overser kulturelle forskjeller, fokuserer på å skape et skille mellom «vi» og «de andre», og at *likhet* er et mål for den pedagogiske praksisen (Sand, 2020, s. 221). Dette fremmer en monokulturell praksis og likhetslogikk, der majoritetens kultur er ansett som den «rette» kulturen som *alle* bør tilpasse seg til for fellesskapets beste (Gullestad, 2002). En «Productive diversity» tilnærming fremmer mangfold og annerledeshet som noe positivt, en del av normalen og en naturlig del av barnehagen, og samfunnet for øvrig. Denne mangfoldspedagogikken vil kunne bidra til at barn og foreldre kan oppleve at deres språklige- og kulturelle bakgrunn blir ivaretatt og møtt med gjensidig respekt. Dette vil representere en ønsket pedagogisk tilnærming i møte med integrering i barnehagen.

2.3.4 Inkludering

Inkludering er et kjent begrep, brukt i forskning, av politikere, i utdanningssammenheng, i ledelse, i politiske dokumenter og mer. Begrepet omfatter mange og mye. Derfor blir det viktig å kunne avgrense og redegjøre for hva inkludering betyr for denne oppgaven. Rammeplan sier at barnehagen skal «... være et **inkluderende** fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) (egen utheving), men hva vil det si? Tora Korsvold (2011) tar for seg en grundig gjennomgang av begrepet inkludering i dagens barnehagekontekst, så vel om å vise til hvilken relasjon begrepet har med integrering. Hun forteller om hvordan integreringsbegrepet i barnehagen på 1970-tallet innebære at barn hadde mulighet til å benytte seg av det fysiske miljøet i barnehagen, med fokus på barn med funksjonsnedsettelse. Etter hvert fikk også barn med innvandrerbakgrunn et fokus om integrering i barnehagen. Etter ny lærerplan i 1997, ble begrepet *inkludering* introdusert, men ikke før i 2006 ble dette forankret politisk for barnehagefeltet (Korsvold, 2011, s.13). Korsvold (2011) viser da til hvordan integrering med fokus på muligheten å benytte seg av det fysiske rommet, utviklet seg i pedagogisk retning der inkludering omhandler prosesser for hvordan å være inkludert eller ekskludert. Hun har også sett nærmere på hvordan nasjonale dokumenter (St. meld.) om inkludering kommuniserer ulike forståelser av begrepet, og at måten inkludering framstilles i relasjon minoritet og majoritet, fremmer utfordringer i praksis. Hun sier; «Der inkluderende prosesser utdypes nærmere i den omtalte stortingsmeldingen, kan det tolkes dit hen at det er barn som er i et mindretall, minoritetsbarna, som skal tilpasse seg flertallet, majoritetsbarna» (Korsvold, 2011, s. 17). Dette sier noe om hvordan inkludering kan bli forstått og hvilke roller de ulike aktørene har i en inkluderingsprosess. Dermed kan en stille spørsmål om alle barn får muligheten til å kunne bli hørt, delta på i fellesskapet, og kunne ytre seg, slik Rammeplanen sier om inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.5 RIS18

Jeg henvender meg til regjeringens integreringsstrategi med jevne mellomrom underveis i teksten (Regjeringen, 2018). Det opplevdes rotete visuelt og mindre leservennlig. Derfor har jeg gjort en selvvalgt forkortelse; RIS18. Denne forkortelsen gjelder gjennomgående for hele teksten.

Kapittel 3 Metode

Metode viser til en fremgangsmåte for *hvordan* man ønsker å skape ny kunnskap eller løse utfordringer, samtidig vil metode fortelle om *hva* som er en egnet måte å generere vitenskapelig data om det man forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018; Furseth & Everett, 2020). I et historisk tilbakeblikk, har hovedmålet i kvalitativ metode vært å generere forståelser om andre kulturer og «den andre», den «... kan spores helt tilbake til antikken, og egentlig et tilbake til de første skriftlige fortellinger om historiske personer og hendelser» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.96). Problemstillingen etterspør pedagogiske leders forståelser av barnehagen som integreringsarena. Når problemstillingen etterspør menneskers forståelse, vil kvalitativ metode være egnet. Kvalitativ metode etterstreber å belyse forståelser og andres meninger, og mener at «virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen». Derfor vil kvalitativ metode være adekvat for mitt prosjekt. (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90; Tjora, 2021).

Intervju er en kvalitativ metode som søker å finne ut hvordan sosiale fenomen forstås (Thagaard, 2018). for å avdekke sosiale virkeligheter og praksis om integrering i barnehagen, ble jeg nødt til å innhente empiri fra feltet. Relevant metodisk tilnærming ble intervju. Intervju er sett på som kunnskapsproduserende virksomhet, og gjennom å gjøre et intervju med pedagogiske ledere vil jeg få tilgang til forståelser og beskrivende praksiser fra de som møter barn og foreldre i en integreringsprosess (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 69). Valg av metode var i utgangspunktet fokusgruppeintervju, under prosessen ble dette endret til et minigruppeintervju. Dette skjeddet fordi jeg fikk ikke tak i nok deltagere til å gjøre et fokusgruppeintervju. Tidlig hadde jeg tanker om å gjøre en kritisk diskursanalyse av hele RIS18. En slik analyse kunne ha gitt innblikk i hvordan dokumentet samsvarer med hvilke forståelser som lever i fagfeltet (Asdal & Reinertsen, 2020). Dokumentanalyse pirker i det som ellers tas for gitt. En integreringsstrategi er en nasjonal føring som skal ha blitt forvaltet og realisert i praksis de siste årene, og derfor vil det være et viktig dokument å ta for seg for å kunne få en enda større forståelse om dokumentet i møte med problemstillingen og tema. Hadde en kritisk diskursanalyse av RIS18 og minigruppeintervju blitt benyttet som datainnsamlingsmetode, hadde jeg gjort en triangulering (Postholm & Jacobsen, 2018). En slik triangulering kunne ha gitt et mer helhetlig bilde av tema og problemstillingen for denne forskningen, dermed gitt et bredere sammenligningsgrunnlag. Men på grunn av tid og ressurser, ble det ikke gjort en slik dokumentanalyse. For denne forskningen vil funn fra intervju være styrende for hvilke forståelser jeg tolker kommuniserer med RIS18. RIS18 blir også benyttet

som et *analyseverktøy* i denne oppgaven. Rammene og begrunnelser for metodevalg skal jeg nå presentere.

3.1 Minigruppeintervju

Det var viktig å velge en metode som besvarer problemstillingen og er overkommelig med tanke på tid og ressurser. Jeg har valgt å gjøre et minigruppeintervju med 3-5 deltagere. Ved å gjøre et slikt intervju får jeg bredden jeg ønsker meg av informanter og samtidig er det tidsbesparende å samle flere deltagere til ett og samme intervju. Under et minigruppeintervju er intensjonen at deltagerne skal komme med sine egne ord, meninger og forståelser, her blir min rolle moderator/ordstyrer (Johannessen, et. al., 2010; Postholm & Jacobsen, 2018).

3.1.1 Utvalg

Utvalget for minigruppeintervjuet vil være pedagogiske ledere. Det er de som sitter på det formelle ansvaret for det pedagogiske innholdet i barnehagen, jf. Rammeplan og barnehageloven. Jeg ønsker pedagogiske ledere fra forskjellige barnehager. Ved å ha deltagere fra forskjellige barnehager vil en kunne tenke seg at de opplever en større frihet til å kunne ytre sine tanker, enn om deltagerne er fra samme barnehage der de på forhånd har gitte relasjoner med hverandre på arbeidsplassen. I barnehagen jobber man tett i en hektisk arbeidshverdag, man blir kjent med hverandre på godt og vondt. Lundestad (2017) viser til hvordan «Medarbeidere i personalgruppen kan ha ulikt pedagogisk ståsted og derfor kommer i konflikt om innholdet i og målsetningene for det pedagogiske arbeidet» (Lundestad, 2017, s. 159). Om deltagerne er fra samme barnehage og noen i den gruppen har konflikter mellom hverandre, kan det være en faktor som påvirker hvor frampå/åpen deltagerne opplever de har mulighet og lyst til å være under minigruppeintervjuet. På den andre siden kan deltagere fra samme barnehage få en opplevelse av trygghet siden de kjenner hverandre fra før av.

Mitt utvalg er;

- Utdannet barnehagelærere eller førskolelærer
- Ansatt i fast stilling som pedagogisk leder
- Ingen jobber i samme barnehage

Et slikt strategisk utvalg vil kunne bidra med å svare problemstillingen. Pedagogiske ledere innehar den kompetansen og de egenskaper som vil kunne gjøre det (Thagaard, 2018). Mitt strategiske utvalg skal sikre kompetanse på fagområdet og det formelle ansvaret.

3.1.2 Intervjuguide

Spørsmålene jeg stiller i et intervju vil være viktig for om jeg faktisk får data som svarer på min problemstilling. Intervjuguiden er semistrukturert, det innebærer at spørsmålene er strukturert etter tema, dette bidrar også til rom for andre tema og spørsmål underveis (Bergsland & Jæger, 2022; Thagaard, 2018). Under utforming av intervjuguide hadde jeg i første omgang tenkt å stille spørsmål som var forhåndsskissert i tråd med tema og problemstilling. Men etter refleksjon og veiledning, tok jeg en avgjørelse om å inkludere direkte sitat eller ønskede mål fra RIS18. Direkte sitat eller ønskede mål fra RIS18 fungerte som en introduksjon til hvert spørsmål/tema under intervjuet. På den måten ble tema og rammene for samtalen i intervjuet tydelig slik at jeg fikk innhentet forståelser om tema integrering (Thagaard, 2018).

3.1.3 Kvalitetsvurdering

Minigruppeintervju vil være en måte å få tilgang dybden og den bredden jeg ønsker for å kunne belyse hvordan forståelser kommuniserer med RIS18. Ved å gjennomføre et minigruppeintervju vil jeg ha muligheten til å intervju flere informanter samtidig, på kortere tid, enn hvis jeg skulle utføre dybdeintervju med 3-5 deltagerer hver for seg. Dermed blir minigruppeintervju en metode som styrker forskningen gjennom å gjøre den gjennomførbar. Reliabiliteten viser til holdbarheten eller/og påliteligheten til data som er samlet inn, det kan handle om etterprøvbare funn og mållingsstabilitet (Nyeng, 2012). For kvalitativ metode vil overførbarheten av denne forskningen representere reliabiliteten (Thagaard, 2018). Forskningen er gjort i en barnehagekontekt, der pedagogiske ledere blir intervjuet om integrering, og om barn og familier med innvandrerbakgrunn i barnehagen. Som nevnt tidligere har omtrent 22% av alle barn i barnehagen innvandrerbakgrunn (SSB, 2023). Det tilsier at det er mange barnehager som møter barn og familier med innvandrerbakgrunn. Dermed vil denne forskningen har en overføringsverdi i barnehagefeltet (Thagaard, 2018).

Videoopptak og lydopptak styrker også forskningens reliabilitet. Transkribering skal være en direkte overføring, og ved hjelp av videoopptak og lydopptak vil jeg ha tilgang til hva den enkelte sier i etterkant og kan gjengi deltagerne presist. For å styrke reliabiliteten i møte med kategorisering og tolkning av disse funnene vil jeg måtte ta for meg en tekstanalyse som er etterprøvbare. I denne forskningen vil det være å gjøre en temaanalyse av datamaterialet. Datamaterialet vil bestå av transkribert lydopptak.

En annen styrke ved minigruppeintervju er rollene. Under et slikt intervju er det deltagerne som skal «eie» samtalen, det er de som skal snakke mest, der min rolle moderator blir å veilede deltagerne inn på tema, dra samtaler framover om den stagnerer, og ha den funksjon som

ordstyrer. Dermed vil hva som bli sagt være lite styrt av meg som forsker, kontra et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette kan bidra til å utjevne maktforholdet mellom deltager og forsker. I et minigruppeintervju er det færre deltagere enn i det egentlig tenkte fokusgruppeintervjuet. Derfor kan det bidra til at deltagerne lettere åpner seg opp, enn om de deltar i større grupper. En svakhet med minigruppeintervju kan være at enkelte deltagere dominerer samtalen, noe som kan bidra til at en går glipp av en dypere forståelse av det som blir delt kollektivt (Johannessen et. al., 2010). Andre utfordringer kan blant annet være at det oppstår frafall av deltagere, at det blir vanskelig å få tak i deltagere i prosjektet, at samtalen stagnerer, at det kan ta lang tid å transkribere, og sortere når det er flere deltagere som snakker i samme tidsrom. Alle metoder tilbyr noe, har sine begrensinger, muligheter, styrker og svakheter.

3.2 Etiske hensyn

Under hele prosessen, blir jeg nødt til å utøve etisk skjønn. Det innebærer blant annet å ta hensyn til deltagere i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis må jeg hele tiden ta stilling til om funn, analyse og tolkninger av data, kan påvirke og påføre deltagere for prosjektet negativt i form av urimelig belastning og skade (NESH, 2021). For å ivareta pedagogiske ledere som utvalg i prosjektet, skal jeg gjøre se til at det skjer et informert samtykke, legge til rette for deltageres rett til privatliv, gjengi deltagere korrekt, og reflektere over hvilke konsekvenser deltagelsen har (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig vil forskningsetikk innebære bevissthet over min forskerrolle for denne oppgaven, og hvordan jeg gjør etiske overveielser underveis. Deriblant bevissthet over maktforholdet mellom meg som forsker og pedagogiske ledere som deltagere. Gitt oppgavens rammer, vil ikke dette kapittelet kunne vise til all forskningsetikk, men avklare de viktigste delene for denne forskningen.

Samtykke

Informert samtykke innebærer mer enn en underskrift. Deltagerne må vite hva de «går til», og jeg må være sensitiv for om utvalget har kompetanse i å kunne avgjøre hva det innebærer å være deltagende i et slikt prosjekt. Slik NESH (2021) vier til, skal deltagelse oppleves frivillig. Jeg som forsker har et ansvar i å kommunisere og dele informasjon om prosjektet. Hvis informasjonen blir kommunisert og delt så transparent som mulig, vil det styrke deltageres mulighet til å selv vurdere fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet. Det betyr ikke at deltagere skal få full innsikt, slik at det kan påvirke forskningen, men at informasjonen er tilstrekkelig og forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Om deltagere får dyptgående informasjon om prosjektet vil dette kunne påvirke forskningen i en bestemt retning, og kunne

ha en «lukkende funksjon» som hindrer viktige funn. Deltagerne ble opplyst om tema og prosjektet på forhånd gjennom informasjon i samtykkeerklæringen, dette skal også bidra til å balansere det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og deltager (Thagaard, 2018). Samtykket blir dokumentert som vedlegg. Når en deltager trekker seg fra prosjektet, innebærer det at jeg som forsker skal forholde meg til de rettigheter deltageren har i en slik situasjon. Datatilsynet (2019) sier følgende; «Et samtykke må kunne trekkes tilbake uten negative konsekvenser, hvis ikke er det ikke gyldig. Som nevnt ovenfor må den enkelte få informasjon om retten til å trekke tilbake samtykke» (Datatilsynet, 2019). Denne informasjonen blir gitt i samtykkeerklæringen, men også hvordan deltagerne kan trekke seg fra prosjektet.

Konfidensialitet og anonymisering

«Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen. Forskeres troverdighet og deltakeres tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten» (NESH, 2021). Dette viser til hvilket ansvar forskeren har i møte med retten til privatliv, konfidensialitet og anonymisering. I sammenheng med deltagerens rett til privatliv vil jeg måtte ta stilling til hvilken informasjon jeg har tilgang til, hvordan jeg oppbevarer informasjonen, hvordan jeg strategisk anonymiserer deltagerne slik at det ikke skal være mulig å identifisere hvem de er. Utvalget representerer pedagoger fra forskjellige kommuner i Norge. Jeg har valgt å anonymisere deltagerne gjennom koding og pseudonym, og endring i kjønn slik;

- Gunnar, pedagogisk leder
- Olivia, pedagogisk leder
- Ragnar, pedagogisk leder
- Sara, førskolelærer

De fiktive navnene fikk hvert sitt tall, hvert tall knyttes til de ekte navnene. Ekte navn med tall og fiktive navn med tall ble oppbevart hver for seg i ulike nedlastbart skap/skrin, slik at det ikke skulle være mulig å koble sammen deltagerens identitet. Det var kun jeg som hadde tilgang til disse. Jeg valgte å bruke video- og lydopptak som innsamlingsmetode. Ved bruk av videoopptak utløse det strengere retningslinjer og rammer for oppbevaring av datamaterialet. Innspilling intervju ble utført på mitt eget kontor, hjemme. Etter endt intervju ble videoen lagret på egen USB brikke, som igjen ble låst ned i eget skrin. Denne videoen har kun jeg hatt tilgang til. Videoopptak inneholder flere kilder til å kunne identifisere deltagerne. Ved endt transkribering av data, ble videoopptaket slettet. Et slikt prosjekt forutsetter en søknad til Sikt,

tidligere kjent som NSD – Norsk Senter for Forschungsdata. De skal blant annet sikre personvern i forskning og behandling og oppbevaring av personopplysninger (Sikt, 2021).

Siden utvalget har ulike bakgrunner blir deltagerne som gruppe referert i løpende tekst som *pedagogene*. På den måten kan deltagerne omtales som en samlet gruppe. *Pedagogene* vil ikke representere alle pedagoger i barnehagene i Norge, det representerer kun utvalget i denne forskningen.

Rett til å bli gjengitt korrekt

Som forsker har jeg mye makt, det er jeg som styrer pennen. Hva som er inkludert og hva som blir utelatt av funn, analyser og tolkninger, er opp til meg. Gjennom å ha en slik makt har man også et enormt ansvar. Det å bli gjengitt korrekt innebærer at jeg skal strekke meg etter å gjengi et så korrekt bilde av hva deltagerne deler, det er ikke mulig å rekonstruere alt i detalj, men i beste måte prøve å gjengi kontekst, sammenheng og uttalelser så riktig og ærlig som overhodet mulig, uavhengig om det motstrider med mine indre holdninger, forståelser, forutinntatte meninger og ønsker om hvordan resultatene skal bli (Postholm & Jacobsen, 2018). Under analyseprosessen har det fremtrådt funn som har vært interessant å fremme, men som jeg har utelatt med tanke på den negative påvirkningen det kan ha for deltageren. Dette har jeg også vurdert opp imot hvilken gevinst og nytte kunnskapen har for forskningen og samfunnet for øvrig (Ingierd, 2015). Det er en prosess som krever sensitivitet og nøye vurdering av materialet om jeg velger å inkludere eller ikke.

I prosjektet skal jeg forske på pedagogiske leders forståelser av begrepet integrering, og undersøke hvordan dette kommuniserer med hva RIS18 sier om integrering. En kan se for seg at mine tolkninger og resultater kan vise til noe som kan oppfattes som rett eller galt, selv om det ikke er hensikten. Integrering og innvandring er et sensitivt tema som stadig blir debattert om offentlig. Når jeg nå skal diskutere integrering gjennom kritisk forskning kan en tenke seg at mine tolkninger av funn og diskusjon kan oppleves som provoserende og at jeg fremmer et uriktig bilde av hva de mente. I tråd med etisk skjønn i forskning skal ikke deltagere oppleve å komme i «... et dårlig lys slik at det volder dem skade» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Som forsker må jeg håndtere resultater med respekt, tillit, ærlighet og åpenhet, samt gjøre etiske vurderinger hele veien.

Egen forskerrolle og etiske overveielser

Når krav til vitenskapelig kvalitet møter egen forskerrolle er det mange hensyn og refleksjoner som skal gjøres (Kvale & Brinkmann, 2018). Begrepet forforståelse kommer fra hermeneutikken. Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk retning handler i hovedsak om å prøve å forstå verden gjennom fortolkning og fortolkningslære (Højberg, 2013). «Begrepet forforståelse betyr, at der alltid går en tidligere forståelse forud for vores nuværende forståelse. Vi går aldri forudsættingsløst til et sosialt fænomen, vi ønsker og forventer at forstå (Højberg, 2013, s. 301). Derfor vil min forforståelse bli sentral for hvilke fordommer og forståelser jeg har for mitt syn på samfunnet, og hvordan dette påvirker valg av kritisk teori og forskning.

I kritisk forskning og analyse, er formålet å gjøre ubemerkede strukturer synlig, den har en avdekkende funksjon som har et kritisk blikk på sosiale praksiser, her barnehagens funksjon som integreringsarena (Bratberg, 2021). Selv har jeg en etnisk norsk mor, og en far som er født og oppvokst i utlandet. Ved å ha førstehåndserfaringer med rasisme i Norge og forskjellsbehandling strukturelt, har jeg med meg perspektiv og forståelser som jeg må være bevisst på når jeg går inn i rollen som forsker. Jeg må være varsom om hvilke valg jeg tar under hele prosessen, slik at ikke min forforståelse skal styre forskningen mot en konklusjon som treffer min forutinntatthet, dermed påvirke forskningens indre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Indre gyldighet i denne sammenheng handler om hvor gyldig mine konklusjoner er i forhold til det jeg forsker på. For å møte dette må jeg ha kunnskap om hvordan kritisk forskning skal avdekke og synliggjøre noe, fremfor å skulle vise til konklusjoner om hva som «rett og galt» (Bratberg, 2021). Dermed er ikke min rolle å være en bøddel, men å skape viten om barnehagen som integreringsarena, og diskutere dette. Ved å redegjøre for valg under hele forskningsprosessen, etterstreber forskningen å være transparent, noe som igjen påvirker den samlede troverdighet for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Her inngår også ytre gyldighet for hvor overførbar mine funn og resultater er, altså hvor anvendelig de er for annen forskning. Det å gjøre en samfunnskritisk forskning er som Gullestad (2017) sier kan oppleves som en «... upassende handling, som å kritisere vertskapet i fint selskap» (Gullestad, 2017, s. 54). Det synes jeg er treffende for hvordan prosessen under en slik forskning har opplevdes. Jeg gjør denne forskningen i ydmykhet, og er bevisst på at det er lettere å være den som «kritiserer» noe, enn å være den som sitter på den andre siden.

3.3 Fremgangsmåte for analyse

Jeg har valgt å gjøre en tematisk analyse av det transkriberte materialet. En tematisk analyse er en kvalitativ analyse som gjør en gruppering av utvalgets svar inn i kategorier, som igjen

resulterer i ulike tema (Johannesen et. al., 2018). Disse tema skal bidra med å svare på problemstillingen. Tidlig hadde forskningen en deduktiv tilnærming til feltet, der teori og problemstillingen var førende for hva jeg skulle forske på, men underveis i prosessen utviklet dette seg over i en abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm & Jacobsen (2018) viser til hvordan abduksjon innebærer en deduktiv og induktiv tilnærming til forskningen. Det kan beskrives slik at teori leder til hypotese, og gjennom empiri oppstår nye spørsmål som igjen skal valideres med teori og hypotese. Thagaard (2018) sier at dette skal bidra med at en både «... utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori» (Thagaard, 2018, s. 184). Temaanalysen av datamaterialet vil være nokså styrt av teori og min problemstilling, men etter hvert som funn fremtrer, vil disse bli diskutert i møte med gjeldende teori og samt at det er rom for andre relevante funn fra intervjuet får plass i diskusjonen.

Temaanalysen har fire faser:

1. Forberedelse

- Det transkriberte materialet fra minigruppeintervju
 - ➔ Innhente datamateriale
 - ➔ Få en oversikt over materialet

2. Koding

- Oversikt
- Er spørsmålsdrevet prosess, her til problemstilling og hensikt.
- Markere og fremheve sentrale poeng i teksten

3. Kategorisering

- Sortere data
- Etablere analysens temaer

4. Rapportering

- De etablerte temaer blir sortert, fortolket og diskutert i møte med teori og forskning på tema.

(Johannesen et al., 2018, s.282- 304)

3.3.1 Regjerings integreringsstrategi 2019/2022

Dokumenter forteller oss noe, de er skapt med hensikt for noe eller noen, de har variert makt og funksjon. Dokumenter kan vise oss hvordan et samfunn «henger sammen» og inni disse dokumentene er det skrevet tekster med veloverveide ord og sammensetninger som fremmer et

budskap til leseren. Dokumenter har også en styrende funksjon og representerer en aktiv handling (Asdal & Reinertsen, 2020). Barnehagen som organisasjon styres av ytre krefter gjennom styringsdokument, slik som rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men det er også andre dokumenter som er førende og bærer stemmer for hvilke funksjoner barnehagen har i det norske samfunn. I dette prosjektet kommer jeg til si noe om hvordan regjeringens integreringsstrategi kommuniserer med pedagogiske lederes forståelser om barnehagen som integreringsarena (Regjeringen, 2018). En innsikt i hvordan de kommuniserer forståelser om integrering, vil kunne gi belyse hvordan formelle- og uformelle rammer som påvirker hva som skjer i barnehagen. Dokumentets funksjon er å være et analyseverktøy. Dokumentet har hatt en sentral rolle i utarbeidelse av intervjuguiden for hvilke spørsmål jeg skulle stille og ved at jeg har benyttet meg av direkte sitat som en intro til hvert tema. Dokumentet har også en vesentlig rolle i diskusjon av funn. Det benyttes også til å avdekke om det er samsvar mellom profesjonsutøvelse og regjeringens integreringsstrategi. For å gi et bilde av hvilket dokument jeg henvender meg til i forskningen, skal jeg nå gi en kort introduksjon av regjeringens integreringsstrategi (Regjeringen, 2018).

Kunnskapsdepartementet er avsender av regjeringens integreringsstrategi og gjelder for perioden 2019-2022. Strategien er et såkalt «ansiktsløst» dokument (Asdal & Reinertsen, 2022). Det innebærer at det ikke er spesifisert en gitt forfatter, men den viser til daværende regjering;

- Statsminister, Erna Solberg
- Kunnskapsminister, Jan Tore Sanner
- Finansminister, Siv Jensen
- Kulturminister, Trine Skei Grande

(Regjeringen, 2018).

Strategien representerer et dokument som tilhører en rekke dokumentkjeder, altså andre integreringsstrategier for Norge som var gjeldene før. Like sikkert kommer det til å bli utarbeidet nye strategier i framtiden. Som kjent står aldri samfunnets utvikling stille. Dermed vil ikke innhold for disse dokumenter gjøre det heller. Hilt (2020) har sett hvordan tema utdanning har blitt mer og mer viktig for integreringspolitikken, noe som tittelen «Integrering gjennom kunnskap», og innholdet anerkjenner (Regjeringen, 2018) (Hilt, 2020). En strategi er skapt for å løse et problem, her innvandring der løsningen er integrering (Eriksen & Sajjad,

2017). Hensikt bak en slik strategi kan være å forebygge belastninger staten måtte ta ansvar for, og for å forebygge etablering av nye underklasser (Hilt, 2020). Men også hvordan samfunnet kan bedre alles sosiale forhold som fremmer en utvikling av et bærekraftig samfunn. Dokumentet ligger på nett, og er tilgjengelig for alle.

3.4 Innhenting av data

Innsamling av datamaterialet ble gjort gjennom video- og lydopptak. Videoopptak bidro til å holde oversikt og orden på hvem som sa hva, og var til hjelp for å huske hva som har skjedd og hvordan min egen deltagelse har vært. I utgangspunktet skulle jeg gjøre et fokusgruppeintervju, men på grunn av uforutsette faktorer ble det gjort store endringer for gjennomføringen av intervjuet. På dagen jeg skulle gjennomføre intervjuet var det snøstorm. Noe som gjorde at biler var snødd inne, tog og offentlig transport var forsinket, og politiet oppfordret alle til å unngå å kjøre denne dagen. Derfor var det flere som meldte avbud. Ideen om å gjennomføre intervjuet på teams kom fra en av deltagerne. Jeg sendte så melding til de andre for å høre om de syns at dette var greit. Kollektivt ga alle sitt samtykke, og tid for møtet ble organisert. De største endringene går ut på at intervjuet ble gjort digitalt via Teams med støtte av Power Point.

Ved å gjøre intervjuet via teams, ble navnene til deltagerne synlig. Dette kan utfordre konfidensialiteten siden det stod deltagerens for- og etternavn på skjermen. Erfaringsvis vil et digitalt møte med flere deltagere kunne være et hinder for flyt i samtale mellom partene. Noe det også var i enkelte perioder under intervjusekvensen. Jeg kunne ikke se alle deltagerne underveis, kun den som hadde ordet. Dermed fikk jeg ikke med meg de nonverbale uttrykk de andre kommuniserte. En samhandling mellom deltagerne fikk jeg ikke mulighet til å observere, siden de satt på hver sin data. På en annen side ble det lettere å transkribere i ettertid. Hvert enkelt fikk en del tid til å snakke uten å bli avbrutt. Etter intervjuet fikk jeg tilbakemeldinger om at det opplevdes vanskelig å «hive» seg på hva andre sa, som også bekrefter utfordringer i å få til en naturlig flyt i digitale møter. En av deltagerne hadde også utfordringer med internettet, dermed «datt» deltageren inn og ut av lyd noen ganger. En positiv opplevelse, tross utfordringer, var at alle deltagerne var aktive og hadde mye de ville fortelle. Rollen som moderator ble opprettholdt og min deltagelse i diskusjon ble minimal. I etterkant sa deltagende at de syns intervjuopplevelsen var god og nyttig.

3.5 Adgang til feltet

Deltagerne til intervju har jeg fått tilgang til via bekjentskap. En av disse jobber ikke lengre i barnehagen, men har lang fartstid i barnehagen som pedagogisk leder, en er ute i permisjon, men har funksjon som pedagogisk leder til vanlig. To er aktive pedagogiske ledere i

barnehagen. I utgangspunktet var kriteriene for utvalg fast ansettelse i barnehagen. Sara oppfyller ikke dette kriteriet. På grunn av utfordringer med å finne deltagerne til prosjektet, så jeg bort fra dette. Jeg hadde et ønske om å få innhentet flere deltagere, og at selv om kriteriene ikke ble oppfylt, hadde hun adekvat bakgrunn og erfaring fra barnehagen. Tidligere i prosessen har jeg vært i kontakt med mange ulike barnehager via tlf. og mail. Men ingen meldte seg til prosjektet. Grunnen til det tenker jeg kan være flere. På en side er det kjent at personalet i barnehagen er under et tidspress og dermed kanskje ikke har ressurser til å være deltagende i et slikt prosjekt. Det kan også tenkes at tema for masteroppgaven kan oppleves som sensitivt, dermed «skummelt» å ytre seg om integrering. Dette bekrefter noen i utvalget etter endt intervju, der vedkommende sa at hen var redd for å si noe feil. Konsekvensen av å benytte meg av en deltager som ikke lengre jobber i barnehagen per nå, kan være å gå glipp av «ferske» erfaringer fra feltet, og dermed kan deltageren ha glemt informasjon som kunne være til nytte. Siden 3 av 4 har denne «ferske» erfaringen ville det ikke pådra forskningen store negative konsekvenser. I tillegg vil Sara sine tidligere erfaringer være verdifulle å ha med, selv om hun ikke i dag har en funksjon som pedagogisk leder.

Kapittel 4 Analyse og diskusjon

Analyseprosessen av data var spennende og tidkrevende. Etter endt innsamling av data, ble transkribering gjennomført. Det transkriberte materialet ble skrevet ut, gjennomlest og til sist brukte jeg ulike fargede markeringstusjer for å markere det som ble relevant for spørsmål som ble stilt og for tema, slik temaanalyse kan gjennomføres (Johannessen, 2018). Ut fra disse markeringene gjorde jeg en stikkordsoppsummering som representerer kodingen av materialet i skjema på PC. Etter stikkordsoppsummeringen gikk jeg over det transkriberte materialet flere ganger for å være sikker på at jeg ikke utelukket relevante funn. Etter koding sydde jeg sammen koder i tema. Forskningsetisk har jeg hele tiden reflektert over hvor kritisk og dypgående analyse av funn skulle være med tanke på etiske hensyn til deltagerne. Selv om temaanalyse kan være en nokså teoriuavhengig analysemetode, er blick for innhold og valg av tema etablert i lys av oppgavens problemstilling og hensikt. Under analyseprosessen oppsto det noen funn som reiste nye tema og spørsmål, som igjen ga grunnlag for utvidelse av teoridel. Oppbyggingen av struktur i teksten for de ulike tema vil være presentasjon av funn og fortløpende diskusjon. Flere funn ble valgt bort, selv om de kunne være relevante. Det opplevdes vanskelig å gjøre en utvelgelse for hvilken empiri jeg skal presentere. Refleksjoner har vært en stor del av min analyseprosess. Utvalget deler flere kollektive forståelser for tema som ble diskutert under intervju, men også individuelle forståelser som belyser flere sider av samme sak. Derfor vil jeg presentere både *felles* forståelser, men også noen *individuelle* forståelser på tema. Hensikten er å belyse funn med nytteverdi for oppgavens diskusjon, som igjen kan bidra til ny kunnskap på området.

Dette kapittelet representerer sentrale funn for hvilke forståelser pedagogiske ledere har for barnehagen som integreringsarena. Disse funnene vil bli drøftet i lys av hva RIS18 sier om integrering i barnehagen, tidlige forskning, litteratur på fagfeltet og teori (Regjeringen, 2019). Overordnede tema for funn blir presentert slik;

- Forståelser av begrepet innvandrer
- Forståelser om individuelle forskjeller, forutsetninger og forventinger
- Forståelser om språk

Forståelse om språk blir diskutert i lys av de to forgående tema som blir redegjort først. Hensikten er å skape en sammenheng, og å fremme funn og diskusjon på en helhetlig måte.

4.2 Forståelser av begrepet innvandrere

Under minigruppeintervjuet fikk deltagerne i oppgave å selv avklare og definere begrepene «mennesker med innvandrerbakgrunn» og «barn med innvandrerbakgrunn». Hensikten var å få tilgang til utvalgets forståelse av disse definisjonene, samt avklare «hvem» vi snakket om. Dette blir relevant siden integreringsstrategien benytter seg av disse definisjonene om urbane minoriteter. Utvalget definerer at mennesker med innvandrerbakgrunn er enkeltpersoner som har kommet fra et annet land som har bosatt seg i Norge. Det omhandler alle aldre, og alle typer familierelasjoner. Det blir også nevnt at det er mennesker som ikke er født i Norge. Utvalget sier at innvandrere har ulike årsaker til innvandring, slik som krig, forfølgelse, men det kan også være arbeidsrelatert og frivillig. Sara setter ord på det slik;

... altså at årsaken til at dem kommer kan være at de har flyktet fra krig, forfølgelse, det kan være arbeidsrelatert, at dem kommer for å jobb her, eh, dem kan komme fra steder langt vekk, dem kan komme fra nabolandet, altså det er jo folk som ha innvandra hit av ulike årsaker, ehm, ja. Så det er jo en ganske sånn stor gruppe da. Det er veldig mange ulike livssituasjoner og ja, erfaringer og opplevelser.

Dette perspektivet enes deltagerne om under intervjuet. Slike tanker speiler at mennesker med innvandrerbakgrunn er preget av mangfold i bakgrunn, situasjoner og motivasjon for innvandring. Strategien benytter seg av begrepet «innvandrere» 113 ganger (Regjeringen, 2019). RIS18 definerer innvandrere slik; «**Innvandrere** kommer til landet vårt med ulike bakgrunn og begrunnelse, ressurser, utfordringer og muligheter. Noen søker beskyttelse fra krig og konflikt, andre kommer for å jobbe eller for å forenes med sin ektefelle og familiemedlemmer» (Regjeringen, 2018, s. 5) (egen utheving). Noe som samsvarer med Sara sitt utsagn og hva utvalget enes om rundt begrepets innhold.

Det er interessant å vite om RIS18 henvender til en bestemt innvandringsgruppe, eller om de henvender seg til alle med tanke på hvem de har i fokus for mål i dokumentet. Ved å gjøre et raskt søk på ulike innvandrergrupper i integreringsstrategien, får jeg opp treff representert i tabell 4.2.1.

<i>Ulike innvandregrupper</i>	Antall treff
Flyktning	45
Asylsøker	0
Arbeidsinnvandrere	1
Familiegjenforening	0
Overføringsflyktning	0
Kollektiv beskyttelse	0

Tabell 4.2.1. – eget søk på ulike innvandregrupper i RIS18

Ut ifra disse treffene tolker jeg at innvandregruppen strategien henvender seg til, er i hovedsak flyktninger og deres barn. Larsen & Slåtten (2015) definerer flytninger slik; «Flyktninger er mennesker som av ulike årsaker, som for eksempel krig, sult, forfølgelse eller overgrep, har flyktet fra sitt hjemland. En asylsøker som har fått asyl eller opphold i Norge på humanitært grunnlag, får status som flyktning» (Larsen & Slåtten, 2015, s.92). Dermed kan også asylsøkere være en del av gruppen mennesker integreringsstrategien indirekte henvender seg til.

Selv om ikke strategien tar for seg en dypere begrepsavklaring av innvandrere, kommer RIS18 med en kort avklaring om barn med innvandrerbakgrunn: «**Barn med innvandrerbakgrunn**, altså både barn som har innvandret og norskfødte med innvandrerforeldre ...» (Regjeringen, 2019, s. 8) (egen utheving). Gunnar på sin side påpeker at begrepet «barn med innvandrerbakgrunn» kan oppleves uklart;

Her står det jo innvandrerbakgrunn, det står ikke når det barnet kommer i barnehagen, eh, om det er, om dem nettopp har kommet til landet eller om dem har kanskje det med foreldre som har bodd her noen og år og har begynt å lære seg norsk og bruker det som dagligtale, det står det ikke noe om.

Dette poengterer problematikken for bruk av begreper som representerer en stor gruppe. Det er slik at mangfoldet innad i innvandregrupper omfatter like mange forskjeller mellom mennesker som i befolkningen for øvrig (Østby, 2006). Dette er et perspektiv som ikke kommer fram i RIS18, og dermed kan det «usagte» påvirke leserens fordommer og oppfattelse av innvandrere. Det «usagte» i dokumenter kan også forstås som en taushet, den representerer det vi «tar for gitt» (Thun, 2015). Regjeringen representerer staten, og ifølge Bourdieu (1996) sin teori om symbolsk makt, står staten i en maktposisjon der den symbolske makten ikke er synlig for de eller dem det angår eller vet at de er underlagt denne makten (Bourdieu, 1996, 1997). Estmark (2006) viser også hvordan dette innebærer blant annet at staten står i posisjon til å utøve en definisjonsmakt over hvem og hva andre mennesker er, og kategoriseres som, i det offentlige

rom. Hvilken som helst stat i verden kan gjør det, men i Norge har den generelle befolkningen stor tillit til stat, regler og lover, derfor vil dokument som representerer staten kunne få vesentlig tillitt fra borgeren og gjøres gyldig. Gyldighet kan også sees i sammenheng med Michael Foucault (1999) sin diskursteori om hva som fremstår som en sannhet, og derfor kan det «tause» like fullt bli oppfattet som en legitim sannhet for hvem urbane minoriteter er, og ikke er.

Etter hvert som praten går under intervjuet, kommer det fram perspektiver om definisjonsmakt. Olivia sier følgende;

Ja, tenker litt at det er jo litt med hvem er det som sitter på definisjonsmakten over hvem som bli kalt hva, ikke sant? ... hvem rundt er det som definerer om du er en innvandrer eller om du ikke er det. eh, det å tenke jeg jo er litt relevant da.

Ragnar sier;

... jeg opplever jo gjerne i barnehagen at barn opplever seg selv som barn, uten etnisk bakgrunn, barn møter barn. Men så er det kanskje heller vi andre som, vi voksne som kanskje definerer mere de kulturelle rammene, sånn som «hvor er det man kommer fra?». Så det opplever i hvert fall jeg noen ganger, at det er vi voksne som kanskje er mer opptatt av å sette, sette de her båsene.

RIS18 har en slik definisjonsmakt, så vel som voksne i barnehagen, i relasjon med barn og familier med innvandrerbakgrunn. Hilt (2020) påpeker problematikken ved bruk begreper slik som innvandrer. Ordet viser til mennesker som vandrer inn i et land. Å vandre inn høres ganske så enkelt og uproblematisk ut, noe som ikke representerer virkeligheten. Mange ofrer mye og kan oppleve store tap i tilknytning til familie, kultur, psykisk helse, økonomi, flukt og mer. Hilt (2020) viser også til hvordan begrepet har over tid fått negative assosiasjoner knyttet til seg, og hvordan begrepet kan ha en ekskluderende funksjon i produksjon av et «vi» og «de andre». Hun påpeker også at når folkegrupper får egne begrep, kan dette være med på å opprettholde hvem som blir ansett som norsk, eller innvandrer.

Cecilie Thun (2015) diskuterer «norskhet» i sin forskningsartikkel og sier at «Forståelser knyttet til hvilke barn som anses som «norske» og «ikke norske», vil kunne ha betydning for barns identitet som fullverdige samfunnsborgere, og dermed for deres forståelser av seg selv som deltagere i samfunnet» (Thun, 2015, s. 201). Samtidig fremmer hun at forståelser pedagoger i barnehagen konstruerer og fører om «norskhet» vil kunne ha en ekskluderende

funksjon for (urbane) minoriteter. Noe som vil være begrensende for barns deltagelse i barnehagen. En slik tankegang om norskhet kan en se i lys av likhetslogikk. Gullestad (2002) peker på at når likhet er et kriterium for å bli inkludert i en gruppe eller samfunn, vil dette ha en ekskluderende funksjon. For integrering av barn i barnehagen vil en konsekvens være å frarøve at barn får mulighet til å være stolt over sin egen religion, kultur, sitt språk, livsverdier og mer. (Sand, 2020). Samtidig sier Gullestad (2002) at det er umulig å ikke generalisere folkegrupper og opprettholde stereotypiske forestillinger om noe eller noen, selv om målet er å belyse utfordringer ved bruk av disse begrepene (Gullestad, 2002, s.53). På mange måter gjør jeg også det ved å benytte meg av begrepene i denne oppgaven.

Det vil bestandig være et behov for å kunne anvende begrep som er overførbare i sammenligning i forskning og statistikk. Sosial kategorisering av mennesker kan legitimeres gjennom relevans. Det kan være relevant å få innsikt i gjentakende faktorer som påvirker menneskers liv. En slik faktor kan være at over halvparten av alle barn som lever med vedvarende lave husholdningsinntekter, er barn med innvandrerbakgrunn (Epland & Normann, 2019; Hilt, 2020). Slike kategoriseringer kan avdekke forhold om folkegrupper som åpner opp for ny forskning og kunnskap for å kunne motvirke økte sosiale forskjeller i samfunnet som begrenser menneskets liv. Østby (2006) sier at «... det er mer problematisk med forskjeller som følger av at innvandrerne ikke har samme valgfrihet som andre fordi økonomien er systematisk dårligere, uansett om det skyldes diskriminering eller annet» (Østby, 2006, s.5). Et interessant oppfølgingsspørsmål til Østby (2006) sitt sitat, vil kunne være om bruken av kategorisering, slik RIS18 benytter seg av, bidrar til uintensjonell strukturell diskriminering av folkegrupper? Det har jeg ingen intensjon om å ta fatt på nå, men det viser en kompleksitet i hvordan et begrep eller en kategorisering av innvandrere kan forstås i relasjon med struktur og aktør.

4.3 Forståelser om forskjeller, forventinger og forutsetninger

Gjennomgående funn i temaanalysen var forståelser om individuelle forskjeller, forventinger og forutsetninger. Alle pedagogene fremmet viktigheten av det å ha kjennskap til enkeltbarnet, foreldre, familien og deres bakgrunn i møte med *hvordan* barnehagen kan bidra med integrering av barn med urban minoritetsbakgrunn. Sara sier uttrykker følgende;

Hvem er de barna? hvor kommer dem fra? hvor lenge har dem vært her? ... hva er historien deres? Altså den kulturelle bakgrunn, det at dem skal kunne kjenne seg igjen i barnehagen.

Videre sier hun;

Innvandringsbarn, tenkte jeg på å si, er jo like forskjellig som alle andre barn ... vi må jo på en måte møte dem på deres grunnlag.

«På deres grunnlag» tolker jeg representerer de ulike forutsetningene barn har og hvordan barnehagen møter disse forutsetningene. Noen av disse forutsetningene fremmes slik av Sara;

Den dialogen vi har på en måte med hver enkelt familie, for det er jo klart, hvis du kommer fra et krigsherjet land og har opplevd traumer og historier som vi ikke har mulighet til å engang sette oss inn i, og du har kanskje mer enn nok med å skal holde hodet over vannet og ja, det er mye nytt å sette seg inn i, du forstår ikke språket, du kjenner ikke til kulturen, forstår kanskje, altså, alt er annerledes og nytt, og det er så mye du skal på en måte, eh, altså alle de beskjedene som blir alt det du skal klare å få med deg.

Kollektivt framhever pedagogene hvor viktig det er å få tilgang på bakgrunnshistoriene til familiene med urban minoritetsbakgrunn, og at hver familie (barn og foreldre) må møtes på et individuelt grunnlag for at barnehagen skal kunne bidra med integrering. RIS18 sier også at barn med innvandrerbakgrunn skal få et tilpasset barnehagetilbud som møter deres behov, noe som samsvarer med hva Sara sier om hvordan barnehagen skal møte barn *på deres grunnlag*.

Under kapitlet *Tidig innsats – utdanningsforløpet for barn og unge*, viser RIS18 til «Hovedgrep 2» som representerer hvordan strategien skal møte utfordringene for integrering i barnehagene. De sier; «I tillegg til pedagogisk kompetanse trenger de som møter barna flerkulturell forståelse, og innsikt i hvilke utfordringer barna eventuelt står overfor som følge av traumer og så videre» (Regjeringen, s. 21). Både pedagogene og RIS18 sine forståelser samsvarer om viktigheten i å få tilgang til informasjon om urbane familiers utfordringer som

påvirker integrering. Et fokus på mangler og utfordringer kan ses i sammenheng med begrepet *problemorientert tilnærming* (Sand, 2020). Sand (2020) sier at en problemorientert tilnærming innebærer en forståelse om at foreldre og deres bakgrunn skaper problemer, og det hindrer for godt samarbeid og der foreldre defineres som ressurssvake. Dette oppstår særlig i møte med minoriteter som har en større avstand i kultur, verdier, holdninger, religion og levemåte, enn majoritetssamfunnet. Ragnar forteller om hvordan han har opplevd at personalet legger ansvar for integrering over på foreldre;

Samtidig syns jeg at jeg hører noe stemmer noen ganger som er litt negative da, så da blir ansvaret lagt veldig over til foreldre, «de skjønnte ikke eller hvorfor har dem ikke, hvorfor, vi har jo fortalt det eller, de må da kunne forstå det»

Her kan man tolke at personalets problemorienterte tilnærming legger ansvaret for integrering over på urbane minoriteter. En slik posisjonering i et ansvarsforhold vil ikke speile en gjensidig tilpasning fra begge sider. Samtidig skjer det også en posisjonering der personalet definerer «de andre» som problemet i relasjonen. Križ, & Skivenes (2012) viser til i sin forskning med et utvalg av amerikanske, engelske og norske barnevernsarbeidere, at det er kun de norske barnevernsarbeidere som har en tendens til å fremme at kulturelle forskjeller er utfordrende. Norske barnevernsarbeiderne fremmer at dette skal løses blant annet gjennom barns deltagelse i barnehagen, der foreldreveiledning er en sentral støtte for integrering. Foreldreveiledningen om oppdragelse domineres av at foreldre med kulturelle forskjeller skal tilpasse seg den norske oppdragelsesstilen og tilegne seg norske sosiale verdier. Gjennom holdninger og forståelser om urbane minoriteter som et problem, reproducerer og viderefører diskursen om «den andre» i tråd med postkolonial teori. Her vil barnevernsarbeidere og ansatte i barnehagen ha makten til å kunne «kolonisere» urbane minoriteter gjennom å ha en posisjon til å mene de sitter på fasiten for hvem som har ansvar for hva, og deres mulighet til å føre diskursen, og mene at det er de som vet hva som er den beste måten å oppdra barn på (Said, 1978; 2021 Bjørnaas). Dette reduserer urbane minoriteters habitus i møte med barnehagen, så vel som i samfunnet for øvrig. Det skjer ved å undergrave ressurser for urbane minoriteters kulturelle kapital, her deres oppdragelseskompetanse i en norsk arena (Bourdieu, 1997). Samtidig vil dette gi oss et bilde av en struktur og aktør mekanisme i samfunnet, der holdninger til personalet og samarbeidsinstanser påvirker, og kan sette begrensninger for urbane minoriteters deltagelse og verdi, samt plasserer «de andre» som mindre verdig eller overfører ansvaret for integrering på «deres» skuldre, fordi det er «de» som er problemet. Det at «de andre» bør følge barnehagens råd kommer også fram gjennom et sitat fra Gunnar slik;

Jeg tenker vi må gi dem tid til å skjønne hva vi egentlig snakker om, og da, men da tenker jeg også det at dem må være god til å ta imot den hjelpa og lytte til gode råd, dem er nødt til å ta imot tilbud og lytte til gode råd.

Denne uttalelsen sies i forbindelse med hva pedagogene mener innvandrersfamilier har ansvar for om sin egen integrering i barnehagen. Sitatet viser til det jeg har fremmet ovenfor, og kan sees i sammenheng med at barnehagen vet best på vegne av andre. Det å være nødt til å ta imot råd, vil kunne tolkes som holdninger som fremmer en uintensjonell soft-assimilering av urbane minoriteter. Det er fordi når det fremmes et krav fra majoriteten at minoriteten skal følge et påbud, enig eller ikke. Det vil kunne speile tvang til å endre praksis, holdninger og verdier for å tilfredsstille en likehetstankegang om hva som er det beste for barnet. Her vil vi også kunne se hva som skiller og begrenser diskursen som føres om hva som forventes av urbane minoriteter, slik Foucault (1999) sier om utelukkelsessystemer. Gunnar sitt sitat speiler *viljen til sannhet*, altså viljen til at urbane minoriteter skal føye seg etter råd gitt av barnehagen, der også den som bærer *viljen til sannhet* er en person som har den dominerende ressurs i form av symbolsk kapital for den kulturelle konteksten (Bourdieu, 1986, 1997; Foucault, 1999). *Den forbudte tale* blir i denne sammenheng urbane minoriteters meninger om hva som er ansett som det beste for deres barn, og hva de mener er en god barneoppdragelse. Dette opplever jeg ikke er intensjonelt fra pedagogens side, fordi gjennom funn fremmer Gunnar at han har en ressursorientert tilnærming til mangfold og ønsker en toveis tilpasning for integrering, og at han er bevisst maktforholdet. Her kan en forstå at integrering i barnehagen er komplekst, og hva personalet mener og tenker om integrering vil kanskje ikke bestandig kunne være det samme som utøves i praksis. Ved å mene at foreldre *skal* ta imot råd vil også kunne sees i sammenheng med hvordan makt kan opprettholdes mellom mennesker i samfunnet (Bourdieu, 1986, 1997). Samtidig er det viktig å nevne at barnehagelærerutdanningen er en profesjon som tilsier at pedagogene har en særskilt kompetanse på- og kunnskap om barn, og har et ansvar i å veilede foreldre gjennom å gi råd og forslag til ulike tiltak. Pedagogenes mandat har også en begrensing, de har ikke det fulle ansvaret for barns oppdragelse eller kan komme med krav. Foreldreveiledning skjer i et samarbeid *mellom* barnehage og foreldre, der begge tilpasser seg hverandre for barns beste.

For å nyansere bildet kan det være relevant å dra inn forståelser om vold som en del av oppdragelsen. Fandrem (2011) gir oss et tilbakeblikk på hvordan skoleloven i 1936, ville ha slutt på fysisk straff, men den fungerte ikke godt nok. Barn ble fortsatt slått som en del av oppdragelsen i Norge. Noen år senere, i 1987, kom forbudet om vold mot barn i barnehageloven

(Fandrem, 2011, s. 63). Barn som bor i Norge er beskyttet mot vold gjennom lov, men etnisk norske barn opplever også fortsatt vold. Hun sier videre at i noen kollektivistiske orienterte innvandrer kulturer, er fysisk avstraffelse fortsatt ansett som legitim i oppdragelsen. Dette kan kanskje være grunn til at norske barnevernsarbeidere i forskningen til Križ & Skivenes (2012) fremmer kulturelle forskjeller som et problem for integrering. Men, selv om noen foreldre fra majoritets- og minoritetsgrupper i Norge utøver «oppdragelsesvold», kan man ikke generalisere dette ved å si at alle nordmenn og alle innvandrere utøver det. Rammeplanen sier at foreldresamarbeid skal blant annet skje på *individnivå* og i et samarbeid med enkeltbarnets foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å generalisere og problematisere kulturelle forskjeller, vil ikke barnehagen kunne utøve sitt samfunnsmandat. «Alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det» (Barnehageloven, 2005, § 42), og i et barnehagesamarbeid har alle ansatte i barnehagen en plikt om å melde fra om forhold som er bekymringsverdig til barnevernet.

Det å ikke anerkjenne risikofaktorer ved integrering vil heller ikke være hensiktsmessig, det vil alltid være utfordringer og muligheter i ulike strategier, disse utfordringene portretteres ulikt gjennom «øyet som ser». Men, det er ikke grunnlag for å henge alle problemer på en «kulturell knagg». Et helt menneske rommer så mye mer enn bare en kultur, og det vil bestandig være individuelle forskjeller slik både utvalget og RIS18 fremmer. Samtidig vil dette kunne sees i sammenheng med en mangel på flerkulturell forståelse for ansatte som jobber i barnehagen. Et ønske om økt flerkulturell kompetanse uttrykker utvalget er en viktig *forutsetning* for å kunne gjennomføre tiltak som fremmer inkludering og integrering i barnehagen. Olivia forklarer;

For å tilrettelegge for barna så må vi vite litt hva det innebærer det å ha en innvandringsbakgrunn, hva det betyr og bli kjent med det barnet, og det, og den familien eller foreldrene, hva betyr det for dem?

Og

Uten at vi skal bli veldig sånn stigmatiserende og si at alle med innvandringsbakgrunn «det her er viktig for dem», men at vi prøver å skape en litt sånn underliggende forståelse for hva det betyr å ha en innvandringsbakgrunn og hva betyr det for dem.

Et slik syn vil være inkluderende for begge parter og gir mulighet til en toveis tilpasning i integreringsarbeidet i barnehagen. Utvalget uttrykker også andre *forutsetninger* som blir viktig i et slikt arbeid, som holdninger, ressurser og verktøy. Det innebære blant annet tilgang til flerspråklig materialer, økonomiske ressurser til tolk og morsmålsassistent, lettere tilgang til

ASK og kursing, at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold og enes i en felles forståelse om hvordan de ønsker å jobbe pedagogisk, samt at det er nok voksne i barnehagen. Disse kommer jeg ikke til å diskutere videre nå, men det er relevant å nevne for å belyse hva pedagogene mener er forutsetninger for en pedagogisk tilnærming til integrering og inkludering av urbane minoriteter i barnehagen.

4.4 Forståelser om språk

Utvalget samtaler om hvordan språk kan være en inngang til muligheter og utfordringer i et inkludering- og integreringsarbeid i barnehagen. Språk er viktig for barns helhetlige utvikling, kultur og identitet (Høigård, 2006; Spernes & Hatlem, 2013). Samtidig vil språk spille en viktig rolle for å kunne kommunisere, gi beskjeder, innhente informasjon, dele informasjon, bygge relasjoner og mer i foreldresamarbeidet. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er språket betydelig for hvordan mennesket konstruerer en felles virkelighet gjennom sosiale samhandlinger og praksiser mellom mennesker, som er i stadig forandring, og som er historisk- og kontekstavhengig (Rasborg, 2021). Dette kan representere den transitive dimensjonen for subjektets plass i kritisk realisme som aktør (Jespersen, 2021). Forståelser pedagogene har om språk vil kunne gi innsikt i hvordan de fremmer sin virkelighet om språk i møte med urbane minoriteter. Samtidig er språk et gjennomgående tema i RIS18 for integrering i barnehagen, noe som vil representere den objektive virkeligheten. Funn viser til hvordan RIS18 påvirker pedagogen dirkete, og fremmer eksempler for hvordan språk kan reprodusere, opprettholde og bidra til å videreføre gitte forståelser og førende diskurser for integrering og «den andre». Først tar jeg for meg språk og makt i barnehagen med fokus på struktur og aktør forholdet mellom RIS18, politikk og pedagogene. Deretter skal jeg diskutere funn som belyser hvilken rolle språk kan ha for integrering i barnehagen.

4.4.1 Språk som bærende makt i barnehagen

Som en introduksjon til tema (inkludering) under minigruppeintervjuet, presenterte jeg et direkte sitat fra RIS18 slik; «Språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig så mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsforløpet» (Regjeringen, 2018). Her fremmes språklæring som viktig for inkludering og utdanning av urbane minoriteter, slik at «de» ikke blir hengende etter. Dette sitatet tolker jeg påvirker Gunnar direkte under intervjusituasjonen, og at det etter hvert oppstår en endring i pedagogens relasjon med uttrykket «hengende etter». Dette skjer i samhandling med de andre i utvalget. Gunnar uttrykker det slik;

Men jeg har den erfaring jeg at de henger litt etter uansett. De blir hengende etter i utdanningsforløpet her, det gjør dem. Eh, nå var jeg veldig sånn, ja, litt skarp, eller litt skarp på akkurat det, men jeg tenker at jeg har sett så mange eksempler på at det kreves mye mer av oss da.

Sitatet ser jeg har en sammenheng med hvordan RIS18 får en direkte maktutøvende funksjon gjennom reproduksjon av *viljen til sannhet* som blir «satt til liv» gjennom pedagogen (Foucault,

1999). Her «sannheten» om at barn med innvandrerbakgrunn blir hengende etter om ikke språkstimuleringen starter stå tidlig som mulig. Siden pedagogen bruker samme uttrykk kan en tolke at RIS18 påvirker pedagogen direkte. På slutten av diskusjonen, etter at alle har sagt sitt om spørsmål og tema, sier Gunnar følgende;

Så var jeg jo litt sånn opphengt i det som står, regjeringa sier det «hengende etter», jeg likte ikke det ordet «hengende etter». For at vi er, den læringsprosessen vår, den kan være veldig veldig ulik, og det syns jeg ikke vi barnehagen skal tenke så mye på hva de har lært og ikke.

Olivia følger opp med å si;

Så er det jo litt sånn, på en måte rart at det står at «sånn at barn og unge med innvandringsbakgrunn ikke blir hengende etter». Som om det gjelds på en måte at det kun er den grupperingen med innvandrerbakgrunn som kan henge etter, altså som ja blir hengende etter i utdanningsforløpet. Det er ikke noe som tilsier at dem som er innvandrerbarn, eller som der det er de eneste som kommer til skolen og har forutsetninger for at dem kan bli hengende etter

Gunnar svarer Olivia og sier «Det er stigmatiserende, veldig stigmatiserende». Denne endringen kan være vitne om hvordan språklige uttrykk i offentlige dokumenter påvirker leseren, og vil kunne sees i sammenheng med hvordan diskurser oppstår og blir videreført gjennom samhandling, men også hvordan disse kan endres. Slike utsagn, som utvalget påpeker, stigmatiserer folkegruppen «innvandrere» i negativ forstand med tanke at «innvandrere» ikke klarer å holde følge med «de norske», dermed blir hengene etter. På den måten kan en også forstå hvordan språket som uttrykkes i strukturer, påvirker aktører i barnehagen. Det erkjenner dens symbolske makt og opprettholder en skjev maktfordeling mellom majoritet og urbane minoriteter (Bourdieu, 1996). En kan kunne tenke seg at slike ytre stemmer vil påvirke hvordan personalet oppfatter barn og foreldre med urban minoritetsbakgrunn som problematisk, som vist til tidligere. Ragnar setter ord på det slik;

Den redselen for at man skal henge etter, sånn at man er klar for å være på det her løpet som utdanningsforløpet er (ler litt). Det er jo en strategi, eh, som blir viktig for politikerne og at vi skal på en måte være veldig, eh, altså vende blikket vårt og skape gode arenaer for både språkutvikling og se på mangler er jeg redd for ifølge den her strategien. I hvert fall det som jeg leser over der (henvender seg til sitatet).

Det Ragnar sier kan sees i sammenheng med det diskutert ovenfor, men også poengterer hvordan ytre stemmer har makt til å vende blikket til pedagogiske ledere i en problemorientert retning. Ragnar kommenterer videre;

Og hvis du ser da, 2018, jeg tenker hvilke, hva skal jeg si da, rammer som vi må forholde oss til i barnehagen siden da. Da har språk vært en del av de tingene barnehagen skal jobbe med. Eh, det har vært, det står høyt oppe med at språk er viktig å jobbe med, og i og for seg er det jo det, men det henger veldig godt etter den her strategiplanen, for man er redd for at barn henger etter i utdanningsløpet hvis man ikke kan prate bra nok, eller ikke har de her verktøyene for å kan integrere seg i barnehagen. Så det er litt sånn skummelt.

Det har vært, og er et stort fokus på urbane minoriteters tilegnelse av norskspråklige ferdigheter, både i RIS18 og i offentlige debatter. For kort tid siden publiserte Utdanningsnytt (2023) Fremskrittspartiets (Frp) forslag om å kutte «... offentlig finansiering og organisering av morsmålsundervisning» (Utdanningsnytt, 2023), der deres skolepolitiske talsmann, fremmer implisitt at språklæringen skal skje barnehagen slik at elever kan norsk godt nok før skolestart. Skal barna få tilgang til morsmålsundervisning etter barnehagen, må foreldre betale selv. Med andre ord vil barn som har ankommet Norge, etter barnehagealder, falle fra. Et slikt forslag undergraver og overser hvor viktig barns morsmål er for tilegnelse og utvikling av et nytt språk, og i praksis virker mot sin hensikt. Om dette forslaget skulle bli realisert økonomisk, i offentlige dokument og vedtak, vil dette uten tvil, være et forslag som fratrar urbane minoriteter deres handlingsmuligheter som aktør i samfunnet og skape enda større forskjeller, og reduserer tilgang til ulike sosiale arena. Når det fremmes et ønske om et enspråklig samfunn, viser det til en enveis tilpasning mellom majoritet og minoritet. Dette skjer gjennom å fremme norsk som det eneste verdifulle språket, og kan derfor forsåes som en monokulturell tankegang. I praksis vil funksjonen være et assimilerende og ekskluderende tiltak ovenfor urbane minoriteter. Ser vi forslaget gjennom Bourdieu (1986) sine teoretiske briller om sosiale kapital, vil dette begrense deres handlingsrom gjennom kommunikasjon mellom foreldre og barn, familien og venner som deler morsmål, samt flerspråklig utvikling. I møte med den kulturelle kapitalen vil et slikt forslag kunne føre til at de flerspråklige ressursene faller fra, noe som også vil kunne begrense barn med urban minoritetsbakgrunn sine forutsetninger til å mestre og lykkes akademisk. Lill Salole (2018) henviser til flere ulike forskninger som støtter at flerspråklighet er en ressurs for barn i deres utdanningsforløp. De ulike forskningene redegjør for hvordan flerspråklig barn er løsningsorienterte, mer tilpasningsdyktig, at flerspråklighet forebygger Alzheimers, at

flerspråklige barn har flere representasjoner av tid og tidsforståelse, større bevissthet og kjennskap til struktur i språk, viser en større kapasitet til å konsentrere seg og mer (Salole, 2018, s. 148-149). Hun fremmer også hvordan «... manglende vedlikehold og aktiv stimulering av språk kan gå ut over både skoleprestasjoner, selvfølelse og kommunikasjon mellom foreldre og barn» (Salole, 2018, s. 149). Om et slikt politisk forslag vedtas, kan det bidra til å begrense minoritetsspråklige barns muligheter i det norske samfunn og barnehagen, samt øke et skille mellom sosiale klasser for hvem som har tilgang til ulike ressurser.

I motsetning til Frps forslag ser RIS18 verdien av en tospråklig fagopplæring for urbane minoriteter gjennom et ønske om å øke kunnskap og bevissthet, men den har også et blikk for at «Barnehagen og skolen er en viktig arenaer for barns utvikling på mange områder, og særlig for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling» (Regjeringen, 2018, s. 21). Lunneblad (2013) sin forskning viser hvordan pedagoger blir påvirket av styringsdokument og er «frontlinjebyråkrater» for politiske mål i møte med urbane minoriteter. Som i samfunnet for øvrig, vil også politiske mål være i stadig endring og utvikling. Ett av profesjonens samfunnsmandat vil være å møte politiske mål og debatter med et kritisk blikk og kunne stå imot politiske ambisjoner som kan påvirke barns muligheter og samfunnsverdier i negativ forstand, slik Hennem & Østrem (2016) sier om barnehagelærerens ansvar som profesjonsutøver. De fremmer også hvordan pedagogiske program og forhåndsskisserte verktøy blir ofte ukritisk tatt i bruk i barnehager. Et verktøy for *når* og *om* barn med urban minoritetsbakgrunn er godt inkludert og integrert, ønsker ikke utvalget. Kollektivt fremmer de at et kartleggingsverktøy vil ikke kunne være pedagogisk godt nok med tanke på barns individuelle forskjeller for hva de trenger, hvem de er og «hvor» de er. Pedagogers stemme vil kunne forstås som indre stemmer fra barnehagen, mens de ytre kan være politiske stemmer som ønsker å påvirke barnehagen utenfra. Hvilke stemmer som blir hørt og tatt mest hensyn til kommer jeg ikke til å diskutere videre, men er en aktuell og interessant pågående diskusjon i barnehagefeltet.

Som funn og diskusjon viser vil jeg påstå at språk er maktbærende i barnehagen. Bevissthet om relasjonene og de ulike lagene som ligger mellom språk, makt og integrering blir viktig for å kunne imøtekomme en toveis integreringsprosess mellom majoritet og minoritet.

4. 4. 2 Språk og integrering i barnehagen

Under intervjuet kom det fram ulike pedagogiske tilnærminger og forståelser for hvordan pedagogene ønsker å jobbe med integrering og språk i barnehagen. Hva som skjer mellom aktørene i barnehagen er spennende å vite mer om, noe denne delen kan gi et innblikk i. Barnehagepersonalet kan være i daglig kontakt med barn og foreldre som er i en integreringsprosess, og det er pedagogiske lederne som har ansvaret for å inkludere barn og familier som entrer barnehagen Jf. Rammeplan (2017).

Alle pedagoger i utvalget har jobbet/jobber med flerkulturelt- og flerspråklig mangfold i barnehagen. Kollektivt viser funn en felles forståelse for at språk og kommunikasjon kan være en utfordring i møte med enkeltbarn og i et foreldresamarbeid. Dette mener de at skjer når barnet og foreldre ikke mester majoritetsspråket. «Ja, når språket blir en barriere da» svarer Sara om hvilke utfordringer det kan være i et inkluderingsarbeid for barn med innvandrerbakgrunn. Hun sier videre at;

Både i foreldresamarbeid, men og i forhold til, liksom hverdagslige samtalene med de barna og avdelingen liksom det å, ja kunne møte dem og forstå hvordan dem har det. Hva er det på en måte som skjer i deres liv og der de er på en måte, og kan kommunisere.

Sitatet syns jeg belyser godt hva barn som ikke mestrer majoritetsspråket kan oppleve å gå glipp av i relasjonsbygging og samhandling med voksne og barn i barnehagen, særlig når også foreldre har samme utgangspunkt. Fordi når foreldre ikke mestrer majoritetsspråket har de ikke samme mulighet til å dele hvordan barnet har det, hva det liker, om barnet har sovet god/dårlig om natten, altså hverdagslig informasjon som er viktig for hvordan personalet møter barnets behov for å kunne trives og ha det bra i barnehagen. I en slik kontekst vil den *sosiale kapitalen* for barn med urban minoritetsbakgrunn vise hvordan de kan få begrenset tilgang til den samme sosiale arena som majoritetsbarna i barnehagen. Lek kan representere en arena der sosial kapital for minoritetsspråklige barn kan bli begrenset. Berit Zachrisen (2015) drøfter hvilke lekmuligheter barn med etnisk minoritetsbakgrunn har i møte med majoritetsbarna og majoritetskulturen. Dette kaller hun for interetniske møter i barnehagen. Barn med en urban minoritetsbakgrunn kan blant annet ha med seg et lekrepertoar, sanger, bevegelser og mer som ikke er anerkjent som verdifull for den lekekulturen som allerede er etablert av majoriteten i barnehagen. Dette sier Zachrisen (2015) posisjonerer barnet på en slik måte som avgjør muligheten i å kunne delta i lek. Hun benytter seg av Bourdieu sin kapitalteori i møte med lek og relasjonene mellom minoritet- og majoritetsbarn i barnehagen, og belyser hvordan

... barn som viser liten norskspråklig kompetanse, får en perifer posisjon i et miljø hvor norskspråklig kompetanse er en kapital som tillegges stor verdi. Selv om et barn for eksempel har stor musikalsk kompetanse, vil ikke dette kunne endre hans/hennes posisjon om kompetansen ikke etterspørres og gis verdi i samspillet eller i miljøet (Zachrisen, 2015, s. 30).

Zachrisen (2015) trekker også inn sosial kapital som en *kollektiv ressurs*. Det bygger på hvordan en gruppe har over tid gjennom felles aktiviteter, opplevelser, gjøremål, rutiner og mer, skaper en ubevisst kollektiv ressurs. For eksempel i en barnegruppe, avdeling, barnehage ol. Denne kollektive ubevisste ressursen kan representere majoritetskulturen i barnehagen, og sier noe om deres posisjon. Her en posisjon til å mene hva som er ansett og dermed anerkjent som god eller dårlig lek. Men, som Zachrisen (2015) selv påpeker og kritiserer, vil et slikt syn på kapitaler utelukke individuelle samhandlinger med forskjellige barn og voksne som befinner seg der. At maktrelasjoner i språk og kommunikasjon finns i barnehagen blir viktig å erkjenne for å kunne legge til rette for et inkluderings- og integreringsarbeid som fremmer en *likeverdig* deltagelse for aktørene i barnehagen, selv om man ikke nødvendigvis er *likestilt*. Hvis barn med urban minoritetsbakgrunn tilsynelatende oppleves som inkludert i lek, er det lett å kanskje overse, eller ikke ha kunnskap om barns utfordringer i andre språk og kommunikasjonssituasjoner i barnehagen. Sara beskriver det slik;

Hun var godt inkludert, altså i full lek med barna i gruppa, hun var trygg og, og det meste var liksom, det virket som det gikk veldig greit. Men når vi hadde høytlesning så ville hun gjerne sitte ved siden av så hun kunne se på bildene. Det var utfordrende for henne hvis hun ikke fikk se. Det tok litt tid før vi egentlig fanget det opp, altså det at hun på en måte, på en måte kunne se at hun hadde noe å knytte det opp til da At det var den der førstehåndserfaringen egentlig måtte være på plass før hun skulle på en måte forstå hva vi snakket om.

Praksisfortellingen Sara kommer med viser at selv om barn kan være godt inkludert i lek, må pedagogene også ha kompetanse i å gjenkjenne situasjoner slik at barnehagen kan tilpasse seg barnets behov i tilegnelsen av et nytt språk. Barnet i praksisfortellingen tilpasser seg den språklige situasjonen gjennom å sette seg nær den som leser, dermed styrke forståelsen for hva som blir fortalt. Dette kan gi et innblikk i hvilke tilpasninger barn med urban minoritetsbakgrunn selv benytter seg av for å skape egne muligheter i å få tilgang til felles referanser, og dermed øke muligheten til å delta i det sosiale fellesskapet i barnehagen. Sara nevner at det tok tid før de i barnehagen fanget det opp, noe som kan indikere at det ikke har

vært særlig fokus på hvordan å støtte barn som er ny i språktilegnelsen av norsk. Som nevnt tidligere uttrykker alle i utvalget et ønske om økt flerkulturelle kompetanse, og som sitatet ovenfor bekrefter, vil være nyttig for å legge til rette og sikre inkludering og at integrering skjer gjennom en toveis tilpasning.

Viktigheten om barns førstehåndserfaringer i tilegnelsen av et nytt språk, som Sara femmer, nevner også Gunnar. Han trekker fram hvordan inkludering og førstehåndserfaringer i en norsk kulturell kontekst, henger sammen med språk og sosialisering. Han sier;

Og da først og fremst bli trygg for at det barna lærer på, dem må få, eh, for å skal lære noen ting så må man erfare det. Det er veldig mange innvandrere som ikke har noen erfaring, for eksempel når vi snakker om fisketurer, vi snakker om hytteturer, vi snakker om ting dem aldri har opplev før, og har ikke peiling på hva det er, dem har ikke erfart det, så de ligger så mange år etter før dem i hele tatt har startet. Altså da har vi det med språk og sosialisering.

Og

Som det jeg nevnte med det som alle andre barna får lov til å være med på, på Rush (trampolinepark) og på sånne, eh, og hyttetur og sånne ting som dem ikke har noen muligheter til fordi dem ikke har økonomi til det, og har ikke, og har ikke den kulturen da, til å dra på fisketur eller bærtur for den saks skyld, hva er forskjellen på blåbær og bringebær?

Før disse sitatene blir diskutert vil jeg påpeke at Gunnar sine holdninger og forståelser om urbane minoriteter og integrering, kommer ikke godt frem. Det er fordi jeg kun viser til korte utdrag av et to timer langt intervju. Dette kan føre til at leser kan få en opplevelse av at han har en problemorientert tilnærming til mangfold, noe jeg kan avkrefte. Men, det er relevant å diskutere disse sitatene for å inkludere ulike forståelser som er nyttig for forskningen.

Jeg tolker at det foreligger en intensjon om å gi barn et godt grunnlag for å «klare» seg i det norske samfunn og i barnehagen. Det innebærer å etterstrebe det å skape felles referanser gjennom ulike opplevelser med barna, sånn at de kan oppleve å være en del av barnehagefellesskapet, slik rammeplanen sier om inkluderingsarbeid i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan også innebære at Gunnar er klar over at barn med urban minoritetsbakgrunn har med seg andre erfaringer til nærmiljø og samfunn, og dermed ikke har de samme førstehåndserfaringene som majoriteten. Noe som indikerer at pedagogen

ikke overser kulturelle forskjeller. Hytte, fiske og bærtur i skog er noe som mange vil identifisere som «typisk norsk», og kan representere norsk kultur. En kan tolke at intensjonen i hovedsak bygger på et ønske om å utjevne sosiale forskjeller. Dette skjer ved å gi barna tilgang til majoritetens *kulturelle kapital* gjennom «typisk norske» erfaringer som en støtte i deres språkutvikling i norsk, så vel som å få kjennskap til- og bli sosialisert inn i norsk kultur. En tanke om å sosialisere urbane minoriteter i norsk kultur, kan også peke mot en likehetslogikk som søker homogenitet i en gruppe, og vil være noe som bidrar med å forsterke *viljen til sannhet* for hva som er ansett som den gyldige verdifulle kulturen i gitt miljø (Gullestad, 2002; 1999, Foucault).

Angelina Penner (2021) drøfter i sin forskning hvordan mennesker som representerer majoriteten i et lokalsamfunn, ser på homogenitet som positivt for integrering av flyktninger. Hennes funn belyser at flyktningen som deltar i dugnader og andre «typisk norske aktiviteter» (som å lære seg å lage vaffelrøre), blir sett på som den «flinke flyktningen». Den flinke flyktningen er de som viser viljen til å integreres gjennom å ta utdanning, har en jobb, eier bil, og er deltagende på mange ulike aktiviteter i samfunnet. Dette drøfter hun speiler evnen til å kunne tilpasse seg forventinger og sosiale normer (Penner, 2021, s. 151). Å tilpasse seg forventinger og sosiale normer kan en tolke «ligger mellom linjene» i situatene vist til ovenfor. Ved å definere at urbane minoriteter ikke har noen erfaringer med hytte, fisketur, trampolinepark og bærtur, forteller oss om hvilken posisjon og definisjonsmakt pedagoger har om hvem som kvalifiseres i en kulturell kontekst, slik Bourdieu (1997), Foucault (1999) og Said (1978) fremmer om hvordan aktører opprettholder habitus, og hvem som har disposisjon til føre diskurser om noe eller noen, her forståelser om «de andre».

Gunnar fremmer at *kultur* og *økonomi* er en av flere grunner til at barna med urban minoritetsbakgrunn ikke får tilgang til disse referansene og erfaringene. En slik forståelse vil kunne speile at urbane minoriteters kulturelle og økonomiske bakgrunn vil begrense inkludering og integrering. Som tidligere nevnt har over halvparten av alle barn med innvandringsbakgrunn, vedvarende lave husholdningsinntekter (Hilt, 2020) (Epland & Normann, 2019). Noe som kan underbygge Gunnar sine forståelser om økonomi. Økonomisk kapital er også relevant for menneskers habitus, men er noe har valgt å ikke diskutere i denne oppgaven (Bourdieu, 1997). Man kan tolke dit hen at en forståelse som generaliserer «innvandrere» som en ressurs svak homogen gruppe, kan frata urbane minoriteters mulighet til å ha individuelle forskjeller. Noe som nok en gang problematiserer kategorisering av folkegrupper. Derfor blir det sentralt at personalet i barnehagen møter alle foreldre og barn på

individnivå. Gunnar fremmer at det er viktig å møte barn og foreldre på individnivå i den prosessen de selv er i, han ønsker å bli kjent med andre kulturer, og skape en arena der foreldre og barn opplever at deres ressurser blir ivaretatt, og sier at det er viktig å ha;

... en tilnærming på at du aldri er helt utlært. Altså du må være god på å ta inn over deg nye impulser og nye inntrykk. Jeg synes jeg lærer noe hver dag når jeg er i møte med de familiene her, som jeg tenker «å ja, det har jeg ikke tenkt på før, det må jeg tenke på neste gang!». Altså du må være ydmyk i den rollen, samtidig som du skal være en god veileder også. Så du må være en god menneskekjenner her da.

Holdninger, evnen til refleksjon og personlig egenhet synes jeg fremtrer godt her. Sitatet kan en sees i sammenheng med hvordan pedagogen er bevisst sin maktposisjon til å utøve symbolsk vold (Bourdieu, 1986). Samtidig synes jeg sitatet gir et godt bilde på hvor komplekst et inkluderings- og integreringsarbeid i barnehagen er, og hvordan man først og fremst møter mennesker og ikke «innvandrere».

I forskning gjort av Toft & Rosland (2014) om markering av høytider som representerer minoriteter i barnehagen, fremmer de hvor viktig og avgjørende det er at personalet i barnehagen benytter seg av foreldres ressurser for å utvide barnehagens kulturelle landskap. I deres forskning viser funn at foreldre som representerer minoritetsreligioner, uttrykker ovenfor pedagogiske ledere og styrere, at de som regel ikke ønsker å markere høytider og sier at deres barn skal bli så «norske» som mulig. Dette gjør personalet usikker på hvordan de skal tilnærme seg hva tidligere rammeplan for 2011, sier om markeringer og foreldres ønsker. Det å ønske at egne barn skal bli «norsk» kan innebære ulike måter for tilpassing i et nytt samfunn, frivillig eller ufrivillig. Fandrem (2011) støtter seg til John Widdup Berry mfl. sin teori om tilpassning i et nytt samfunn. Hun forklarer hvordan tilpassning vil innebære en prosess der mennesker opplever en *akkulturasjon*. Akkulturasjon skjer når urbane minoriteter allerede har en atferd formet og tilpasset for den kulturen de levde i før de kom til Norge, dette forklarer hun kalles *enkulturasjon*. Når urbane minoriteter møter så den norske kulturen, vil de få innblikk i andre måter å leve på, og kalles *resosialisering*. En akkulturasjonsprosess vil være individuell for hvordan enkeltmennesket tilpasser seg det nye samfunnet. I en slik akkulturasjonsprosess vil en kunne tenke seg at hvilke pedagogiske tilnærminger, holdninger, kompetanse, erfaringer og forståelser personalet har, vil påvirke urbane minoriteter som aktører i barnehagen. I tråd med urbane minoriteters akkulturasjonsprosess, løfter Fandrem (2011) frem at forskning sier at den mest foretrukne strategien de selv ønsker, er integrering. Det innebærer de aller fleste urbane minoriteter ønsker å tilpasse seg det norske samfunn (og vice versa), fremfor andre strategier.

Fandrem (2011) påpeker at når majoritetssamfunnet bærer på fordommer om at urbane minoriteter *ikke* ønsker å tilpasse seg et nytt samfunn, vil dette fremme konflikt og påvirke i hvilken grad akkulturasjonsprosessen oppleves som overkommelig og positivt for enkeltmennesket.

I Toft & Rosland (2014) sin forskning forteller en pedagogisk leder at det er rart om familier med muslimsk bakgrunn ikke ønsker å markere sine høytider i barnehagen. Pedagogen fremmer at det hadde hun syntes vært trivelig, om rollene var snudd. I lys av hva jeg har diskutert kan en tenke seg at familier med urban minoritetsbakgrunn i barnehagen kan oppleve at det er «lurt» å skjule kulturelle forskjeller fordi de opplever at annerledeshet mottas negativt eller fremstilles som et problem. Samt at deres kultur, levemåte og oppdragelse har fått en lavere status og verdi gitt av majoritetssamfunnet strukturelt gjennom blant annet kategorisering av folkegrupper og vedtak, men også gjennom sosiale møter mellom aktørene. Derfor kan en tenke seg at det å «legge lokk» på sin egen kultur, og etterstrebe majoritetssamfunnets normer og forventninger, være en måte å få tilgang til ressurser som ligger i majoritetens kulturelle kapital, dermed få muligheten til å oppleve å være likeverdige deltagere i samfunnet. Dette forespeiler hvordan en soft-assimilering av urbane minoriteter kan skje som følger av struktur – aktør relasjoner, og hvordan diskurser ført av personalet i barnehagen kan påvirke mulighetsrommet for barn og foreldre med urban minoritetsbakgrunn i barnehagen.

4.5 Kritisk blikk på egen forskning

Kritisk realisme har en politisk agenda, den ønsker å avdekke og forstå, men i tillegg har den et ønske og intensjon for å skape eller påvirke endringer i samfunnet, her forståelse av barnehagen som integreringsarena. Alle vitenskapsteoretiske perspektiv og rammer kritiseres for noe, dette er viktig for å vise til hva ulike perspektiv og rammeverk utelater. I hovedsak går kritikken ut på at mennesker ikke er kun styrt av strukturer. De har fri vilje på mange måter og derfor vil ikke kritisk realisme kunne gi et helhetlig bilde av virkeligheten når det sees i kun en sammenheng mellom strukturer og mekanismer. Fletcher (2016) fremmer hvordan varierende sosiale miljø og de som ferdes der påvirker at et resultat vil variere fra kontekst til kontekst som påvirkes av de ulike menneskene som samhandler der. I en barnehagesammenheng vil en ikke kunne si at forholdet mellom de ulike domenene kan være stabile, det er et mangfold av ulike mennesker, satsningsområder, syn på barn, kompetanse på flerkulturell pedagogikk og mer som påvirker et pågående samarbeid og ulike integreringsprosesser. Men den er nyttig i å kunne belyse og fremme forståelser som kan sees i sammenheng med mekanismer og strukturer i samfunnet. Det at mennesker ikke skaper virkeligheten, vil utelukke denne forskningen også på mange måter. Samtidig vil det også underkjenne mennesket som handlende subjekt i sitt eget liv.

Et objektivt og subjektivt teoretisk dilemma møter jeg også på i Bourdieus teori om kapital og habitus. På mange måter peker sosiale klasser og ressurser i kapitaler i en deterministisk retning for hva et menneske har som mulighetsrom for i sitt eget liv. Bourdieu & Wacquant (2013) sier at man blir påvirket av andre og at man ikke befinner seg i disse kapitalene eller klassene for alltid, de kan endres og endre utsikten for menneskets habitus. Men teorien synes jeg tar lite høyde for menneskers egne forutsetninger som fri vilje, indre drift og egne ønsker. Samtidig vil det være diskutabelt *hva* som blir ansett som en høyere klasse av det som gir muligheter. Jeg mener at man kan leve et godt liv selv om man ikke tilhører en viss klasse, man kan være tilfreds som menneske uavhengig dette, men også at kapitaler uten tvil påvirker menneskers liv.

Hadde jeg gjort denne forskningen gjennom et fenomenologisk vitenskapsteoretisk rammeverk hadde det påvirket hva blikket mitt ha blitt dratt mot. Dermed risikerer man også utelatelse av andre perspektiv som vil være viktige i forståelse av barnehagen som integreringsarena. Når jeg tar for meg et dokument som RIS18, leser jeg dette med kritiske briller i tråd med de vitenskapsteoretiske rammene for oppgaven. Her vil også min forforståelse påvirke hvordan jeg leser. Ingen møter et dokument helt nøytral, vi har alltid en forventning til dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020). Mitt forhold til dokumentet har vært i konstant endring, det er en forskjell

i hvordan jeg lesete og tolket teksten tidlig i prosessen, enn senere underveis. I hovedsak går det ut på hvordan jeg fortolker teksten og forholder meg til dokumentet, altså relasjonen mellom meg og dokumentet. Denne endringen har avdekket hvordan mine følelser og forutinntatthet i møte med dokumentet har videreutviklet seg i en mer objektivt og nyansert retning, der jeg møter dokumentet faglig og strukturert. Dokumentet henvender seg også til institusjonen barnehage, noe jeg allerede har en formell kunnskap om gjennom utdanning, arbeidserfaring som pedagog, men også kunnskap om som forelder. Denne kompetansen gir meg flere perspektiver inn i min forståelse, og påvirker hvordan jeg tolker og leser det RIS18 sier om hvilken funksjon barnehagen har i møte med integrering.

Kritikk av utvalg for oppgaven blir også relevant å nevne. I denne oppgaven snakker- og diskuterer jeg *om* mennesker med innvandrerbakgrunn, ikke *med*. Det kan kritiseres gjennom at det males nok et bilde av maktposisjoner der jeg definerer hvordan dette kan forstås og oppleves på vegne av noen andre. En viktig videreføring av dette prosjektet vil være å inkludere urbane minoriteter som utvalg. Blir et slikt utvalg inkludert vil det kunne gi en stemme og mulighet til å medvirke i forskning som omhandler foreldre og barn direkte. Et lite utvalg på fire kan heller ikke gi et helhetlig bilde av hvordan alle pedagoger forstår integrering, men det gir et viktig og relevant innblikk på barnehagen som integreringsarena.

Kapittel 5 Oppsummering og avslutning

I denne delen vil jeg gjøre en kort oppsummering av funn i lys av problemstillingene og hensikt med prosjektet. Avslutningsvis kommer jeg til å fremme noen tanker om veien videre. Når pedagogers forståelser om barnehagen som integreringsarena møter offentlige dokument og politiske stemmer, gir det et innblikk i hvordan samfunnet produserer muligheter og begrensinger for integrering. Disse skal jeg nå oppsummere.

Pedagogenes *forståelser* for barnehagen som integreringsarena fremmer felles og individuelle forståelser. Når RIS18 (under)kommuniserer hvem og hva innvandrere er som folkegruppe opplever pedagogene det som problematisk når dette ikke avklares og defineres mer. Pedagogene har fremmet forståelser om hvordan kategorisering kan knyttes til hvem som har definisjonsmakt til å bestemme hvem som er hvem. Jeg har diskutert hvordan en slik kategorisering kan skille hvem som er norsk og hvem som er innvandrere, og hvordan dette kan i praksis være ekskluderende. Kategorisering av innvandrere som en folkegruppe har jeg vist til kan muligens opprettholde en uintensjonell diskriminering og stigmatisering av urbane minoriteter. Men, at det også kan være hensiktsmessig og nødvendig å kunne kategorisere folkegrupper.

Forståelser om *forskjeller, forventninger og forutsetninger* i møte med barnehagen som integreringsarena, sier noe om hva som kan påvirke integrering. Både RIS18 og pedagogene mener det er viktig å møte barn og familiene på deres *forskjellige* grunnlag. Fokus på urbane minoriteters utfordringer i tilknytning til integrering og inkludering i barnehagen er noe pedagogene og RIS18 setter ord på. Jeg diskuterer i oppgaven hvordan personalet kan posisjonere seg som ikke ansvarlig i relasjonen for en toveis tilpasning i integrering. Her blir urbane minoriteter tildelt ansvaret og rollen som «problemet». Dette viser jeg får en begrensende funksjon på urbane minoriteters kapitaler når majoriteten reproducerer å videreføre diskursen om hvem «den andre» er i et postkolonialt teoretisk perspektiv. Syn på oppdragelse og viljen til å måtte lytte til gode råd, fremmer jeg kan speile en tanke om hvordan urbane minoriteter kan bli underlagt en soft-assimilering mellom aktører i barnehagen. Foreldresamarbeid poengteres bør skje i samarbeid *mellom* barnehagen og hjemmet.

I tilknytning til *forventninger* om at urbane minoriteters oppdragelse bør endres og etterligne majoritetens oppdagelsesstil, kan sees i sammenheng med hvordan norske barnevernsarbeidere i tidligere forskning mener at kulturelle forskjeller er et problem for integrering. Dette

diskuterer jeg i lys av oppdragelsesvold, og hvordan kulturelle forskjeller ikke kan generaliseres og isoleres som eneste grunn.

Forståelser om *forutsetninger* for integrerings- og inkluderingsarbeid i barnehagen, fremmer pedagogene at de ønsker blant annet økt flerkulturell kompetanse, tilgang til flerspråklige materialer, økonomisk støtte til morsmålsassistent og tolk, og lettere tilgang til språkverktøy slik som ASK. Samtidig påpeker utvalget at de vektlegger hvor viktig det er at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold, og at personalet deler felles forståelser for hvordan de ønsker å jobbe med dette pedagogisk.

Forståelser om språk er delen jeg dykker enda dypere inn i barnehagen som integreringsarena. Her viser jeg hvordan RIS18 sine språklige uttrykk kan ha en maktutøvende funksjon gjennom at den påvirker leseren direkte og hvordan diskursen videreføres og speiler vilje til sannhet, og hvordan dette kan endre seg. Språk som bærende makt i barnehagen kan bidra til å stigmatisere og påvirke barnehagepersonalets oppfatninger av urbane minoriteter i et mangelperspektiv. Ytre politiske stemmer som fremmer forståelser som undergraver verdien av urbane minoriteters morsmål, viser jeg til kan ha en assimilerende og ekskluderende funksjon. Videre viser jeg til hvordan dette påvirker urbane minoriteters tilgang til majoritetens sosiale arenaer. Samtidig diskuterer jeg hvordan dette fratrukker urbane minoriteter ressurser for sin kulturelle kapital og deres forutsetninger til å lykkes akademisk, samt hvordan forskning på feltet belyser hvilke ressurser flerspråklige barn kan ha og verdien av å beholde sitt førstespråk (morsmål). Profesjons etisk har pedagogene i barnehagen et ansvar i å kunne møte ytre stemmer med et kritisk blikk. Et kartleggingsverktøy for *om* og *når* barn er godt inkludert og integrert, ønsker ikke pedagogene. De fremmer hvordan dette vil gå på akkord med hvordan de ønsker å møte barns individuelle forskjeller og behov.

Språk som kommunikasjonsform oppleves som en av flere utfordringer for et godt inkluderings- og integreringsarbeid i barnehagen. Dette sees i sammenheng med sosial- og kulturell kapital. Funn viser hvordan barn med urban minoritetsbakgrunn tilpasser seg slik at de får tilgang til felles referanser, som igjen kan øke muligheten i å delta i barnehagens sosiale fellesskap. Det å gi barn førstehåndserfaringer i en norsk kulturell kontekst blir diskutert kan være en inngang til majoritetens kulturelle kapital, samt bidrar til å gi barn felles opplevelser og felles referanser i et barnehagemiljø som imøtekommer inkluderingsarbeid og fremmer muligheter. Økonomi og kulturelle forskjeller som hinder for å få tilgang til «typisk norske aktiviteter», blir diskutert i lys av tanken om en likhetslogikk, og hvordan dette kan forsterke viljen til sannhet om hvilken kultur som fremmes som den «rette». Her markeres det en forståelse om viktigheten av å møte

foreldre og barn på individnivå, få kjennskap til ulike kulturer og skape en arena der urbane minoriteters ressurser blir ivaretatt. I tråd med tidligere forskning blir det sentralt at personalet benytter av og ivaretar foreldre og barns ressurser for å utvide «barnehagens kulturelle landskap». Jeg drøfter også hvordan urbane minoriteter under en akkulturasjonsprosess, kan velge å tilpasse seg ulikt. Jeg nevner kort om hva som kan være begrunnelsen til at foreldre med urban minoritetsbakgrunn har ytret ønsker om at deres barn skal bli «norske». Dette sees da i sammenheng med hvordan konsekvenser for mekanismer mellom strukturer og aktører kan fremme soft-assimilering.

Antagelsen om at det skjer en *uintensjonell soft-assimilering* i barnehagen, blir i denne forskningen både avkreftet og bekreftet. Det er nok ikke et enten eller svar. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan urbane minoriteter må tildeles autonomi i egen prosess, og hvordan de selv ønsker og opplever integrering. Men, det ligger på mange måter tendenser for at integrering kan oppleves som soft-assimilering med bakgrunn i hva denne oppgaven belyser. Hvilke erfaringer, opplevelser og forståelser mennesker som er i en integreringsprosess sitter med, har jeg ikke tilgang til. Ved å ha urbane minoriteter som hovedutvalg i ny forskning, på bakgrunn av denne masteren, kunne det ha bidratt til en spennende, relevant og viktig videreføring.

Til slutt ønsker jeg å dele et dikt av Trygve Skaug;

Du ser så mye
i meg
som ikke finnes
hvis du ikke ser det

Litteraturliste

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020), *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. CAPPELEN DAMM AS.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64).
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§2>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64).
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§42>
- Bashkar, R. (1989). *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. Verso.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2012). Bacheloroppgaven. I H. Jæger & M. D. Bergsland (red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-86). CAPPELEN DAMM AS.
- Bjørnaas, T. M. I. (2021). Kjønnsligestilling i norsk innvandringspolitikk: Å frigjøre muslimske kvinner fra kvinnefiendtlige islam. *Tidsskrift for islamforskning*. 15(1), 54-74. <https://hdl.handle.net/11250/2983411>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. (H., Hovmark Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1994)
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. (A., Prieur Overs.). Pax Forlag AS. (Opprinnelig utgitt 1994)
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Press. Hentet fra: <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Roskilde universitetsforlag

- Bugge, L. (2002). Kunnskap og realisme i Bourdieus kritiske sosiologi. *Agora*, 20(1-2) 205 - 231.
- Chinga-Ramirez, C., Oldervik, I., Saur, E. (2018). Hvordan kan kunnskap om postkolonial teori gi PP-rådgivere en bedre forståelse av barn og unge med minoritetsbakgrunn? I H. Omdal & R. Thygesen (red.). *Å falle mellom to stoler* (s. 155-170). Universitetsforlaget.
- Datatilsynet (2019, 8. august). *Samtykke*. Behandlingsgrunnlag. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/samtykke/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2017). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessosiologi. I A.Prieur & C. Sestoft. *Pierre Bourdieu. En introduktion*. (s. 71-114). Hans Reitzels Forlag.
- Epland, J. & Normann, T. M. (2019, 18.februar). *Flere barn med vedvarende lave husholdningsinntekter*. SSB. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-barn-med-vedvarende-lave-husholdningsinntekter>
- Fletcher, A. J. (2014). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal Of Social Research Methodology*, 20(2) 181-194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (E., Schaanning Overs.). SPARTACUS FORLAG AS. (Opprinnelig utgitt 1971).
- Furusest, I. & E. L. Everett (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Gullestad, M. (2002). *Det norske, sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. CAPPELEN DAMM AS.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Høyberg, H. (2013). Hermeneutik. In L. Fuglesang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utg, s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Ingierd, H. (2015). Godt skjønn i formidling av vitenskapelig usikkerhet. I H. Ingierd, H. J. Fossheim (red), *Etisk skjønn i forskning* (s.61-76). Universitetsforlaget.
- Jespersen, J. (2021). Kritisk realisme, teori og praksis. I L. Fuglesang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (Red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utg. s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Johannesen, L. E. F, Rafoss, T. F., Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kasin, O. (2019). Sosialt bærekraftig utvikling. I A.S.Haugen, M.P. Heggen, G. Langholm, B. F. Syed & O. Kasin (Red.), *Bærekraftig utvikling. Pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s. 71-85). Vigmostad & Bjørke AS.
- Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage - inkludering. I B. Bae, R. D. Nilsen, K. Lauritsen, H. Lundeby, B. Ytterhus, E. E. Ødegaard, M. Øksnes & T. Korsvold (Red). *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 9-31). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 29. oktober). *Regjeringens integreringsstrategi*. Integrering gjennom kunnskap. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap2/id2617092/>

- Križ, K. & Skivenes, M. (2015). Challenges for marginalized minority parents in different welfare systems: Child welfare workers' perspectives. *International Social Work*, 58(1), 75-87. <https://doi.org/10.1177/0020872812456052>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Larsen, K. A. & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Lundestad, M. (2017). Konflikter i personalgrupper i barnehager. I R. Haugen, M. Lundestad, M.V. Slåtten, E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s.153-181). Fagbokforlaget.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 6(8), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.339>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Penner, A. (2021). «Den gode borgeren» og den «flinke flyktingen»: fortellinger om dugnad, ideer om homogenitet og rasialisering. I B. Gullikstad, G. K. Kristensen og T. F Sætermo (Red.). *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 134-155). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter*. CAPPELEN DAMM AS.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I A. Prieur & C. Sestoft. *Pierre Bourdieu. En introduktion*. (s. 22-70). Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2021). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglesang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (Red.). *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (utg. 3. s.403- 438). Samfundslitteratur.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. (Utg. 2). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap*. Cappelen Damm AS.

Sikt (u.å.). *Personverntjenester for forskning*. Hentet 5.januar 2023 fra

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>

Spernes, K. & Hatlem, M. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Statistisk sentralbyrå (15.03.2022). 12272: *Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år (K) 2015 – 2021: Barnehager*.

<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>

Statistisk sentralbyrå (05.03. 2019). *Slik definerer SSB innvandrere*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Vigmostad & Bjørke AS.

Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 194-207.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

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/10.5617/pri.5595>

Utdanningsnytt (2023, 24. mai). *Frp vil kutte offentlig betalt morsmålsundervisning*.

<https://www.utdanningsnytt.no/frp-morsmal/frp-vil-kutte-offentlig-betalt-morsmalsundervisning/360578>

Vetlesen, A. J. (2021). Foucault om nyliberalismens idéhistorie. *Agora*, 38(3-4), 120-155.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2020-03-04-06>

Wainwright, S. P. (2000). For Bourdieu in realist social science. Paper to Cambridge Realist Workshop 10th Anniversary Reunion Conference Cambridge, May 2000.

Wennerström, U.B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Sociologiska institutionen.

Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*.

Universitetsforlaget.

Østby, L. (2006). Myter og virkelighet om innvandring og integrering. *Plan*, 37(6) 4-13.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2005-06-02>

Vedlegg

Intervjuguide minigruppeintervju

Tid	Hva
10 min	Oppstartsoppgave
20 min	Tankekart 1
20 min	Tankekart 1.1
10-15 min	Pause
20 min	Tankekart 1.2
20 min	Tankekart 1.3
20 min	Refleksjon og oppsummering

Oppstartsoppgave- Barnehagen som integreringsarena

Gruppen definerer i felleskap hva de legger i begrepet innvandrerbakgrunn eller og barn med innvandringsbakgrunn.

1. sekvens

Tema: Integrering i barnehagen

Intro: Ett av målene for regjeringens integreringsstrategi er at barnehagen skal bidra med å gi barn med innvandringsbakgrunn, kunnskap, kompetanse og ferdigheter gjennom sitt utdanningsforløp.

Spørsmål:

Hvordan tenker dere barnehagen kan bidra med integrering av barn med innvandrerbakgrunn?

2. Sekvens

Tema: Integrering og ansvar

Intro: «Regjeringen ønsker å legge til rette for at barnehage og skole i større grad kan bli en bedre inkluderingsarena for både barn, unge og foreldre» (Regjeringen, 2018).

Spørsmål:

Hvilke ansvar mener dere innvandringsfamilier har for egen integrering i møte med barnehagen?

3. Sekvens

Tema: Godt inkludert

Intro: «Språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsløpet» (Regjeringen, 2018).

Spørsmål:

Når mener dere barn med innvandringsbakgrunn er godt inkludert i barnehagen?

4.Sekvens

Tema: Forutsetninger for inkludering

Spørsmål:

Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for at barn med innvandringsbakgrunn blir godt inkludert i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva tenker dere kan være utfordringer i et slikt inkluderingsarbeid?

Hva tenker dere kan være muligheter i et slikt inkluderingsarbeid?

Intervjuguide, fokusgruppeintervju

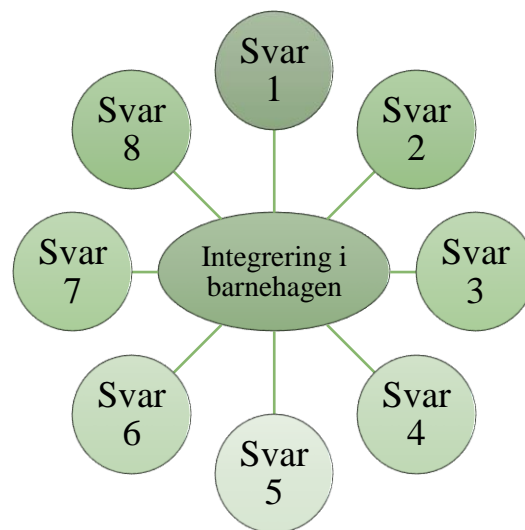
Tid	Hva
10 min	Oppstartsoppgave
20 min	Tankekart 1
20 min	Tankekart 1.1
10-15 min	Pause
20 min	Tankekart 1.2
20 min	Tankekart 1.3
20 min	Refleksjon og oppsummering

Oppstartsoppgave- Barnehagen som integreringsarena

- Grappa definerer i felleskap hva de legger i begrepet innvandrerbakgrunn eller og barn med innvandringsbakgrunn.

Tankekart 1 – Integrering i barnehagen

Ett av målene for regjeringens integreringsstrategi er at barnehagen skal bidra med å gi barn med innvandringsbakgrunn, kunnskap, kompetanse og ferdigheter gjennom sitt utdanningsforløp.



Spørsmål:

Tankekart 1

Hvordan tenker dere barnehagen kan bidra med integrering av barn med innvandrerbakgrunn?

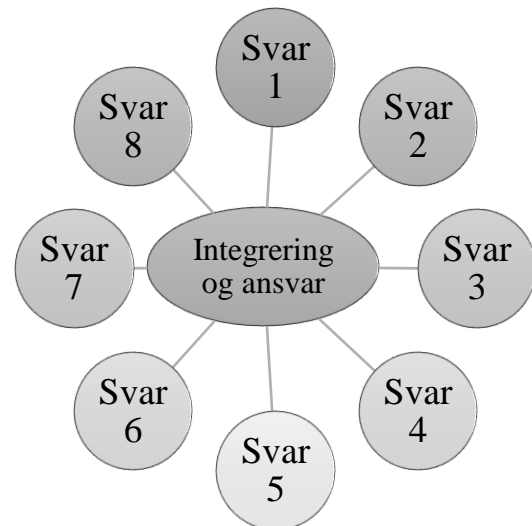
Tankekart 1.1 – Integrering og ansvar

«Regjeringen ønsker å legge til rette for at barnehage og skole i større grad kan bli en bedre inkluderingsarena for både barn, unge og foreldre»

(Regjeringen, 2018).

Spørsmål:

Hvilke ansvar mener dere innvandringsfamilier har for egen integrering i møte med barnehagen?



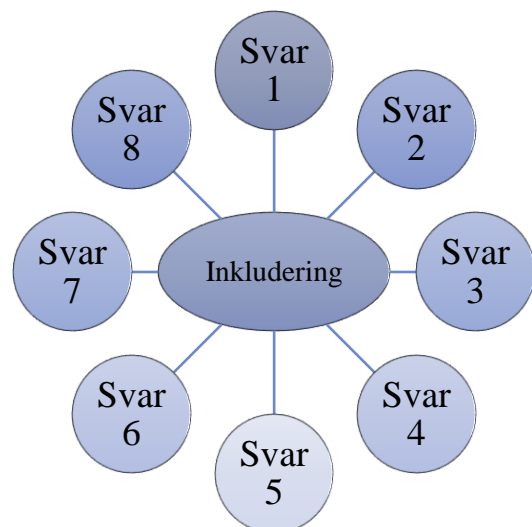
Tankekart 1.1

Tankekart 1.2 – Godt inkludert

«Språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsløpet» (Regjeringen, 2018).

Spørsmål:

Når mener dere barn med innvandringsbakgrunn er godt inkludert i barnehagen?



Tankekart 1.2

Tankekart 1.3 – Hva skal til?

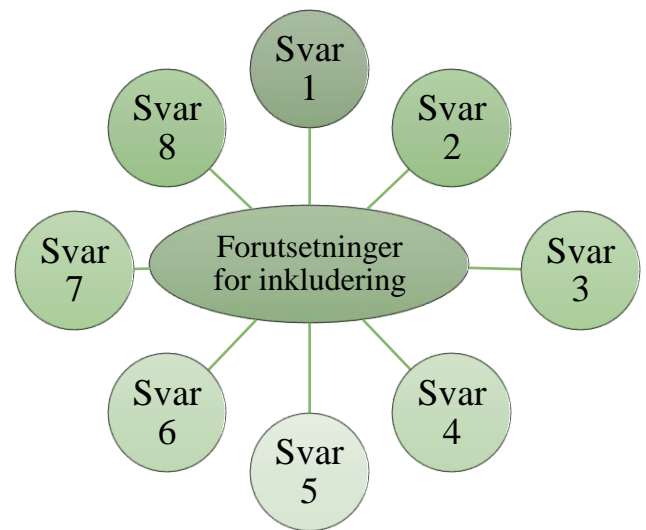
Spørsmål:

Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for at barn med innvandringsbakgrunn blir godt inkludert i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva tenker dere kan være utfordringer i et slikt inkluderingsarbeid?

Hva tenker dere kan være muligheter i et slikt inkluderingsarbeid?



Tankekart 1.4

Oppsummering

- Oppsummering

Spørsmål:

Andre tanker?

Framgangsmåte for fokusgruppeintervju

Rammefaktorer

Tema	Hva	Hvor	Tid/dato	Hvem
Barnehagen som integreringsarena	Fokusgruppeintervju, workshop med tankekart.	DMMH, grupperom	2 timer, oppmøte 15. min. før oppstart.	Utvalg, 6-7 stk.

Utstyr
<ul style="list-style-type: none"> • Navnelapper • Penn • Papir • Kaffe, drikke og mat • Videopptaker og lydopptaker
Hvordan
<p><u>Forberedelser før:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Søknad fra NSD er godkjent • Få tak i deltagere • Informasjon er tilsendt og samtykke fra deltagere er gitt • Sette dato, tid og grupperom → informasjon blir delt <p><u>Oppstart</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ønsker velkommen • Introduserer «kjøreregler for intervjuet» • Alle får fiktive navn og navnelapper som er synlig for alle • Alle får penn og papir å skrive på (for deltagernes egne notater underveis) • Introduksjon av tema • Starter videopptak <p><u>Tankekart 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppstart med tankekart 1 på tavle → spørsmål blir skrevet opp → tankekart tegnes • 1. runde med deltagernes svar (enkeltord og setninger) <ul style="list-style-type: none"> - Moderator har oppfølgings spørsmål til deltagernes svar: hva, hvordan, hvorfor

Tankekart 1.1, 1.2 og 1.3

- Gjentas slik som «Tankekart 1»
- Spørsmål og oppsett vist til modellene nedenfor.

Under intervjuet:

- Jeg skal kunne
 - Gjengi/forklare den formelle definisjonen av *begrepet integrering* (ved behov*, tankekart 1)
 - Skal avklare hva som menes med *urbane minoritetsfamilier* (tankekart 1.1)
 - Forklare hvordan bestemmelser i rammeplan kan knyttes til integrering i barnehagen, ha noen sitater fra rammeplanen klar (ved behov*, tankekart 1.2)
 - ➔ Det skal være skrevet ut på ark, slik at alle deltagerne kan lese det selv og ta notater og dermed dele deres forståelser og erfaringer når det er deres tur

**ved behov*

Gjelder blant annet når samtalen har stagnert, deltagerne uttrykker at de ikke forstår begreper og når deltagerne ikke ser sammenhengen mellom integrering og utøvende praksis i barnehagen.

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *Barnehagen som integreringsarena?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor hensikten med prosjektet er å øke forståelsen og gi et innblikk i hvordan samfunnet produserer muligheter eller/og begrensninger for integrering av urbane minoriteter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Barnehagen påvirkes av ytre og indre krefter. Den er også en institusjon som har fått et samfunnsoppdrag og mandat på vegne av stat og foreldre. Styringsdokumenter slik som barnehageloven, rammeplan er dokumenter som har makt, og speiler strukturer og mekanismer fra "toppen av" og ned, som igjen påvirker barn, foreldre og ansatte i barnehagen. Samtidig er barnehagen en institusjon som skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i det norske samfunn (Barnehageloven, 2005, §2). Profesjonsutøveren, så vel som styrer og barnehageeier, er mottaker av et slikt oppdrag, der de skal forvalte mandatet og realisere det i praksis. Statens relasjon, ansvar og politiske strategier og styringer for urbane minoriteter, kan være integrering, segregering og assimilering. Som politisk vilje er strategien integrering i møte med minoriteter et mål om å få «endene til å møtes», der «endene» er majoritetskulturen og minoritetskulturen. Integrering er ikke noe rammeplan eller barnehageloven eksplisitt sier de i barnehagen skal jobbe med. Men offentlige krefter på utsiden av barnehagen, slik som regjeringen, viser til hvor sentral barnehagen er for integreringsarbeidet nasjonalt (Regjeringen, 2018). Derfor lurer jeg på hvordan pedagogiske ledere forholder seg til begrepet integrering, men også om disse forståelsene samsvarer med regjeringens integreringsstrategi (Regjeringen, 2018).

En slik forskning kan også kunne bidra til å påvirke utvikling av integreringsstrategier og kunnskap om hvilke forhold som påvirker disse. Gjennom å forske på barnehagen som integreringsarena, kan en slik forskning danne kunnskap om et felt det er gjort lite forskning på i norsk barnehagekontekst.

Min problemstilling er:

Hvilke forståelser har pedagogiske ledere om barnehagen som integreringsarena?

Hvordan samsvarer disse forståelsene med integrering som statelig strategi?

Metode

Jeg skal benytte meg av fokusgruppeintervju

Dette er en mastergradsoppgave som er samfunnsorientert med fokus på barndom i et samfunn i endring, hos Dronning Mauds Minne Høyskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for fokusgruppeintervjuet vil være pedagogiske ledere.

Kriterier for utvalg er;

- Utdannet barnehagelærere eller førskolelærer
- Ansatt i fast stilling som pedagogisk leder

Et slikt utvalg vil være et strategisk utvalg som innehar den kompetanse og egenskaper som vil kunne besvare min problemstilling. Mitt strategiske utvalg skal sikre kompetanse på fagområdet, det formelle ansvaret, og at deltagerne har bindende forpliktelser gjennom å være fast ansatt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at deltar i et fokusgruppeintervju sammen med 6 andre deltagere.
- Fokusgruppeintervjuet gjennomføres en gang, på om lag 2-3 timer. Under fokusgruppeintervjuet gjør vi en Workshop der vi lager tankekart i plenum med utgangspunkt i ulike spørsmål. Fokusgruppeintervjuet skjer hos DMMH sine lokaler.
- Innsamling av datamaterialet vil bli gjort gjennom videoopptak med lyd.
- Videoopptak med lyd vil bidra med å holde oversikt og orden på hvem som sier hva og være til hjelp for å huske hva som har skjedd og hvordan min egen deltagelse har vært. Forskningsetiske

retningslinjer for bruk av og oppbevaring av videoopptak har egne retningslinjer og føringer som skal følges. Videoopptak har til formål som støtte til transkribering i etterkant av fokusgruppeintervju, og er med på å ivareta og sikre at ytringer blir gjengitt korrekt, samt knyttes til riktig person som nevnt tidligere.

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.

- For å trekke deg fra deltagelsen, **ring** eller **send mail**. Da vil dine personopplysninger og data blir slettet med en gang.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.
- Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er kun jeg (student) som kommer til å ha innsyn i rådata (videoopptaket og personopplysninger)
- Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, i låst skap.
- Alle er anonyme, alle får fiktive navn.

En oversikt over koding og pseudonym på utvalg kan se slik ut:

Deltager	Pseudonym
1	Anne
2	Berit
3	Johan
4	Karsten
5	Vilde
6	Inge
7	Robin

Oppbevaring av informasjon om hvilke navn som hører til hvilket tall, skal være oppbevart hver for seg i ulike plasser, informasjon vil da være er innelåst i ulike skap med nøkler kun jeg (student) har tilgang til. Lagringspenn med videoopptak/lydopptak vil også bli låst i skap/skrin for seg selv, slik at det ikke skal kunne være mulig å koble video med identitet.

- Videoopptak/lydopptak blir slettet når transkribering er gjennomført.

➔ Slettes senest dato: 01.07.23

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juli i år (2023) Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres slik som vist til tidligere. Ditt navn og personopplysninger vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høyskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Dronning Mauds Minne Høyskole ved Mirjam D. Bergsland
- Vårt personvernombud:

Navn: Sam Akol Kasimba

Mail: sak@dmmh.no

Tlf.: 73805219

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

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

Med vennlig hilsen

Mirjam D. Bergsland
(Veileder)

Åsta Maria Stevens
(student)

-
- Samtykkeerklæringen krysses av, skrives under, tas bilde av, og sendes til student via mail:
Aasta_s@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagen som integreringsarena*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju, med videoopptak og lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)