

Interkulturell kompetanse i flerkulturelle barnehager

Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?

Heidi Elise Følstad
kandidatnummer: nummer 10

Bacheloroppgave
BHBAC3920

Trondheim, april, 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

FORORD

Jeg ønsker å takke mine to veiledere for støtte og veiledning i prosessen. Jeg ønsker også å takke informantene som gladelig stilte opp til intervju og som har vært viktige bidragsytere i prosjektet. Deres interesse og engasjement for tematikken har vært verdifull. Sist vil jeg takke medstudent som flittig har tatt notater under intervju.

Tusen takk!

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	1
1.0 INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2.0 METODE	6
2.1 Valg av metode.....	6
2.2 Utvalg av informanter	7
2.3 Gjennomføring og analysearbeid	7
2.4 Forskningsetiske hensyn.....	10
2.5 Metodekritikk	11
3.0 TEORI	13
3.1 Kultur.....	13
3.2 Flerkulturalitet og den flerkulturelle barnehagen	14
3.3 Interkulturell kompetanse.....	15
3.4 Ledelse i barnehagen	16
3.4.1 Relasjonsledelse	17
3.4.2 Pedagogisk leder	17
3.4.3 Styrer.....	18
3.5 Kompetanseutvikling – barnehagen som lærende organisasjon.....	18
3.5.1 Organisasjonskultur	20
4.0 FUNN OG DRØFTING	21
4.1 Arbeid med holdninger og verdier – Refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser	21
4.2 Kommunikasjon – faglegging	23
4.3 Ledelse for utvikling av interkulturell kompetanse.....	26
4.3.1 Teamledelse – pedagogisk leder	26
4.3.2 Organisasjonskultur – styring	27
4.3.3 Indre motivasjon og autonomi	28
5.0 KONKLUSJON	30
6.0 LITTERATURLISTE	32
7.0 VEDLEGG	35
7.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide pedagogisk leder.....	35
7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide styrer.....	37
7.3 Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskjema	39

Antall ord: 9427

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehagen er en av de viktigste sosialiserings-, integrerings- og inkluderingsarenaene for barn og familier i Norge. I et flerkulturelt samfunn har barnehagen en plikt til å gjenspeile det kulturelle mangfoldet. Ifølge rammeplanen skal barnehagen verdsette, fremme og bruke mangfoldet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Hvordan kommer dette til uttrykk i praksis? Jeg erfarte nettopp utfordringene med å sette denne visjonen ut i praksis som ufaglært – jeg manglet kompetanse. I praksis i Sør-Afrika, et land bestående av et rikt kulturelt mangfold, erfarte jeg verdien av kompetanse knyttet til kulturelt mangfold. Ikke bare som en visjon i arbeid med barn og familier, men som en nødvendighet ellers i samfunnet. I et økt globalisert samfunn er kulturelt mangfold en dimensjon ved barnehagen som krever kompetanse for å kunne realisere rammeplanen og barnehagens samfunnsmandat.

Kulturelt mangfold i barnehagen har vært et tema av stor interesse hos meg før jeg begynte utdanningen på DMMH. Av den grunn gikk jeg også de to første årene på profilen *barnehagelærerutdanning med vekt på flerkulturell forståelse*, og deretter tredjeåret på fordypningen *barnehager i internasjonale perspektiver*. Gjennom disse årene tilegnet jeg meg og utviklet egen kompetanse. Jeg stilte meg ofte spørsmålet om hvorfor denne profilen ikke er integrert i alle profilene som DMMH tilbyr. Den kunnskapen og kompetansen jeg utviklet gjennom studiet fant jeg helt nødvendig for min framtid i barnehagen som består av et kulturelt mangfold.

«I barnehagen skal mangfold og flerkulturell forståelse være en naturlig og selvfølgelig del av hverdagspraksisen [...] Dette krever at ansatte i barnehagen har flerkulturell kompetanse som bidrar til å gjøre barnehagen til en møteplass for fellesskap og deltakelse» (Spernes & Hatlem, 2019, s. 13).

Slik jeg forstår det er ikke arbeid med kulturelt mangfold i barnehagen et tema en kan velge å ta inn og ut, det skal være en integrert del av alt arbeidet. Dette inkluderer alle aspekter ved barnehagen. Dessverre er det ikke nok rom i et bachelorprosjekt til å ta for seg alle disse aspektene. Jeg har derfor valgt å ta for meg interkulturell kompetanse hos personalet i

barnehagen, for å fokusere på personalets kompetanse, som inngår i mange av disse aspektene.

Interkulturell kompetanse er et vidt tema, og denne kompetansen kan være utfordrende å definere. Forståelsen av interkulturell kompetanse legger også føringer for hvordan denne kompetansen kommer til syne i praksis og ikke minst for hvordan den kan utvikles. Gjennom praksis og arbeid har jeg fått et inntrykk av at kulturelt mangfold er ansett som en viktig del i mange av aspektene ved barnehagen, men at dette gjerne knyttes til praktiske aktiviteter og pedagogisk innhold. Begrepene interkulturell kompetanse eller flerkulturell forståelse var ikke nødvendigvis en del av språket som omhandlet utvikling av personalets kompetanser. Jeg er nysgjerrig på hvordan personalet kan utvikle denne kompetansen. Hvilke forutsetninger ligger til grunn? Når og hvor skjer utviklingen? For å kunne dykke dypere i interkulturell kompetanse ønsker jeg derfor å undersøke hvordan barnehagen kan være en pågangsdriver og tilrettelegger for utviklingen av kompetansen.

Som ufaglært erfarte jeg mangel på egen kompetanse. Til tross for at kompetansen fantes i personalgruppen, nådde den aldri ut som grunnlag for felles praksis. Dette ga meg et inntrykk av at interkulturell kompetanse er en individuell kvalitet ved noen ansatte. Personalet i barnehagen innehar et mangfold av ulike erfaringer og kunnskaper. Dette er av stor verdi og må ivaretas. På en annen side, kan interkulturell kompetanse ses som en kvalitet med egenverdi? Er denne kompetansen en verdifull kvalitet ved kun noen av personalet? Dersom denne kompetansen er avgjørende for barnehagens arbeid, bør ikke hele personalet inneha denne kompetansen? Slik ble et ledelsesperspektiv aktuelt. Ledelse er i likhet et vidt tema og innebærer ledelse som de praktiske handlingene som er knyttet til en lederrolle, samt perspektiver som i større grad ser på tilrettelegging og utvikling som former for ledelse. For å avgrense ytterligere har jeg valgt å inkludere et ledelsesperspektiv på interkulturell kompetanse, hvor utviklingen av denne kompetansen er av interesse.

1.2 Problemstilling

Arbeidet med å utforme problemstilling har vært en lengre prosess, blant annet på grunn av kompleksiteten ved interkulturell kompetanse og ledelse. Med bakgrunn i de foregående

punktene ønsket jeg å inkludere både ledelse og utvikling av interkulturell kompetanse. Samtidig ønsket jeg å inkludere perspektiver på flerkulturalitet i barnehagen. Med støtte fra veiledere og forankring i de foregående punktene, utformet jeg følgende problemstilling: «Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?»

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Andre kapittel omhandler metodologien, deriblant valg av metode, utvalg av informanter, gjennomføring og analysearbeid, samt forskningsetiske og metodekritiske perspektiver. I tredje kapittel gjøres det rede for teorigrunnlaget prosjektet bygger på. Videre presenteres og drøftes funnene i prosjektet i det fjerde kapitlet. Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem oppsummere og forsøke å gi svar på problemstillingen. Kapittel seks og sju inneholder litteraturliste og vedlegg.

2.0 METODE

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke fremgangsmåter som ble brukt for å samle et rikt og relevant datamateriale, for å finne svar på problemstillingen. Jeg vil begrunne valg av metode for datainnsamlingen, presentere gjennomføringen av datainnsamlingen og analysearbeidet, samt gjøre rede for forskningsetiske og metodekritiske perspektiver.

2.1 Valg av metode

De to hovedtypene for datainnsamlingsmetoder er kvalitative og kvantitative metoder. Skillet mellom metodene defineres ut ifra metodens tilnærming og typen data metoden produserer (NEM, 2019; Harboe, 2006, s. 31). En kvalitativ metode har en fenomenologisk tilnærming, som vil si at metoden har som mål å undersøke menneskelig erfaring og er undersøkende i et innholds-perspektiv (NESH, 2022). Intervju betegnes som den mest brukte kvalitative metoden (Tjora, 2017, s. 113). Det kvalitative intervjuet legger til rette for å ivareta nyanser og individuelle situasjoner og det kan skapes kunnskap om det forskeren ønsker å utforske i skjæringspunktet mellom synspunktene til intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 25; Harboe, 2006, s. 32; Silverman, 2020, s. 3). Med bakgrunn i formålet og problemstillingen for prosjektet er kvalitativt intervju en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode nettopp fordi metoden ivaretar individuelle synspunkter, samtidig som den legger til rette for å undersøke individuelle erfaringer og innsikter. Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, som vil si en intervju-tilnærming som er delvis strukturert (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 108). Semistrukturerte intervju arter seg som en samtale, men sirkulerer likevel rundt bestemte temaer ved hjelp av intervjuguiden og formålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget er tatt i bakgrunn om at jeg ønsker å skape en relativt fri samtale rundt de satte temaene, slik at det er muligheter for å gå nærmere inn på undertemaer som dukker opp under intervjuet og stille naturlige oppfølgingsspørsmål. Like viktig ønsker jeg å undersøke menneskelige erfaringer og innsikter som jeg ikke på forhånd kan antyde. Det vil derfor være hensiktsmessig å bruke en intervju-tilnærming som ivaretar informantenes individuelle bidrag gjennom muligheten for å gå inn i undertemaer og aspekter som dukker opp under samtalen.

2.2 Utvalg av informanter

I prosjektet ønsker jeg å få større innsikt i og kunnskap om utvikling av interkulturell kompetanse og hvordan ledelse kan bidra i denne utviklingen hos personalet. Med utgangspunkt i dette formålet er mitt utvalg en styrer og en pedagogisk leder. Som ledere i barnehagen kan disse informantene bidra med bestemte erfaringer og kunnskaper om temaet som er nødvendig for problemstillingen – et strategisk utvalg (Tjora, 2017, s. 130; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 58-59; Dalland, 2020, s. 59-60). Valget om disse informantene grunnet også i at de arbeider i en flerkulturell barnehage hvor jeg gjennom erfaring har fått innsyn i deres kompetanse om det aktuelle temaet. Samtidig har jeg fått innblikk i barnehagens arbeid som flerkulturell barnehage, og hvordan det kulturelle mangfoldet preger alle aspekter ved barnehagen. Etter refleksjoner med veiledere bestemte jeg meg for å intervju styrer i samme barnehage i tillegg til pedagogisk leder, for å kunne benytte en helhetstilnærming til barnehagens ledelse for utvikling av interkulturell kompetanse hos personalet. Informantene har rundt tjue års erfaring i barnehagen og tilnærmet ti års erfaring i den nåværende barnehagen.

2.3 Gjennomføring og analysearbeid

I planleggingsfasen valgte jeg som nevnt kvalitativt intervju som metode for datainnsamlingen. Jeg utviklet to intervjuguider. Etersom de to informantene har ulike stillinger fant jeg det hensiktsmessig å lage to noe ulike intervjuguider. Jeg ønsket å vinkle spørsmålene i intervjuguidene mot den aktuelle stillingen for å gjøre det mulig å gå i dybden på den stillings-spesifikke kunnskapen informanten satt med. I tillegg muliggjør to vinklinger til tematikken en helhetstilnærming til ledelsens forståelse av og arbeid med interkulturell kompetanse. Jeg kontaktet informantene med spørsmål om deltakelse i tillegg til informasjons- og samtykkeskjema samt intervjuguide. Under intervjuene så jeg tydelig fordelene med at informantene hadde hatt tid til å lese og tenke gjennom intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette fikk jeg også tilbakemelding om at var hensiktsmessig for deres muligheter til å gi utdypende svar, samt at dette hadde satt i gang viktige refleksjonsprosesser hos dem selv. Med bakgrunn i valget av tematikk og spørsmålene i intervjuguiden så jeg det nødvendig at informantene skulle ha mulighet til å reflektere over spørsmålene i forkant av intervjuet, ettersom jeg ikke nødvendigvis søkte spontane responser. På en annen side legger den semistrukturerte formen til rette for oppfølgingsspørsmål og tematikk som ikke nødvendigvis er formulert i intervjuguiden og krever en mer spontan respons og umiddelbar

refleksjon. På den måten fikk jeg utfyllende svar med tanker og innsikter om de momentene som lå konkret i intervjuguiden, samtidig som vi kunne gå i dybden på undertema som dukket opp i samtalen hvor informantens bidrag i større grad var preget av umiddelbar refleksjon. Like viktig lå det til rette for muligheten om at informanten bidro med innsikter eller erfaringer knyttet til tematikk jeg ikke på forhånd hadde trukket sammenhenger til. Et annet viktig moment er bruken av og innholdet i begrepet interkulturell kompetanse. Ettersom informantene hadde tilgang til intervjuguiden på forhånd, kunne de bruke tid på å reflektere over begrepet og innholdet. Samtidig kunne de reflektere over hvilke begreper de selv bruker om den spesifikke kompetansen som er knyttet til kulturelt mangfold. Derfor valgte jeg også å stille spørsmål direkte knyttet til bruken av og innholdet i begrepet interkulturell kompetanse.

Jeg gjennomførte først intervju med styrer. Under intervjuet hadde jeg med en medstudent for å notere slik at jeg kunne konsentrere meg om samtalen, noe informantene var informert om på forhånd. Etter intervjuet transkriberte jeg teksten fra medstudenten og la til sitat eller momenter jeg selv hadde notert. Neste intervju med pedagogisk leder foregikk på samme måte. Ved å ha tid mellom intervjuene fikk jeg mulighet til å se nærmere på transkripsjonen fra første intervju før det neste, slik at jeg kunne merke meg aspekter jeg ønsket å undersøke nærmere i det neste intervjuet eller gå bort i fra spørsmål som i mindre grad viste seg å være relevante. I tillegg gjorde jeg meg viktige erfaringer som intervjuer under første intervju som jeg tok med meg inn i det neste. Blant annet fikk jeg erfaringer med å lede samtalen med å følge opp og ta utgangspunkt i innspillene fra informanten, samtidig som å holde kursen innenfor tematikken.

Etter å ha samlet inn data gjennom intervjuene, startet prosessen med analyse. Jeg valgte å bruke en tematisk analyse, som er en hyppig brukt metode for å analysere kvalitativ data (Kiger & Varpio, 2020, s. 864). Metoden brukes for å beskrive dataen gjennom å redusere, systematisere og fortolke informasjonen som ligger i datamaterialet (s. 864; Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 153). Første del av prosessen besto i å kode datamaterialet, først for å redusere datamaterialet ved å vurdere hva som var relevant og ikke for problemstillingen. Dette kan knyttes til hvordan funnene er preget av hvordan forskeren vurderer relevans i analyseprosessen, noe jeg vil komme tilbake til i sammenheng med metodekritiske perspektiver. Videre kodet jeg datamaterialet for å muliggjøre

systematiseringer eller kategoriseringer. Jeg kodet først de to datamaterialene hver for seg, for å så se på sammenhengen mellom de ulike kodene – likheter og ulikheter. Her er et eksempel på kodene jeg brukte for det ene datamaterialet i første omgang:

Flerkulturell praksis

Forutsetninger for en flerkulturell barnehage

Definisjon av flerkulturell barnehage

Elementer i interkulturell kompetanse

Foreldresamarbeid

Ledelse

Kompetanseutvikling

Refleksjon som verktøy for arbeid med holdninger og verdier

Utfordringer i en flerkulturell barnehage

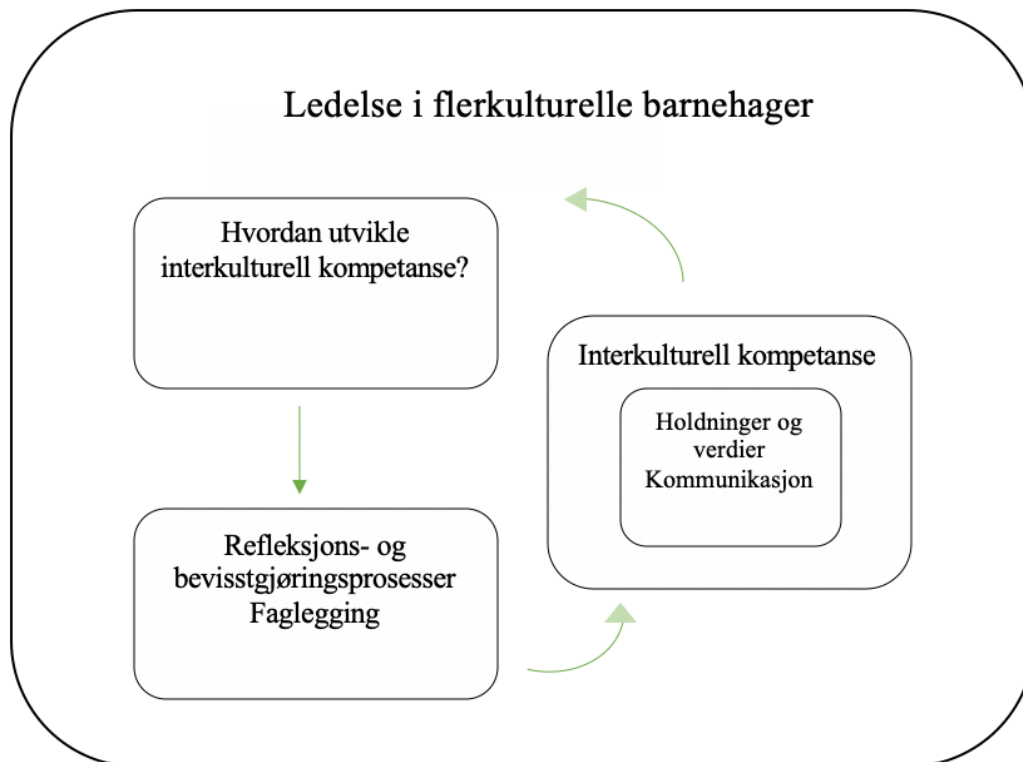
Felles pedagogisk praksis

Begreper i den flerkulturelle barnehagen

Utvikling – lærende organisasjon

Jeg gjorde flere kodinger hvor jeg varierte kodene for å finne den mest hensiktsmessige kategoriseringen for formålet. Jeg prøvde også ut de samme kodene for begge materialene i sammenheng med datareduksjon og systematisering. Jeg videreutviklet kodene for å redusere mengden og for å utvikle aktuelle tema. Temaer kan forklares som konstruerte sammenhenger eller meninger som er tolket ut ifra datamaterialet, som et svar til problemstillingen (Kiger & Varpio, 2020, s. 1). Prosessen med utvikling av temaer foregikk i tre steg, som beskrevet av Kiger og Varpio (2020, s. 4). Først å søke etter temaer i det kodede datamaterialet, videre gjennomgang av valgte temaer, og sist definerings og navngivning av temaene. I arbeidet med å redusere datamaterialet og å utvikle temaer arbeidet jeg i bevissthet om min rolle som fortolker, noe jeg vil komme tilbake til delkapittelet metodekritikk. Datamaterialet var omfattende og vurderinger om relevans gjort i datareduksjonen, som omfatter hele analyseprosessen, ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen. Problemstillingen var retningsgivende i vurderinger om relevans og i fortolkningene. Med tanke på at interkulturell kompetanse og ledelse er sammensatt og av stort omfang, ble det desto viktigere å være grundig i analyseprosessen for å utvikle presise temaer som kunne svare på problemstillingen. Jeg utviklet to temaer som integrerte deler av interkulturell kompetanse: holdninger og verdier, og kommunikasjon. Jeg utviklet også to temaer for utvikling av interkulturell kompetanse: faglegging og refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser. Ledelse er i samme grad omfattende, som nevnt, og jeg valgte derfor å avgrense ledelsesperspektivet til disse

hovedmomentene. Sammenhengen mellom temaene, som også er utgangspunkt for drøftingen, kan illustreres slik:



2.4 Forskningsetiske hensyn

Bergsland og Jæger (2022) foreslår tre hovedprinsipper for å ivareta etiske hensyn i forskning som jeg har tatt utgangspunkt i; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (s. 47-49). Informantene fikk før intervjuet tilsendt informasjons- og samtykkeskjema som ga informasjon om prosjektets formål og informerte om muligheten til å enhver tid trekke seg fra prosjektet. Videre er materialet anonymisert som et grep for å ivareta prinsippet om konfidensialitet. I tillegg til at personopplysninger er fjernet, har jeg også oversatt sitater i oppgaven til bokmål, som et grep for å ivareta anonymitet, samt øke lesbarheten. Prinsippet om konsekvenser handler om at informantene ikke skal få negative konsekvenser ved å delta. Gjennom anonymisering, informantens mulighet til å trekke seg og forsikring om at deltakelsen ikke fører til skade eller stor belastning, er prinsippet om konsekvenser ivaretatt.

Dette prinsippet handler også om informantens utbytte av deltakelsen, og jeg har under intervju fått tilbakemelding om at deltakelsen har ført til økt refleksjon og bevissthet rundt tematikken. I tillegg går prinsippet ut på å ivareta informantenes integritet under intervjuet, i

fortolkningsprosessen samt i presentasjonen av resultatene (NESH, 2022). Blant annet ble dette tatt hensyn til i utvikling av intervjuguiden, samt under gjennomføring av intervjuene.

2.5 Metodekritikk

I forskning vil et kritisk perspektiv på metodologien være hensiktsmessig, da det metodiske arbeidet i utstrakt grad vil kunne påvirke funnene. I sammenheng med en fenomenologisk tilnærming for å konstruere mening og kunnskap, er det i min forskning viktig å være bevisst sammenhengen og helheten som dataen står i. Ifølge Gadamer (1979) er helheten eller sammenhengen en essensiell del av meningen som skapes. Bevissthet rundt konteksten for intervjusituasjonen vil eksempelvis være viktig i sammenheng med fortolkningene, samt den konteksten dataen står i. I prosessen mellom den som tolker og dataen, blir sannhet og forståelse utviklet (Nilssen, 2012). Det vil si at jeg som forsker påvirker intervjuene i form av tematikk, vinklinger, spørsmål og deltakelse, samt fortolkningene som blir gjort i prosessene med analyse og utvikling av mening og forståelse. Videre står begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet som sentrale faktorer for å kvalitetsvurdere prosjektet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 43).

Reliabilitet knyttes til spørsmål om pålitelighet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). Derfor har jeg valgt å gi en detaljert framstilling av forskningsprosessen, for å muliggjøre vurderinger av andre. Samtidig er det i sammenheng med reliabilitet viktig å påpeke at det teoretiske ståstedet prosjektet bygger på, er av betydning for tolkningene som er gjort (s. 44). Likevel, ettersom det teoretiske grunnlaget gjøres rede for, kan sammenhengen mellom teorigrunnlaget og funn gjøres tydeligere. Validitet er knyttet til troverdighet og overførbarhet. Med troverdighet menes blant annet metodens egnethet for formålet og i hvilken grad datamaterialet er relevant og kan representere virkeligheten (s. 44). I tillegg til å gjøre rede for valg av metode, brukte jeg en medstudent for å notere under intervjuene som grep for å øke validiteten. Først gjennom å synliggjøre de metodiske valgene som er tatt i bakgrunn av formålet og problemstilling, deretter å sammenfatte egne og medstudenten sine notater for å øke nøyaktigheten på datamaterialet. Overførbarhet vil i dette prosjektet dreie seg om å presentere funn og drøfting som kan overføres og være nyttige for andre barnehager. Resultatene representerer ikke en generalisering, hvor eksempelvis praksis som er gjort rede for er gjeldende for alle barnehager, men heller et tankeredskap som andre barnehager kan

bruke. Målet er å bidra til økt kunnskap om temaet som videre kan bidra til prosesser for utvikling av praksis.

3.0 TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori og avklare fagbegreper i tilknytning til problemstillingen og temaet for prosjektet. Teorigrunnlaget som gjøres rede for er avgrensende for prosjektet og det er gjort valg om relevans for hvilken fagteori som danner grunnlag for drøftingen av funnene. I kapittelet «Funn og drøfting» vil jeg drøfte funnene som blir gjort i prosjektet opp mot teorigrunnlaget som presenteres her. Problemstillingen omhandler temaer som interkulturell kompetanse, flerkulturelle barnehager og ledelse, og jeg vil derfor gjøre rede for relevant teori knyttet til disse.

3.1 Kultur

Kultur er et sentralt begrep i denne tematikken, men det er også et vidt begrep hvor det er utfordrende å gi en entydig og universell definisjon. Jeg ønsker å trekke frem et par perspektiver for å tydeliggjøre forståelsen av kultur som ligger til grunn i prosjektet. Kultur er i ett perspektiv forstått som et verktøy for å organisere, forstå og legitimere omverdenen (Enge, 1989, referert i Zachrisen, 2020, s. 16; Bergersen, 2017, s. 15). I tråd med denne forståelsen viser Banks (2010) til fortolkning, bruk av og forståelse av seg selv som en del av kulturens essens (referert i Zachrisen, 2020, s. 17). Kultur kan forstås i dette perspektivet som virkelighetsforståelsene, verdiene og normene som er felles innenfor et samfunn, som gjør oss i stand til å kommunisere og samhandle (Larsen & Slåtten, 2015, s. 15). Denne definisjonen viser til kultur i et samfunnsperspektiv, og inkluderer i mindre grad kultur innenfor mindre grupper mennesker eller kultur knyttet til ulike kontekster. Men med et utvidet samfunnsbegrep, er definisjonen relevant. Videre forklarer Thun (2015) at kultur er en viktig dimensjon for opplevelse av fellesskap og selvidentitet (s. 10). Et annet viktig aspekt ved kultur er dens dynamiske form – kulturen er i bevegelse (Bergersen, 2017, s. 15). Kulturen danner mennesker samtidig som mennesker danner kulturen (Erickson, 2010). Eksempelvis er det et mangfold av kulturer representert i barnehagen, og i møtet mellom flere kulturelle elementer oppstår det nye sammensetninger hvor da kulturen stadig er i endring (Thun, 2015, s. 6). Samtidig kan kulturer utvikles med bakgrunn i tilpasning til eksempelvis storsamfunnet eller andre forhold. Kulturen i barnehagen er nødvendigvis preget av de virkelighetsoppfatningene, verdiene og normene som i utstrakt grad er hensiktsmessige for å ivareta funksjoner som eksempelvis bidrar til realiseringen av barnehagens samfunnsmandat. På samme måte kan det eksempelvis hevdes at kulturen i barnehagen er preget av barnehagens oppdrag i samfunnet. For å sammenfatte disse perspektivene og forståelsene av kultur kan kultur forklares som de

virkelighetsoppfatninger, normer og verdier som er felles for å muliggjøre samhandling og kommunikasjon, som nødvendigvis er i utvikling og en sentral faktor for menneskers dannelse. Forståelsen av kulturbegrepet legger føringer for innholdet i begrepet flerkulturalitet.

3.2 Flerkulturalitet og den flerkulturelle barnehagen

Slik begrepet *flerkulturalitet* eller *flerkulturell* er kritisert, er det ikke hensiktsmessig å bruke det om personer eller grupper da det i et minoritets-majoritets-perspektiv impliserer at det finnes personer som er én-kulturell (Spernes & Hatlem, 2019, s. 61-62). Mangfoldsbegrepet ivaretar i større grad maktkritiske perspektiver, hvor ikke kun minoriteten er i fokus, og inkluderer majoritetsprivilegier som et viktig aspekt (Røthing, 2015, s. 164). Minoritets-majoritet-begrepene er kontekststøtthengig hvor de to begrepene kan brukes kvantitativt som uttrykk for mengde/antall (Spernes & Hatlem, 2019, s. 27). Da vil eksempelvis minoritetspråklige personer, i norsk kontekst være personer som snakker et annet språk enn norsk. Begrepene kan også inkludere styrke- eller maktforhold (s. 27). Eksempelvis vil flerkulturelle barn, i begrepspar med én-kulturelle barn, kunne implisere en minoritetsposisjon om en gruppe barn hvor deres etniske bakgrunn indikerer mindre makt. Men dette er som nevnt kontekststøtthengig. Til tross for kritikken rettet mot bruken av begrepet flerkulturell, ønsker jeg å bruke begrepet som beskrivende for det kulturelle mangfoldet som finnes i barnehagen og samfunnet som helhet. Videre dekker begrepet en type praksis og pedagogikk, som jeg i en slik sammenheng vil anvende for å avgrense innholdet i mangfoldsbegrepet til kulturelt mangfold. Jeg vil videre utdype hva som kjennetegner en flerkulturell barnehage i motsetning til en barnehage med kulturelt mangfold.

En flerkulturell barnehage defineres gjennom handling, hvor arbeidet med å fremme kulturelt mangfold er tydelig i barnehagens verdiplattform, praksis og planer, hvor mangfoldet er en ressurs og berikelse for virksomheten, samtidig som innholdet er tilpasset barnegruppen (Spernes & Hatlem, 2019, s. 65-80; Gjervan, 2006, s. 7; Sand, 2020, s. 80; Schram & Bergsland, 2021, s. 19). En slik definisjon er forankret i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) hvor kulturelt mangfold er synliggjort i ulike kontekster, som sikter til en helhetsforståelse av kompleksiteten ved en slik praksis. Blant annet skal mangfold, innebærende kulturelt mangfold, fremmes, synliggjøres, verdsettes og ses på som en ressurs (s. 7-9). Videre er dette forankret som et grunnlag for utforskning og læring,

utvikling av demokratiforståelse og respekt for forskjellighet (s. 21, 48, 51). En flerkulturell pedagogikk må forholde seg til det kulturelle mangfoldet som en naturlig del av den daglige praksisen, og ikke fremstilles kun i forbindelse med synlige markører for ulike kulturbakgrunner, eller i tillegg til «de vanlige aktivitetene» (Rhedding-Jones, 2005, referert i Sand, 2020, s. 221; Spernes & Hatlem, 2019, s. 65-66). Realisering av den flerkulturelle barnehagen slik den er gjort rede for, krever kompetanse.

3.3 Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er en samlebetegnelse for de holdningene og verdiene, kunnskapene og ferdighetene som anses som nødvendige for å realisere den flerkulturelle barnehagen, slik den er gjort rede for. Noen definisjoner viser til at interkulturell kompetanse i utstrakt grad handler om kommunikasjon med mennesker med andre kulturelle forutsetninger (Dahl, 2013, s. 294). En utvidet definisjon inkluderer momentene tverrkulturell bevissthet og flerkulturell forståelse i tillegg til tverrkulturell kommunikasjon (Bergersen, 2017, s. 31; Larsen, 2009; Larsen & Slåtten, 2015, s. 112). Bergersen (2017) forklarer at tverrkulturell bevissthet innebærer bevissthet om ulike menneskers forståelseshorisont som gjerne er kulturelt betinget (s. 31). Flerkulturell forståelse forklares som forståelse for kulturers verdier, normer og førforståelse, som er grunnlaget for forståelseshorisont (s. 31). Begrepene flerkulturell, tverrkulturell og interkulturell brukes ofte om det samme innholdet. Jeg har valgt å bruke begrepet interkulturell kompetanse, da *inter* betyr mellom, som kan sikte til det som skjer i møtet mellom kulturer. I sammenheng med den flerkulturelle barnehagen, hvor barnehagen fungerer som en kulturell brobygger (Bergersen, 2017, s. 179), kan en argumentere for at interkulturell kompetanse som begrep i større grad belyser hvordan møtet mellom kulturer skaper og utvikler barnehagekulturen. Etersom begrepet flerkulturell er det hyppigste brukte begrepet for barnehagens praksis og visjon i fagfeltet har jeg valgt å bruke dette i disse sammenhengene, som nevnt.

I tråd med Bergersens (2017) definisjon av innholdet i interkulturell kompetanse har Deardorff (2004) beskrevet komponentene i interkulturell kompetanse, som er illustrert i to ulike modeller (referert i Deardorff, 2006). Begge modellene illustrerer i tillegg sammenhengen mellom komponentene for utvikling av denne kompetansen. Pyramidemodellen understreker hvordan de foregående stegene i prosessen er avgjørende for

de neste (s. 254). Prosess-modellen understreker i større grad hvordan utvikling av interkulturell kompetanse er en kontinuerlig prosess (s. 256). Modellene er ikke utviklet spesifikt for barnehageprofesjonen, men er overførbare gjennom innhold og illustrasjon av utvikling av interkulturell kompetanse. De ulike komponentene er delt inn i fire steg, kalt *holdninger, kunnskap og forståelse, internt utfall og eksternt utfall*. Kunnskap om det flerkulturelle fagfeltet, samt arbeid med holdninger og verdier, er gjennomgående komponenter i interkulturell kompetanse, ifølge flere definisjoner (Spernes & Hatlem, 2019, s. 214-215; Sand 2020, s. 239; Bergersen, 2017, s. 30-31). Videre poengterer Spernes og Hatlem (2019) at realiseringen av den flerkulturelle barnehagen, deriblant utvikling av interkulturell kompetanse, krever systematisk arbeid og tydelig ledelse av dette arbeidet (s. 215).

3.4 Ledelse i barnehagen

Det finnes flere ulike teoretiske forståelser av ledelse. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke frem en definisjon som inkluderer elementene utøvelse, prosesser og måloppnåelse:

«En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål» (Skogen, 2013, s. 26-27).

Denne definisjonen viser til at ledelse blant annet handler om praktisk handling, påvirkning av de ledede og oppfyllelse av mål. Gotvassli (2019) forklarer at ledelse handler om påvirkning av mennesker til å løse bestemte oppgaver (s. 35-37). Forholdet mellom styring og ledelse vil være sentralt, hvor begrepene skiller mellom et formelt og et relasjonelt perspektiv (s. 35; Christensen, Lægreid, Rossnes & Røvik, 2010, referert i Gotvassli, 2019, s. 35). Dette sikrer til hvilke virkemidler som blir brukt for å påvirke menneskene i organisasjonen. I en slik forståelse vil styring vektlegge blant annet organiserings- og systemperspektiver, og ledelse vil vektlegge et relasjonelt og kulturelt perspektiv (s. 35). Forholdet mellom styring og ledelse er komplekst, og begge perspektivene vil være aktuelle i barnehagen som deler av en

sammensatt helhet. I denne oppgaven vil jeg vektlegge ledelse slik det er forstått i et relasjonelt perspektiv, men som likevel inkluderer styring gjennom et system- og organiseringsperspektiv. Barnehagens ledelse består også av ulike formelle lederroller, hvor jeg har valgt å fokusere på styrer og pedagogisk leder.

3.4.1 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse er en ledelsesteori som har forankring i pedagogiske, psykologiske og sosiologiske forståelser av relasjoner, og skisserer en ledelse som foregår i samspill og dialog (Skogen, 2013, s. 43). Ledelsen har ifølge denne teorien, grunnlag i interesse for mennesker og det som skjer mellom mennesker (s. 43). Teamledelse eller teamarbeid som ledelsesteori har i likhet en sosiokulturell tilnærming til ledelse og bygger på det relasjonelle perspektivet (Skogen, 2013, s. 45). Som fenomen preges teamarbeid av felles mål og arbeidsmetoder blant medlemmene, samtidig som ulikhet i kompetanse og ferdigheter vektlegges høyt (Amundsen, 1999, s. 30). Et annet sentralt ledelsesperspektiv i tilknytning til læring og utvikling kalles produktiv ledelse. Dette perspektivet bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor undring og refleksjon er vektlagt som sentrale faktorer for læring (Gotvassli, 2019, s. 108). Dette perspektivet er i tråd med Argyris og Schöns (1978) teori om dobbeltkretslæring, hvor refleksjon er vektlagt som avgjørende faktor for kvaliteten på den læringen som skjer (referert i Gotvassli, 2019, s. 99-100). Dobbeltkretslæring står som en motsats til det som kan kalles belæring og inkluderer i større grad de lededes egenaktivitet i prosessene, i et ledelsesperspektiv (s. 99-101).

3.4.2 Pedagogisk leder

Pedagogisk leder har ansvar for, i sin avdeling, å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, og å sørge for at arbeidet møter de kvalitetskriteriene som ligger i samfunnsmandatet og styringsdokumentene. Arbeidet utøves gjennom ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering, dokumentasjon og utvikling av arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Aasen, 2018, s. 99). I tillegg knytter Aasen (2018) pedagogiske ledelse til teamledelse og understreker slik også det relasjonelle ansvaret i personalgruppen. Samarbeidet i personalgruppen i barnehagen er preget av en gjensidig avhengighet. En viktig lederoppgave blir derfor å koordinere arbeidet på en måte hvor personalets ulike kompetanser blir utnyttet og fornyet, og ikke minst fremme en positiv følelse knyttet til denne avhengigheten (s. 99).

Dette innebærer blant annet kommunikasjon og arbeidskultur (s. 112). I den sammenheng er pedagogisk leders ansvar for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser sentralt (Gotvassli, 2019, s.73). Slike prosesser er en forutsetning for både kvalitetssikring og utvikling (Aasen, 2018, s. 112). Ifølge Wadel (1997) vil ansvaret gå ut på å legge til rette for kollektive refleksjons- og læringsprosesser hvor innsikten refleksjonen gir blir grunnlag for læring og utvikling (referert i Gotvassli, 2019, s. 73). Jeg ønsker å understreke hvordan pedagogisk leders ansvarsområder går ut over pedagogisk ledelse, som ikke er forbeholdt pedagogisk leder, men som også inngår som en del av styrers ansvarsområde (s. 70). Pedagogisk ledelse kan forklares som ledelse av arbeidet med omsorg, danning, lek og læring (s. 70).

3.4.3 Styrer

Styrers rolle omfatter blant annet pedagogisk ledelse og personalledelse. Dette innebærer planlegging og vurdering av pedagogisk virksomhet i henhold til blant annet styringsdokumenter, samt ansvar for kompetanseutvikling, teamutvikling og utvikling av organisasjonskultur (Gotvassli, 2019, s. 69-71).

3.5 Kompetanseutvikling – barnehagen som lærende organisasjon

Kompetanseutvikling er knyttet til barnehagen som lærende organisasjon. Barnehagen er i rammeplanen forankret som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), til tross for at det ikke er entydig og klart definert (Gotvassli, 2019, s. 95). Jeg ønsker å trekke frem Senges (1999) beskrivelse av lærende organisasjoner som organisasjoner hvor medlemmene videreutvikler sine evner for å nå ønskede resultater samtidig som de blir bedre til å lære i fellesskap. Senge har i sin teori fremstilt læring i team som en av fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Begrepet disiplin innebærer her fagområder, kunnskaper og ferdigheter som må utvikles. Læring i team kjennetegnes av at læring er basert på dialog, utforskning og kollektive refleksjonsprosesser i tilknytning til medlemmenes praktiske aktiviteter (referert i Gotvassli, 2019, s. 97-98). Det kan derfor hevdes at barnehagen som lærende organisasjon er knyttet til kompetanseutvikling, med fokus på kollektive læringsprosesser (s. 94). Filstad (2010) støtter i likhet opp om kollektivitet som en nødvendig faktor for kompetanseutvikling (referert i Gotvassli, 2019, s. 106). I tillegg trekker hun frem motivasjon som en avgjørende faktor (s. 106).

Det finnes ulike teorier om motivasjon. En av disse er Deci og Ryans (2012) selvbestemmelsesteori (referert i Gotvassli, 2019, s. 188). Teorien vektlegger selvbestemmelse, eller autonomi, og tilhørighet som faktorer for at mennesker skal gå fra å være ytre motivert til å bevege seg mot å være indre motivert (s. 188-189). Først og fremst er det et mål om at de ansatte i barnehagen skal være indre motiverte, fremfor ytre motivert, fordi det kan tyde på at det fører til en sterkere tilknytning til arbeidet og barnehagen, og bedre kvalitet i arbeidet (s. 193). Samtidig er det som nevnt en faktor for kompetanseutvikling, som er sentral i realiseringen av barnehagen som lærende organisasjon. Autonomi som faktor for utvikling av indre motivasjon, handler ifølge selvbestemmelsesteorien om at ansatte i barnehagen opplever å kunne prioritere og velge handlinger (s. 188). Autonomi forklares gjerne i sammenheng med barnehagen som selvråderett over innholdet og metodene ved egen profesjonsutøvelse (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Tilhørighet handler ifølge teorien om følelsen av tilknytning og å høre til i barnehagen, samt å identifisere seg med arbeidet som gjøres (Deci & Ryan, 2012, referert i Gotvassli, 2019, s. 189).

Utviklingsarbeid er sett som et middel til målet om *barnehagen som lærende organisasjon* (Gotvassli, 2013, referert i Gotvassli, 2019, s. 94). Utviklingsarbeid omhandler videreutvikling av kompetanse, kunnskap og dannelsespotensialer gjennom kollektive læringsprosesser (Nissen et al., 2015, s. 159; Eik, 2015, s. 148). I utviklingsarbeid legges det til rette for refleksjonsprosesser, bevisstgjøringsprosesser og faglegging, samt konkretisering av felles målsettinger gjennom en tydelig arbeidsmåte (Nissen et al., 2015, s.159; Eik, 2015, s. 148). Faglegging anses også som en viktig faktor for kompetanseutvikling. Faglegging handler om å knytte barnehagens praksis til profesjonskunnskap, og er gjerne et ansvar gitt lederne i barnehagen (Skoglund & Sundvall, 2017, s. 25-26). Faglegging kan brukes som et verktøy for å videreformidle og utvikle kunnskap og kompetanse i personalgrupper i barnehagen, gjennom å formidle profesjonskunnskap på en hensiktsmessig måte. Utviklingsarbeid er også beskrevet som en arbeidsmåte som gir muligheter for å rette oppmerksomheten mot innforstått praksis (Nissen et al., 2015, s. 159). Innforstått praksis preges av taus kunnskap og rådende diskurser. Taus kunnskap kan defineres som innforstått praktisk kompetanse som er knyttet til kunnskaper, holdninger og verdier (Barne- og

familiedepartementet, 1995, referert i Hennem & Østrem, 2016, s. 32). Diskursbegrepet sikter til strukturer som bidrar til å etablere mening innenfor eksempelvis sosiale og institusjonelle rammer (Østrem, 2012, s. 49). Disse problematiseres i barnehagen ettersom innforstått kompetanse og strukturer ukritisk kan få autoritet og bli videreført dersom de ikke får oppmerksomhet (Hennem & Østrem, 2016, s. 32). Denne praksisen, innebærende kunnskaper, holdninger, verdier og strukturer, vil være viktig å avdekke og evaluere i et kvalitetssikrings- og utviklingsperspektiv (s. 32).

3.5.1 Organisasjonskultur

Organisasjonskultur kan defineres som «... de virkelighetsoppfatninger, verdier og normer som deles av organisasjonsmedlemmene, og som er utviklet over tid ...» (Larsen & Slåtten, 2020, s. 78). Det vil være viktig å presisere at verdiene og normene i organisasjonssammenheng er knyttet til arbeidet og arbeidsstedet, og ikke de generelle verdiene og normene som mennesker har (s. 79). Videre forklares det at kulturen i en organisasjon utvikles av medlemmene og virker igjen styrende på dem (s. 83). Det finnes ulike perspektiver på organisasjon og kultur som grunnlag for forståelse av organisasjonskultur. Jeg ønsker å trekke frem et funksjonelt og et symbolsk perspektiv. Det funksjonelle perspektivet vektlegger hvordan normer og verdier utvikles som et svar på behovet for å tilpasse seg omgivelsene (s. 87). Det symbolske perspektivet vektlegger at normer og verdier utvikles gjennom sosial interaksjon med vekt på *meningen* som tillegges handlinger (s. 87). I dette perspektivet er utviklingen av felles forståelse av virkeligheten sentral, ved at handlinger gis den samme meningen av organisasjonsmedlemmene (s. 87). Strand (2007) fokuserer på organisasjonskulturens formål, og understreker i den sammenheng organisasjonskulturens motiverende og identitetsskapende kraft; «kulturen gir arbeidet mening og sammenheng, individene ser seg selv i et større fellesskap» (referert i Larsen & Slåtten, 2020, s. 100-101). Larsen og Slåtten anerkjenner i likhet organisasjonskulturens sentrale posisjon, ved å vise til Schein (2010), som hevder at arbeid med kultur er lederes viktigste oppgave (referert i Larsen & Slåtten, 2020, s. 77).

4.0 FUNN OG DRØFTING

I denne delen skal jeg presentere funnene fra prosjektet og drøfte disse opp mot teorigrunnet og problemstillingen: «Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?».

Kapitlet tar utgangspunkt i temaene holdninger og verdier, refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser, kommunikasjon og faglegging, som ble utviklet i analyseprosessen slik det er gjort rede for i metodekapittelet. Jeg har valgt å fremstille kommunikasjon, holdninger og verdier som komponenter i interkulturell kompetanse og knytter disse opp mot faglegging, refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser. Videre vil jeg med det utgangspunktet drøfte ledelse for utvikling av interkulturell kompetanse.

4.1 Arbeid med holdninger og verdier – Refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser

I begge intervjuene kom det frem at arbeid med holdninger og verdier er avgjørende for utviklingen av interkulturell kompetanse. Holdninger og verdier er slik det er gjort rede for definert som en betydningsfull komponent i interkulturell kompetanse (Deardorff, 2006; Spernes & Hatlem, 2019; Sand, 2020; Bergersen, 2017). Arbeid med holdninger og verdier kommer i intervjuene frem som særlig betydningsfullt i barnehager hvor det er et mangfold av kulturer representert. Det kan tyde på at det kulturelle mangfoldet stiller pedagogen til veggs med sitt eget speilbilde. «Det er altså i møte med noe som er forskjellig fra det man er vant til, at bevisstheten om ens egen kultur oppstår» (Allport, 1954, referert i Sand, 2020, s. 83). Et viktig funn er bruken av refleksjon som vei til bevisstgjøring i arbeid med holdninger og verdier. Slik det forklares av informantene er kjennskap og bevissthet om egen kultur viktig i møtet med det kulturelle mangfoldet i barnehagen. I den sammenheng er det snakk om kulturen i barnehagen, som blant annet vil innebære grad av ressursorientert holdning til kulturelt mangfold, kommunikasjon og ikke minst maktforhold. Refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser som omhandler kulturen i barnehagen vil derfor kunne være betydningsfull. Styrer beskriver det slik: «Vi må tørre å bryte oss litt på hverandres kultur, og stille spørsmål».

Holdningene og verdiene som er forankret i barnehagekulturen kan være utfordrende å få tak i ettersom det handler om å sette spørsmålstegn ved det som anses som normalt. Dette inkluderer taus kunnskap og rådende diskurser. Pedagogisk leder påpeker hvordan den tause kunnskapen i sammenheng med kulturelt mangfold kan bidra til å opprettholde en praksis som ikke er forenelig med en ressursorientert holdning til kulturelt mangfold. I tillegg kan rådende diskurser bidra til å opprettholde strukturer i barnehagen som er preget av en problemorientert holdning. Risikoen er at disse ubevisst får stå gyldige uten vurdering. Like viktig vil spørsmålet om makt være relevant i denne sammenhengen, hvor det vil være viktig å vurdere hvem som har tilgang til og mulighet til å definere kulturen i barnehagen. Personalets uttrykk for forståelsen av norsk kultur og barnehagens kultur kan påvirke barns, familiers og medarbeideres muligheter for deltakelse i fellesskapet, gjennom bevisste eller ubevisste holdninger til hvem som anses som fullverdige medlemmer av fellesskapet (Thun, 2015, s. 15). Slik Gullestad (2002) påpeker kan det være utfordrende å få tak i majoritetens kulturelle normer, verdier og holdninger fordi det er et spørsmål om hva som anses som normalt, og det er nettopp noe en ikke stiller spørsmålstegn ved (referert i Thun, 2015, s. 14). Derfor vil refleksjon og bevisstgjøring være helt essensielt for å kunne bygge et inkluderende flerkulturelt fellesskap. Strukturer som kan opprettholde ekskluderende forhold må synliggjøres, reflekteres over og vurderes. Det handler om å stille spørsmål ved rådende «sannheter» og tradisjoner som preger praksisen (Bergersen, 2017, s. 13-14). Slik det er å forstå ut ifra det teoretiske perspektivet samt funnene, innebærer interkulturell kompetanse å se disse sammenhengene mellom holdninger og verdier og realiseringen av den flerkulturelle barnehagen.

Pedagogiske ledere har gjennom sin rolle en egnet posisjon for å legge til rette for bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser i det daglige. I den sammenheng trekker styrer frem pedagogiske ledere som viktige rollemodeller og veiledere. Ved å ta utgangspunkt i de daglige aktivitetene og samspillene som oppstår, har pedagogisk leder god anledning til å initiere kollektive refleksjoner (Skoglund & Sundvall, 2017, s. 25). Refleksjoner rundt eksempelvis hvilke holdninger til kulturelt mangfold som synliggjøres kan være enklere å få tak i dersom en bruker et praksiseksempel. Begge informantene fremmer bruken av praksiseksempel slik som caser eller praksisfortellinger, som nyttige verktøy for refleksjon rundt holdninger og verdier. På en annen side uttrykte pedagogisk leder at det kan være utfordrende som leder å initiere arbeid med verdier og holdninger ettersom det kan oppleves

som angripende, og kan være knyttet til personlige forhold. I den sammenheng kan praksiseksempel også være nyttig som inngang til et tema som kan oppleves som utfordrende hvor det ikke nødvendigvis finnes noe rett svar. Samtidig påpekes det av pedagogisk leder at regler og retningslinjer pålegger de ansatte å arbeide med tematikken og at det er en viktig argumentasjon. «Å dannes som profesjonsutøver er ... å forplikte seg på kontinuerlig etisk refleksjon» (Hennum & Østrem, 2016, s. 128). I *Lærerprofesjonens etiske plattform* står det også at «Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør (Utdanningsforbundet, 2012).

Pedagogiske ledere er på mange måter rollemodeller gjennom å initiere til refleksjon over egen praksis. Styrer poengterer i sammenheng med pedagogiske ledere som rollemodeller, det å snakke rundt egen praksis. Å sette ord på de valgene som tas i praksis kan oppmuntre medarbeidere til å gjøre det samme. Interkulturell kompetanse kommer til syne i praksis, og det vil derfor kunne være viktig med pedagogiske ledere som aktualiserer denne kompetansen i det daglige. Med tanke på at holdninger og verdier kan være utfordrende å få tak i, vil pedagogiske lederes evne til å synliggjøre den interkulturelle kompetansen som ligger til grunn for praksis, være verdifull.

4.2 Kommunikasjon – faglegging

En annen viktig komponent i interkulturell kompetanse er kommunikasjon. Det kommer fram av funnene at kunnskap om og innsikt i kommunikasjon i en flerkulturell kontekst, er en sentral faktor. Holdninger til kulturelt mangfold og forståelse av maktposisjoner i fellesskapet blir kommunisert gjennom barnehagens praksis, ledelse og styring til barn, foreldre og personalet. Eksempelvis vil møtet med foreldre, barn og ansatte som ikke snakker eller snakker lite norsk, kreve kompetanse som gjør det mulig for personalet å kommunisere på en hensiktsmessig måte. Informantene vektlegger forståelse og kunnskap. Pedagogisk leder forklarer at «... mangel på forståelse fører til misforståelse». Styrer eksemplifiserer dette ved å fortelle om en far som ikke snakket norsk og kunne lite engelsk. Faren ble oppfattet som lite interessert i sønnens barnehagehverdag. Til foreldremøte fikk styreren skaffet tolk. Styreren forklarte hvordan hun ble konfrontert med egne tanker og holdninger da hun møtte en engasjert far som hadde stor interesse for og mange tanker rundt sønnens barnehagehverdag. Slike eksempler viser til hvordan holdninger og tanker fungerer som briller. Kommunikasjon

handler ikke bare om evne til å gjøre seg forstått, men også den holdningsbaserte konteksten. Interkulturell kompetanse bidrar til at pedagogen til enhver tid har på de riktige brillene. Å utvikle disse brillene krever refleksjon og kunnskapstilegnelse.

Flerkulturell forståelse i tilknytning til kommunikasjon handler slik jeg tolker funnene og Bergersens (2017) definisjon, om forståelse for og en bevissthet om de kulturbetingede aspektene ved kommunikasjon, samt bevissthet om andres forståelseshorisont. Deardorff (2004) bruker begrepet sosiolingvistisk bevissthet om denne kompetansen (referert i Deardorff, 2006, s. 254). En slik bevissthet kan utvikles gjennom refleksjonsprosesser, samt kunnskapstilegnelse. Pedagogisk leder kan som vist legge til rette for uformelle kollektive refleksjoner med utgangspunkt i det daglige, samt formelle kollektive refleksjoner rundt praksiseksempel på møter. Personalets kunnskapsbank kan utvikles gjennom blant annet faglegging, hvor pedagogisk leder knytter barnehagens praksis til profesjonskunnskapen hen innehar (Skoglund & Sundvall, 2017, s. 25-26). Det er derimot vesentlig å påpeke kunnskapen personalet sitter med som verdifulle ressurser. Pedagogisk leder understreker at «Det viktigste er kanskje å synliggjøre det vi har av kompetanse». Både styrer og pedagogisk leder trekker frem flerspråklige ansatte som nyttige ressurser, slik jeg tolker det, i sammenheng med å utvikle personalets flerkulturelle forståelse. Styrer formulerer det slik om flerspråklige ansatte: «Har de kjent kulturforskjeller på kroppen selv, kan de dele den kompetansen de sitter på med oss andre». I kontekst med en flerkulturell forståelse for kommunikasjon tolker jeg innholdet som at flerspråklige ansatte kan dele verdifulle erfaringer og tanker om kommunikasjon i en interkulturell kontekst, som kan bidra til å øke medarbeidernes flerkulturelle forståelse.

Forskning viser til at flerspråklige ansattes ressurser oftere synliggjøres i spesielle situasjoner, gjerne knyttet til temaarbeid om kulturelt mangfold, som kan bidra til å eksotifisere andre språk og kulturer (Thachenko, Gievær, Bratland & Syed, 2015, s. 11). Dette innebærer en maktposisjon hvor majoritetskulturen, som her vil være norsk, har makt til å definere andre kulturer gjennom hvordan de aktualiseres i barnehagens arbeid. Ved at pedagogisk leder legger til rette for at flerspråklige ansattes ressurser synliggjøres og brukes, kan en styrke en flerkulturell praksis hvor flerspråklige ansattes ressurser aktualiseres i alle aspekter ved barnehagen. Styrer trekker også frem at flerspråklige ansatte har en spesifikk kompetanse

vedrørende interkulturell kommunikasjon, og at barnehagen er helt avhengig av å ta bruk av denne kompetansen. Dette viser til en ressursorientert holdning til det kulturelle mangfoldet i personalgruppen.

Styrer poengterer også hvordan kulturelle forhold, slik som forståelseshorisont og felles språk, er retningsgivende for kommunikasjonen innad personalet. Eksempelvis blir referanser betegnet som et viktig aspekt å være bevisst ved språket som brukes i kommunikasjon. Styrer forteller om en ansatt med norsk som andrespråk, som i lengre tid hadde utfordringer med å forstå begrepet «rød tråd», som gjerne ble brukt i forbindelse med planlegging av pedagogisk arbeid. Slik det kom frem var en rød tråd for den ansatte forbundet med noe forbudt i betydningen stopp. «Vi må bruke prosesser der jeg lytter på dem og på deres forståelse ... for å sørge for at alle har samme forståelse» forteller styrer. Forståelse sikter i denne konteksten til forståelse av det som blir sagt. Likevel ønsker jeg å knytte dette til interkulturell forståelse. Det vil være av stor betydning å utvikle felles interkulturell forståelse hos personalet, slik at kommunikasjon i en flerkulturell kontekst kan foregå på en hensiktsmessig måte. Like viktig kan dette bidra til å øke personalets interkulturelle kompetanse vedrørende kommunikasjon. Ved at lederne i barnehagen gjør viktigheten av en slik flerkulturell forståelse tydelig og aktuell, kan personalet være i bedre stand til å utvikle denne kompetansen.

Kommunikasjon i en flerkulturell kontekst handler i utstrakt grad om holdninger knyttet til språk og kultur, som vist i eksempelet om faren som ikke snakket norsk. Pedagogisk leder forklarer at «Man kan veldig lett tenke at de som har et fattigere språk, har mindre å komme med». I tilknytning til sosiolingvistisk bevissthet og en flerkulturell forståelse illustrerer Deardorff (2004) ferdigheter knyttet til denne kunnskapen: å analysere, evaluere, relatere og internalisere (referert i Deardorff, 2006, s. 254). Refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser er da aktuelle. Slik det er gjort rede for vil praksiseksempel være et nyttig verktøy i ledelsens arbeid med å tilrettelegge for slike prosesser. I tillegg vil synliggjøring og bruk av medarbeideres kompetanse være hensiktsmessig.

4.3 Ledelse for utvikling av interkulturell kompetanse

Ledelse er i arbeid med å utvikle personalets interkulturelle kompetanse sammensatt. Slik det kommer frem i funnene er det sentralt å legge til rette for refleksjon, bevisstgjøring og faglegging som verktøy for å utvikle denne kompetansen hos personalet. Dette legger føringer for pedagogisk ledelse og styring. Jeg ønsker å trekke frem ulike aspekter ved ledelse for å drøfte hvordan utviklingen av interkulturell kompetanse hos personalet kan realiseres.

4.3.1 Teamledelse – pedagogisk leder

Funnene kan tolkes i den retning av at styring på avdelingene er en viktig faktor for arbeid med å utvikle personalets interkulturelle kompetanse. En slik styring med mål om refleksjon, bevisstgjøring og faglegging, bør kjennetegnes av relasjonsledelse slik det er definert (Skogen, 2013, s. 43). En slik lederstil kan legge til rette for å utvikle kompetanse i fellesskap, gjennom fokuset på samspill og dialog. Refleksjon, bevisstgjøring og faglegging er som vist kollektive prosesser hvor medarbeideres og lederes bidrag er avgjørende. Derfor er pedagogiske lederes rolle i første omgang tilrettelegger, og deretter veileder.

En måte å legge til rette for refleksjons-, bevisstgjørings- og fagleggingsprosesser på avdelingen er gjennom teamledelse. Forståelse av og positive følelser knyttet til den gjensidige avhengigheten som preger samarbeidet i personalet, er sentralt for å muliggjøre verdifulle refleksjoner over holdninger og verdier. I kollektive refleksjoner med medarbeidere er rollen som veileder avgjørende for at innsikten som refleksjonene gir blir grunnlag for læring og utvikling, slik Wadel poengterer (referert i Gotvassli, 2019, s. 70). I utvikling av interkulturell kompetanse gjennom refleksjonsprosesser, må samtalen preges av utforskning fra begge parter, hvor pedagogisk leder utforsker sammen med medarbeidere. Dette sikter til Senges (1990) disiplin om læring i team som en motsats til belæring (referert i Gotvassli, 2019, s. 98). På en annen side skal pedagogisk leder veilede ved å inkludere profesjonskunnskap som legger rammer for refleksjonen, for å aktualisere og sikre kvaliteten på innholdet. Like viktig innebærer rollen som veileder i disse situasjonene å fremme personalets individuelle kompetanser. Samtidig er samtalens art av betydning i tilknytning til Bachtins (1998) dialog-begrep. Rollen som veileder innebærer da å våge å stå i spenningen mellom ulike synspunkt, samt å være bevisst og fokusere på den indre dialogen som kan skje parallelt med den ytre (referert i Birkeland & Carson, 2013, s. 155-156).

Teamledelse kjennetegner også at personalgruppen har felles mål og arbeidsmetoder (Amundsen, 1999, s. 30). Pedagogisk leder har da ansvar for å konkretisere og aktualisere mål og arbeidsmåter. Å bruke praksiseksempel, slik det er gjort rede for tidligere, kan bidra til personalets oppfatning av det målrettede arbeidet som aktuelt og hensiktsmessig. Dette kan også, slik det er definert, kunne realisere læring i team som en forutsetning for å virkeliggjøre utvikling i organisasjoner, gjennom å legge til rette for «... kollektive refleksjonsprosesser som er knyttet til personalets praktiske aktiviteter (Senge, 1990, referert i Gotvassli, 2019, s. 98).

Utviklingsarbeid kan være en nyttig arbeidsmåte for å utvikle personalets interkulturelle kompetanse. Utviklingsarbeid legger i stor grad til rette for refleksjons-, bevisstgjørings- og fagleggingsprosesser, samtidig som metoden kan bidra til å konkretisere felles målsettinger (Eik, 2015, s. 148; Nissen et al., 2015, s. 159-160). En slik arbeidsmåte er derfor svært egnet til å utforske og få tak i aspekter ved barnehagens kultur, deriblant relevante maktaspekter, som et grep for å utvikle personalets flerkulturelle forståelse.

4.3.2 Organisasjonskultur – styring

Knyttet til utvikling av personalets interkulturelle kompetanse vil det være hensiktsmessig å se på organisasjonens (barnehagens) relasjonelle kvalitet. Den strukturelle kvaliteten er relevant i et kompetanse-perspektiv. Men slik det kommer frem, er den sosiale samhandlingen og kulturen viktige faktorer i kompetanseutvikling, og jeg velger derfor å fokusere på de relasjonelle kvalitetene.

Organisasjonskulturen vil kunne påvirke personalets utvikling av interkulturell kompetanse. Med Ericksons (2010) forståelse av kultur, utvikler barnehagepersonalet organisasjonskulturen samtidig som den virker styrende på dem selv (Larsen & Slåtten, 2020, s. 83). Gjennom ledelse kan pedagogiske ledere og styrere bidra til å utvikle en organisasjonskultur som er hensiktsmessig for å kunne utvikle personalets interkulturelle kompetanse. Dette vil innebære både et funksjonelt og symbolsk perspektiv på organisasjonskulturens betydning for utvikling av interkulturell kompetanse. Både behovet for

å tilpasse seg det flerkulturelle samfunnet, samt behovet for samhandling og kollektivitet (som en forutsetning for denne kompetanseutviklingen), vil være av betydning (se Larsen & Slåtten, 2020, s. 87). Det funksjonelle perspektivet innebærer, slik funnene er tolket, i hvilken grad personalet opplever behovet for interkulturell kompetanse. Det symbolske perspektivet vil innebære hvordan de relasjonelle kvalitetene ved organisasjonskulturen påvirker mulighetene for å utvikle interkulturell kompetanse.

4.3.3 Indre motivasjon og autonomi

Motivasjon er i et læringsperspektiv en viktig faktor for kompetanseutvikling (Filstad, 2010, referert i Gotvassli, 2019, s. 106). I tråd med selvbestemmelsesteorien for motivasjon, er tilhørighet en viktig faktor for å skape indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, referert i Gotvassli, 2019, s. 188). Det setter lys på de relasjonelle kvalitetene ved organisasjonskulturen. Dette indikerer at styrer og pedagogisk leder må arbeide for å bidra til å skape et sterkt fellesskap som personalet kan føle tilhørighet til. Styrer trekker frem det å «... inkludere alle i personalet i det felles arbeidet». Dette vil innebære å synliggjøre og utnytte personalets individuelle kompetanser. Samtidig vil et maktperspektiv være relevant. For å kunne øke hele personalets tilgang til og mulighet til å definere kulturen, deriblant opplevelsen av fellesskap og tilhørighet, kreves en ledelse preget av bevissthet om hvilke forhold som påvirker disse mulighetene. Med eksempelet hvor en ansatt ikke hadde forutsetninger for å forstå den kulturelt betingede referansen *rød tråd*, blir et maktforhold tydelig. Dersom høy grad av tilhørighet skal kunne bidra til å øke personalets indre motivasjon, blir det viktig å inkludere alle i personalet i det felles arbeidet med hensyn til ulike kulturelle forutsetninger. Slik kan maktforholdet utjevnes ved å gi alle tilgang til og mulighet til å påvirke kulturen og arbeidet. I den sammenheng forteller styrer at det kulturelle mangfoldet i personalgruppen «... har hjulpet meg å sette bedre ord på den veien vi skal sammen». I tråd med Strand (2007) som utpeker organisasjonskulturens identitetsskapende kraft som bidrar til de ansattes opplevelse av tilhørighet, vil arbeid med fellesskap i organisasjonskulturen utvilsomt være sentralt for kompetanseutvikling (referert i Larsen & Slåtten, 2020, s. 101). Dette arbeidet kan bidra til å skape indre motivasjon hos personalet. Lederrollen bør innebære en bevissthet om de ulike kulturelle forutsetningene hos personalet, og bør fremme disse med en ressursorientert holdning. Dessuten er de relasjonelle aspektene og kollektiviteten i personalgruppen en viktig faktor for læring i team.

I tråd med selvbestemmelsesteorien er autonomi en annen viktig komponent for å skape indre motivasjon. I sammenheng med den flerkulturelle barnehagen må personalets individuelle kompetanser synliggjøres og brukes som en ressurs. Likevel er behovet for en felles pedagogisk plattform sentralt i barnehager, slik som behovet for en felles interkulturell forståelse. Det er dermed ikke sagt at en felles plattform og forståelse truer autonomien. Men forholdet mellom autonomi og styring er sentralt. I sammenheng med en felles pedagogisk plattform og interkulturell kompetanse i personalgruppen kan spørsmålet om pedagogene står i fare for å bli for like eller mekaniske være av interesse. Samt spørsmål om grad av styring. Slik utvikling av interkulturell kompetanse er gjort rede for i dette prosjektet er det ikke mål om eller oppnåelig å utvikle en fasit for alt arbeid med kulturelt mangfold i barnehagen, hvor all profesjonsutøvelse ser lik ut. Autonomien presses gjennom blant annet styring, som kan grunne i ulike mål som igjen kan stamme fra politiske eller økonomiske agendaer (Halland & Winje, 2020). Føringerne med mål om kontinuitet og felles praksis er ikke nødvendigvis negative, slik det kan tolkes i sammenheng med å utvikle felles interkulturell kompetanse i personalgruppen. Men på en annen side skal personalets individuelle kvaliteter og kompetanser ivaretas og brukes som ressurser, og pedagogenes metodefrihet preget av skjønnsutøvelse må ivaretas. Barnehageprofesjonen er preget av skjønnsutøvelse, eller autonomi, og er helt avhengig av denne. Dersom organisasjonskulturen skal støtte opp om personalets utvikling av interkulturell kompetanse, må autonomien ivaretas. En måte å ivareta autonomien på er gjennom å utvikle og fremme en undringskultur som er preget av produktiv ledelse. Ved at ledere i barnehagen fremmer undring og refleksjon og bruk av erfaring som grunnlag for utvikling, kan medarbeidere oppfordres til å finne egne handlingsalternativer. Målet bør være at interkulturell kompetanse skal kunne fungere som et felles grunnlag, eller briller, som all handling er basert på, mens handlingsalternativene og -valgene kan være individuelle og ulike. Dette kan også stimulere kreativiteten, hvor personalet blir oppmuntret til å finne handlingsalternativer – «det finnes ingen fasit» slik styrer forteller. Da blir tillitsforholdet relevant. Ledere må uttrykke tillit til medarbeidernes evne til å utvikle og vurdere handlingsalternativer. Autonomien må ivaretas og fremmes. Samtidig bør ledelsen sette søkelyset mot refleksjon og bevisstgjøring av eksisterende praksis og verdier knyttet til praksis i organisasjonen (Gotvassli, 2019, s. 108). Dette kan igjen bidra til utviklingen av personalets interkulturelle kompetanse gjennom å bli bevisst forholdene som nødvendigvis preger denne kompetansen.

5.0 KONKLUSJON

Gjennom bachelorprosjektet har jeg utforsket hvordan ledere kan utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager. Prosjektet har gitt flere ulike funn som har vært utgangspunkt for drøftingen. Jeg vil gi en oppsummering av disse funnene som svar til problemstillingen: «Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?».

Utvikling av interkulturell kompetanse er sammensatt. Lederes forståelse av interkulturell kompetanse har vært sentral for å utforske hvordan ledelse kan bidra i utviklingen av denne kompetansen hos personalet. Det er verdt å nevne at den forståelsen som ligger til grunn i drøftingen er basert på to lederes forståelse slik det er kommet frem i tolkningen av datamaterialet. Likevel kan disse forståelsene med støtte i faglitteraturen anses som relevante for flere ledere i andre barnehager.

Interkulturell kompetanse hos personalet i barnehagen er en viktig forutsetning for realiseringen av den flerkulturelle barnehagen. Med utgangspunkt i kommunikasjon, holdninger og verdier som komponenter i denne kompetansen, vil tilrettelegging for faglegging, refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser, være sentralt for å utvikle personalets interkulturelle kompetanse, slik funnene viser til. Disse momentene kan knyttes til flere ledelsesperspektiv, slik som den daglige driften samt ledelse i et system- og organiseringsperspektiv. Pedagogisk leder som veileder og tilrettelegger i det daglige gjennom pedagogisk ledelse og styring er av viktighet på avdeling. Samtidig kan organisasjonskulturen prege utviklingen av interkulturell kompetanse. Motivasjon, autonomi og fellesskap er faktorer som virker inn på utviklingen av interkulturell kompetanse hos personalet, og ledelsen bør utvikle en kultur som muliggjør og vektlegger refleksjonsprosesser som et verdifullt element i kompetanseutvikling. Lederrollen vil derfor innebære ansvar og arbeidsoppgaver knyttet til veiledning og ledelse i den daglige driften, men også knyttet til barnehagen som organisasjon. Dette viser til et komplekst og helhetlig perspektiv på ledelse, hvor lederrollene innebærer arbeid på flere nivåer. Ledere kan derfor utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager gjennom tilrettelegging på flere nivåer.

Dette sikter til behovet for en helhetstilnærming til barnehagers ledelse, hvor utvikling av interkulturell kompetanse preges av flere ledelsesaspekter ved barnehagen, slik som organisering og styring på avdeling, samt organisasjonskulturen i barnehagen.

Bachelorprosjektet har vært et givende arbeid. Erfaringer med forskning har vekket stor interesse og har vært en lærerik prosess. Jeg har fått anledning til å sette meg inn i og utforske aspekter ved barnehagen som jeg finner spesielt interessante og spennende. Arbeidet har økt min forståelse av og innsikt i utvikling av interkulturell kompetanse. Oppgaven belyser perspektiver på lederes bidrag i utvikling av personalets interkulturell kompetanse og er et svært aktuelt tema i et økende globalisert samfunn. Realiseringen av den flerkulturelle barnehagen er nødvendig for å oppfylle rammeplanen og samfunnsmandatet, og dette krever interkulturell kompetanse hos personalet. Denne oppgaven kan forhåpentligvis være et bidrag til å argumentere for et økt fokus på interkulturell kompetanse blant personalet i barnehager, og gi et innblikk i hvordan ledere kan utvikle denne kompetansen hos personalet.

6.0 LITTERATURLISTE

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Amundsen, J. S. (1999). *Et norsk perspektiv på teamutvikling og coaching*. Tiden norsk forlag.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse: Barnehagen som kulturell brobygger*. Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. & Jæger, H. (2022) Bacheloroppgaven. I M. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg., s. 15-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, Å. & Carson, N. (2013). *Veiledning for barnehagelærere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2022). *Kvalitativ metode*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. DOI <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*, (s. 129-154). Fagbokforlaget.
- Erickson, F. (2010). Culture in society and in educational practices. I J. A. Banks & C.A.M. Banks (Red.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. utg., s. 33-56). John Wiley & Sons.
- Gadamer, H-G. (1979). *Truth and method*. Sheed and Ward.

- Gjervan, M. (2006). Mangfold og fellesskap i barnehagen – et ressursperspektiv. I M. Gjervan (Red.). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. & Solheim, M. (2014). *Barnehagelærerens autonomi under press*. Barnehageforum. <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=2575>.
- Halland, S. & Winje, A. (2020, 30. oktober). *Vis barnehagelæreren tillit og gi autonomien tilbake*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/barnehagelaererdanningen-kronikk/vis-barnehagelaereren-tillit-og-gi-autonomien-tilbake/212205>.
- Harboe, T. (2006). *Indføring I samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Forlaget Samfundslitteratur.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kiger, M. E. & Varpio, L. (2020). *Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131*, 42(8), p. 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan fir barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
- Larsen, A. K. (2009). Tverrkulturell kompetanse i barnehagen. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher og A.M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 36-42). Cappelen Akademisk.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. (2020). *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I. & Schei, S. (2015). *Barnehagens hverdagsliv: Refleksjoner rundt læring og danning*. Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*.

- Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 99 (3-4), 163-167. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-01>.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Schram, M. & Bergsland, M. (2021). *Barnehagens møte med kulturelt mangfold*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2020). Introducing Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 3.17). SAGE.
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (2. utg., s. 23-52). Fagbokforlaget.
- Skoglund, T. & Sundvall, P. (2017). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Tkachenko, E., Gievær, K., Bratland, K. & Syed, B.F. (2015). Marginalisert eller synliggjort? Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. Universitetsforlaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmli/bitstream/handle/10642/3010/1256920post.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet?: Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03), s. 194-207. <https://oda.oslomet.no/oda-xmli/bitstream/handle/10642/2958/1257558.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a4.pdf.
- Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst: Kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

7.0 VEDLEGG

7.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide pedagogisk leder

Tema: den flerkulturelle barnehagen, interkulturell kompetanse, pedagogisk ledelse og kompetanseutvikling, utviklingsarbeid

Problemstilling: *Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?*

Bakgrunnsopplysninger

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du nå, og hvilke stillinger har du eventuelt hatt tidligere i barnehage?
- Hvor mange i din personalgruppe (innad avdelingen) har en etnisk minoritetsbakgrunn?
 - Hvor mange av de du arbeider med har et annet morsmål/førstespråk enn norsk? Eventuelt to førstespråk?
- Hvor mange av barna i din barnegruppe har en etnisk minoritetsbakgrunn?
 - Hvor mange av disse barna har et annet morsmål/førstespråk enn norsk? Eventuelt to førstespråk?

Den flerkulturelle barnehagen

- Hvordan vil du beskrive din barnehage som en flerkulturell barnehage?
- Markerer dere noen spesielle dager i løpet av året, eksempelvis morsmålsdagen, hvor dere har fokus på kulturelt mangfold?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan?

Interkulturell kompetanse

- Hvilke kompetanser tenker du er viktig hos de ansatte særlig i en flerkulturell barnehage?
 - Hvilke begreper bruker dere om denne kompetansen i barnehagen?
- På hvilken måte har du erfart at interkulturell kompetanse er viktig i barnehagesammenheng?
- Har du noen erfaringer hvor manglende interkulturell kompetanse, enten hos deg selv eller kollegaer, har ført til utfordringer?
 - Hvilken kompetanse var mangelfull?
 - Hvilke utfordringer skapte dette?
- Hvordan har du utviklet din interkulturelle kompetanse som pedagog og leder i barnehagen?
 - Hva anser du som viktige forutsetninger i arbeid med å utvikle egen interkulturell kompetanse som pedagog?

- Har du noen erfaringer med en problemorientert holdning til kulturelt mangfold hos kollegaer eller foreldre?
 - På hvilken måte opplevde du dette som utfordrende?
- Hva anser du som viktig i samarbeidet med personalet for kompetanseutvikling?

Pedagogisk ledelse og kompetanseutvikling

- Hvordan arbeider din avdeling for å utvikle den flerkulturelle praksisen med fokus på personalets kompetanse?
 - Hvilke kompetanser har du opplevd som nødvendig å utvikle hos personalet for å ivareta og utvikle en flerkulturell praksis?
 - Har du noen erfaringer med spesielt positive metoder for å arbeide med tematikk knyttet til denne kompetansen?
 - I hvilke situasjoner kommer flerkulturell pedagogikk eller interkulturell kompetanse til syne som tema i personalgruppen?
- Har dere tidligere arbeidet målrettet med tematikk rundt den flerkulturelle barnehagen på din avdeling eller med hele personalet i barnehagen, hvor fokuset var rettet mot personalets kompetanse?
 - Hvilken tematikk arbeidet dere med?
 - På hvilken måte arbeidet dere for utvikling?
 - Hvem initierte arbeidet?
- Hvordan synliggjøres og brukes flerspråklige ansattes flerspråklige kompetanse på din avdeling?
- Hva tenker du er viktige kjennetegn ved organisasjonskulturen i en flerkulturell barnehage?
 - På hvilken måte tenker du den flerkulturelle praksisen preger organisasjonskulturen?
- På hvilken måte preger den flerkulturelle praksisen din rolle som leder i barnehagen?

Utviklingsarbeid

- Med utgangspunkt i barnehagen som en lærende organisasjon, på hvilken måte tenker du pedagogisk ledelse kan bidra til å sikre utvikling av personalets interkulturelle kompetanse?
- På hvilken måte legger styrerne i barnehagen føringer for utviklingsarbeid knyttet til personalets kompetanse?
- Har du noen erfaringer hvor det er kommet føringer fra ledelsen/styrere om å arbeide for å utvikle kompetanse hos personalet? For eksempel arbeide med bestemte temaer over en viss periode?
 - På hvilken måte leder styrer arbeidet med å utvikle personalets kompetanse?
- Hvordan legger din avdeling til rette for arbeid med verdier og holdninger blant personalet?
 - I hvilke sammenhenger?
 - Hvem initierer et slikt arbeid?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføye?

7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide styrer

Tema: den flerkulturelle barnehagen, interkulturell kompetanse, ledelse og organisasjonskultur, kompetanseutvikling

Problemstilling: *Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?*

Bakgrunnsopplysninger:

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du nå, og hvilke stillinger har du eventuelt hatt tidligere i barnehagen?

Den flerkulturelle barnehagen

- Hvordan vil du beskrive din barnehage som en flerkulturell barnehage?

Interkulturell kompetanse

- Hvilke kompetanser tenker du er viktig hos de ansatte særlig i en flerkulturell barnehage?
 - Hvilke begreper bruker dere om denne kompetansen i barnehagen?
- På hvilken måte har du erfart at interkulturell kompetanse er viktig i barnehagesammenheng?
- Har du noen erfaringer hvor manglende interkulturell kompetanse, enten hos deg selv eller kollegaer, har ført til utfordringer?
 - Hvilken kompetanse var mangelfull?
 - Hvilke utfordringer skapte dette?
- Hvordan har du utviklet din interkulturelle kompetanse som pedagog og leder i barnehagen?
- Har du noen erfaringer med en problemorientert holdning til kulturelt mangfold hos kollegaer eller foreldre?
 - På hvilken opplevde du dette som utfordrende?
- Hva anser du som viktig i samarbeidet med personalet for kompetanseutvikling?

Ledelse og organisasjonskultur

- Hvordan vil du beskrive organisasjonskulturen i din barnehage?
- I hvilke sammenhenger er organisasjonskulturen i din barnehage et tema for refleksjon?
 - Hvem er deltakende eller inkludert i disse refleksjonene?
- Hva tenker du er viktige kjennetegn ved organisasjonskulturen i en flerkulturell barnehage?
 - På hvilken måte tenker du den flerkulturelle praksisen preger organisasjonskulturen?

- På hvilken måte preger den flerkulturelle praksisen din rolle som leder i barnehagen?

Kompetanseutvikling

- På hvilken måte arbeider dere med kompetanseutvikling hos personalet i din barnehage?
- Hva anser du som utfordringer i arbeid med å utvikle interkulturell kompetanse hos personalet i barnehagen?
- Hvordan kan ledelsen i barnehagen arbeide for utvikling av interkulturell kompetanse hos personalet?
 - Hva anser du som viktige forutsetninger i samarbeidet med personalet for å utvikle interkulturell kompetansen?
- Hvordan tenker du forholdet mellom autonomi og styring kan være utfordrende i forbindelse med kompetanseutvikling?
 - Hvordan tenker du at graden av styring eller autonomi preger personalets arbeid med utvikling av interkulturell kompetanse?
 - I arbeid med å utvikle personalets interkulturelle kompetanse, hvordan tenker du at autonomien kan ivaretas?
 - Hva tenker du kan være viktige momenter i et ledelses-perspektiv når en sammen med personalet skal arbeide for å utvikle interkulturell kompetanse?
- I arbeid med å utvikle en felles pedagogisk plattform blant personalet i barnehagen, hva anser du som utfordringer i dette arbeidet?
- Hvordan legger din barnehage til rette for arbeid med verdier og holdninger blant personalet?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføye?

7.3 Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Interkulturell kompetanse i flerkulturelle barnehager»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan interkulturell kompetanse utvikles hos personalet i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i og forståelse av utvikling av interkulturell kompetanse. Jeg ønsker å undersøke hvordan ledere i barnehagen kan legge til rette for og arbeide med å utvikle personalets interkulturelle kompetanse. Gjennom dette prosjektet håper jeg å skaffe mer kunnskap om og innsikt i betydningen av interkulturell kompetanse, samt hvordan jeg som fremtidig leder i barnehagen kan bidra til personalets utvikling av denne kompetansen.

Problemstilling: Hvordan kan ledere utvikle personalets interkulturelle kompetanse i flerkulturelle barnehager?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på intervju. Du vil på forhånd få tilsendt intervjuguide. Intervjuet er satt til ca. én time. Informasjonen som samles inn under intervjuet, mine og en medstudent sine notater tatt under intervjuet, vil oppbevares skriftlig. Du vil få tilbud om å kontrollere dine svar og mulighet til å tilføye informasjon dersom du mener noe mangler, eller trekke noe av det du har sagt. Intervjuet anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 28.04.23.

Med vennlig hilsen

Veiledere: Gjertrud Stordal og Marit Hopperstad

Student: Heidi Elise Følstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Interkulturell kompetanse i den flerkulturelle barnehagen*».. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.