

Utforskning av ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk

Pedagogisk leders perspektiv og tilnærminger

Frida Skøien Nielsen

Kandidatnummer: 19

Bacheloroppgave

BHBAC3920

Trondheim, april 2024

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

Det er med stor glede jeg presenterer denne bacheloroppgaven som omhandler temaet ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk i barnehagen. Jeg har gjennom oppgaven fått muligheten til å gå i dybden på ulike temaer, spesielt knyttet til barnehagen i et internasjonalt perspektiv.

Jeg rette en stor takk til veilederne mine, Marianne Schram og Ingunn Elder, for verdifulle innspill, veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Uten deres kunnskap og engasjement hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Videre ønsker jeg å takke de pedagogiske lederne som velvillig delte sin tid og erfaring med meg under intervjuene. Deres innsikt har vært avgjørende for å belyse temaet på en grundig måte.

Jeg vil gjerne takke mine nærmeste venner og familie for den ubetingede støtten og oppmuntringen de har gitt meg gjennom denne studieperioden og gjennom mine tre år i Trondheim under min bachelorgrad. Deres støtte har vært avgjørende for meg, og jeg er dypt takknemlig for de minnerike og betydningsfulle øyeblikkene vi har delt. Tiden i Trondheim har vært blant de beste i mitt liv, og det er takket være dere.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle som har bidratt til denne oppgaven på ulike måter. Jeg håper denne studien kan være til nytte for alle som er interessert i tematikken og kan inspireres til personlige refleksjoner.

Tusen takk!

Frida Skøien Nielsen

Contents

Forord.....	2
1.0 Innledning.....	5
1.1 Motivasjon bak tema og problemstilling.....	5
1.2 Oppgavens oppbygning og avgrensning	6
2.0 Metode.....	6
2.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi	6
2.2 Intervju som metode.....	7
2.3 Utvalg og adgang til felten	8
2.4 Forskningsetikk	9
2.5 Metodekritikk.....	9
2.6 Analysearbeid.....	10
3.0 Teoretisk rammeverk.....	10
3.1 Ikke diskriminerende pedagogikk	11
3.2 Inkluderende pedagogikk	12
3.2.1 Tre dimensjoner.....	13
3.2.2 Objektiv og subjektiv side.....	13
3.3 Språkarbeid i barnehagen	14
3.3.1 Dynamisk språkarbeid.....	14
3.3.2 Strukturert språkarbeid.....	14
3.3.3 Morsmålets plass i barnehagen.....	15
3.4 Markering av merkedager i barnehagen.....	16
3.5 Foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet.....	16
4.0 Innledning funn og drøfting	18
4.1 Språkarbeid for flerspråklige barn.....	19
4.1.1 Morsmålets plass i barnehagen.....	20
4.1.2 Pedagogenes holdninger og verdier.....	22
4.2 Hverdagspedagogikk.....	23
4.2.1 Inkludering gjennom litteratur.....	24
4.2.2 Fysisk materiell og prosjektarbeid.....	24
4.2.3 Markering av merkedager i barnehagen	26
4.3 Foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet.....	27
4.3.1 Kunnskap og kommunikasjon	27
4.3.2 Anerkjennelse foreldrene som ressurs	28
4.3.3 Ulike oppdragelsesmønsteret.....	29
4.3.4 Tolk og tolkeloven.....	30
5.0 Konklusjon av funn og avslutning.....	31

6.0 Referanseliste	33
7.0 Vedlegg	35
7.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	35
7.2 Intervjuguide	37
7.3 Godkjent søknadskjema SIKT.....	39
7.4 Modell dimensjoner i inkluderingsbegrepet.....	39

1.0 Innledning

Norge har i mange generasjoner vært et flerkulturelt samfunn. Imidlertid er dagens samfunn preget av et enda større mangfold av språk og kulturbakgrunner enn noen gang tidligere, grunnet økt flytting over landegrensene. Dette er med på å skape en barnehagekontekst der barn i en og samme barnehage kan ha ulike opphav. Eksempel på dette er barn med foreldre med innvandrerbakgrunn, barn som nylig har ankommet landet selv, barn med ulike kulturelle tradisjoner, praksiser og språk. På denne måten møter personalet i barnehagen denne mangfoldige virkeligheten, som stiller krav til bevissthet og kompetanse blant de ansatte for å sikre et inkluderende barnehagemiljø.

I følge Spernes og Hatlem (2019) er det essensielt at barnehageansatte opptrer som bevisste og kompetente voksne som er i stand til å forstå og møte det flerkulturelle mangfoldet blant barnegruppen. Den flerkulturelle forståelsen er avgjørende for å gjøre barnehagen til en møteplass for fellesskap og deltakelse, der barna føler seg anerkjent og inkludert uavhengig av deres kulturelle bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2019, s. 13). I tillegg sier rammeplanen for barnehagen (2017) at «Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse tilnærmingene understreker betydningen av inkludering og respekt for individuelle forskjeller, og forplikter personalet til å legge til rette for et miljø preget av selvutvikling og identitetsforståelse. Sett i lys av dette, mener jeg det er aktuelt å rette søkelys mot inkluderende og ikke-diskriminerende pedagogikk i barnehagen, noe som vil bli utforsket i min bacheloroppgave.

1.1 Motivasjon bak tema og problemstilling

Jeg har vokst opp på østkanten i Oslo. I et område som kjennetegnes av stort kulturelt og etnisk mangfold, med en rik blanding av ulike etnisiteter, kulturer og religioner. Før jeg begynte å studere til å bli barnehagelærer og valgte mitt fordypningsemne i internasjonale perspektiver, hadde jeg ikke reflektert over dette mangfoldet i noe særlig grad. Det var først da jeg tilbrakte mitt femte semester på utveksling i Tanzania at jeg virkelig kjente på hvordan det er å være annerledes og tilhøre en minoritet blant flertallet. I Tanzania var jeg den som skilte meg ut – annerledes utseendemessig og i atferd. Denne erfaringen fikk meg til å reflektere over hvordan noen av mine venner, naboer og bekjente kanskje har kjent på de samme følelsene i mitt oppvekstmiljø.

Denne erfaringen har inspirert med til å utforske ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk nærmere. Gjennom mitt akademiske engasjement i denne bacheloroppgaven ønsker jeg å utforske hvordan pedagogiske ledere kan skape et miljø som verdsetter og inkluderer alle barn, uavhengig av kulturell bakgrunn, språk eller etnisitet.

Jeg har derfor valgt å formulere problemstillingen min slik:

«*Hvordan arbeider pedagogisk leder med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk på storbarns avdeling?*»

1.2 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Oppgaven er strukturert i syv tydelige kapitler som bidrar til en grundig analyse av det valgte temaet og problemstillingen. I kapittel 1 presenteres en grundig innledning som forklarer valget av tema og formulerer problemstillingen. I kapittel 2 beskrives metodevalget og dets begrunnelse, inkludert prosessen for valg av informanter. Kapittel 3 tar for seg det teoretiske rammeverket som vil danne grunnlaget for analysen og drøfting av funnene. Videre i kapittel 4 presenteres funnene og ulike drøftinger basert på disse. Kapittel 5 inneholder en konklusjon og avslutning som oppsummerer funnene i lys av problemstillingen. Avslutningsvis omfatter kapittel 6 og 7 en referanseliste og eventuelle vedlegg som er relevant for studien.

2.0 Metode

2.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi

Miriam Dahl Bergsland og Henriette Jæger (2022) har skrevet boken *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*, der de understreker at det overordnede målet med valget av metode er å fremheve informasjon og kunnskap om det en ønsker å undersøke, slik at en senere i oppgaven kan analysere og tolke dette (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Det finnes utallige metoder en kan bruke under et forskningsprosjekt, men i all hovedsak kan en dele kategorien inn i to hovedtyper: kvalitativ og kvantitativ metode. Skillet mellom de to metodene dreier seg om hvordan dataen registreres og analyseres. Kvantitativ metode handler om data som er kvantifiserbart, altså at det kan måles og settes inn i system. Eksempler på dette er en spørreundersøkelse bestående av mange objekter. Slike spørreundersøkelser består av avgrensede grupper slik som en kommune, bydel, barn under en viss alder, jenter eller gutter. Den kvantitative forskningsmetoden fordrer at en er nøyaktig og strukturert, og samler inn datamateriale som blir fremstilt i form av prosenter, tabeller eller grafer. Som et resultat av

dette kan forskeren være mindre fleksibel rundt datamaterialet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 30-31). Noe som gjorde seg gjeldene under mitt valg av metode.

Under mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Grunnen til dette er at tilnærmingen gir meg mulighet til en nær kontakt mellom informanten jeg ønsker å forske på og meg som forsker. I boken *Interpreting Qualitative Data* (2019) skriver forfatteren David Silverman at det finnes fire ulike kategorier innenfor kvalitativ metode: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av audio- og videoopptak. Jeg har valgt å bruke intervju fordi det egner seg godt å samle informasjon om informantenes opplevelser, selvforståelse og synspunkt. Jeg kan gjennom denne metoden etablere en direkte og nær kontakt med personene jeg ønsker å studere (Thagaard, 2013, s. 12-13).

2.2 Intervju som metode

Tove Thagaard (2013) beskriver i boken *Systematikk og innlevelse* at et forskningsintervju kan struktureres på tre ulike måter. Den første tilnærmingen kan identifiseres som et lite strukturert intervju, som preges av at forskeren og informanten har en samtale hvor kun hovedtemaene er bestemt på forhånd. Informanten kan ta opp ulike temaer som de ønsker og forskeren kan tilpasse spørsmålene i samsvar med disse temaene. Den andre tilnærmingen har mer struktur, der alle spørsmål er utformet på forhånd og rekkefølgen er fastlagt. Strukturen i denne tilnærmingen gjør funnene enklere å sammenligne, da alle informantene har fått informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 97-98). Den tredje tilnærmingen kalles et delvis strukturert intervju, og er den tilnærmingen jeg har benyttet meg av. Her er spørsmålene forskeren skal bruke fastlagt, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. I tillegg kan forskeren komme med oppfølgingsspørsmål og legge til rette for en fleksibel samtale der spørsmålene blir knyttet til den enkelte informantens forutsetninger (Thagaard, 2013, s. 98). Jeg gjennomførte en-til-en intervjuer med to pedagogiske ledere i to ulike barnehager (se vedlegg, punkt 7.2). Jeg forsøkte gjennom begge intervjuene å skape en vennlig atmosfære slik at informantene følte seg trygge, da det er mitt ansvar som forsker å skape et samspill i intervjusituasjonen.

Under forarbeidet til intervjuene hadde jeg laget en intervjuguide som fungerte som rammeverket rundt samtalene (se vedlegg, punkt 7.2). Intervjuguiden tok opp ulike aspekter ved mitt valgte tema: ikke diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Jeg tok utgangspunkt i tre-med-grener-modellen der stammen representerer hovedtema: ikke

diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Og grenene på treet representerer undertemaene, slik som: tilpasning av aktiviteter, samarbeid med foreldre og samarbeid med personalet (Thagaard, 2013, s. 103).

2.3 Utvalg og adgang til felten

For å utforske hvordan pedagogiske ledere gjennomfører ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk, var det nødvendig å velge informanter med relevant erfaring og innsikt på disse områdene, i tillegg til at informanten måtte være villige til å delta i forskningen gjennom intervjuer. Jeg intervjuet to pedagogiske ledere, der den ene har arbeidet i barnehage i 38 år og 17 av dem har hen vært pedagogisk leder på en store barns avdeling. Den andre informanten har arbeidet i barnehage i mange år, men var ferdigutdannet barnehagelærer i 2012.

Barnehagene ble ikke tilfeldig valgt, da de ligger i områder med et mer flerkulturelt miljø. Dette valget ble gjort for å sikre et mangfold av erfaringer og perspektiver knyttet til ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Denne varierte konteksten gir meg som forsker en unik mulighet til å utforske hvordan pedagogiske ledere navigerer og tilpasser pedagogiske tilnærminger for å imøtekomme de ulike behovene i en mangfoldig barnehage.

Videre ble pedagogiske ledere med lang arbeidserfaring valgt som informanter. Dette valget ble gjort med tanke på at erfaring ofte fører med seg dypere innsikt og forståelse for kompleksiteten som finnes på en pedagogiske institusjoner. Informanter med lang arbeidserfaring har forhåpentligvis etablerte praksiser når det gjelder ikke-diskriminerende og inkluderende tilnærminger, og de kan bidra med verdifull innsikt i utviklingen av disse tilnærmingene over flere år. Ved å inkludere pedagogiske ledere med lang arbeidserfaring, får vi også mulighet til å sammenligne tidligere og nåværende praksiser i barnehagesektoren, samt å utforske endringer og kontinuitet i arbeidet med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk.

Det bør i tillegg nevnes at jeg allerede hadde kjennskap til de to pedagogiske lederne fra tidligere arbeidserfaring og praksisperiode. Dette kan ha bidratt til en økt tillit mellom informantene og meg som forsker, samt en dypere forståelse av informantens perspektiver og erfaringer.

2.4 Forskningsetikk

I løpet av bachelorprosessen har jeg integrert forskningsetikk grundig i alle faser av forskningsprosessen, fra formulering av problemstilling til innsamling, analyse og drøfting av data. Som forsker er det mitt ansvar å sikre at all informasjon og alle informanter blir ivaretatt og at deres personvern blir respektert (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47). Før gjennomføringen av intervjuene, ble informantene nøye informert om samtykkeprosessen. Dette inkluderte en klar presentasjon av forskningens formål, frivillig deltakelse og retten til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. For å formalisere dette utarbeidet jeg et informasjons- og samtykkeskjema som ble distribuert til informantene før intervjuene fant sted (se vedlegg, punkt 7.1). Videre ble kommunikasjonen med informantene først etablert muntlig via telefonen, etterfulgt av skriftlig korrespondanse via e-post (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47).

Jeg la spesielt vekt på å sikre konfidensialitet og anonymitet for informasjonen gitt under intervjuene. Dette ble tydelig kommunisert til informantene, og alle tiltak ble gjort for å sikre at deres personlige data ikke ville bli avslørt. Ettersom hovedkilden til datamaterialet var intervju og lydopptak, var det nødvendig å søke om tillatelse fra Sikt, som er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og opererer som et statelig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Denne tillatelsen ble innhentet for å sikre overholdelse av regelverk og retningslinjer angående bruk av slike lydopptak i en forskningssammenheng (se vedlegg, punkt, 7.3).

2.5 Metodekritikk

Ved gjennomføringen av dette forskningsstudiet anvender jeg en kvalitativ forskningsmetode med intervju som datainnsamlingsmetode. Uansett hvilket forskningsområde en undersøker, er det avgjørende og essensielt å vurdere studiens eller prosjektets kvalitet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 43). Innenfor dette kvalitetsarbeidet er begrepene relabilitet og validitet essensielle. Validitet referer til relevans og gyldighet, hvor funnene mine må være både relevante og gyldige for min gitte problemstilling (Dalland, 2020, s. 43). Før intervjuene leste jeg meg opp på relevant teori for å få et solid innblikk i tematikken. Dette dannet grunnlaget for intervjuene, da jeg var i stand til å utforme relevante spørsmål og forstå konteksten bedre.

At jeg allerede kjente informantene fra tidligere arbeidserfaring og praksis, kan en stille seg kritisk til, da dette kan være med å påvirke relabiliteten til oppgaven. Relabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender samme metode, ville kommet frem til samme

resultat (Thagaard, 2013, s. 202). Kjennskapet til informantene kan påvirke deres respons og gi en skjevhet i dataen. Jeg har i tillegg vært oppmerksom på mulige tolkningsproblemer som kunne oppstå under analysen, basert på min egen forforståelse og holdninger. For å ha styrket relabiliteten for oppgaven kunne jeg ha intervjuet flere informanter, der noen av dem var ukjente for meg, slik at jeg fikk et bedre grunnlag for drøftingen. I tillegg ville jeg planlagt observasjonsarbeid i etterkant av intervjuene, slik at jeg kunne undersøkt om pedagogene praktiserer pedagogikken de snakker om.

2.6 Analysearbeid

Analysen av dataene utgjør en sentral og krevende del av forskningsarbeidet. Ifølge Bergsland og Jæger (2022) kan analyseprosessen enten foregå kontinuerlig underveis i datainnsamlingen eller gjennomføres som en mer dedikert og konkret fase etter at dataene er samlet inn. I mitt tilfelle har jeg fulgt den sistnevnte tilnærmingen, der jeg har utforsket og oppdaget nye perspektiver i lys av mine teoretiske rammer. Arbeidet har krevd en grundig gjennomgang og bearbeidelse av dataene for å redusere datamengden og skape struktur og klarhet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 45). Etter å ha samlet inn dataene, startet jeg behandlingen ved å transkribere lydopptakene og deretter gjennomgå materialet flere ganger for å korrigere eventuelle skrivefeil. Jeg har lagt vekt på å bevare den opprinnelige konteksten og innholdet i intervjuene mens jeg utførte denne bearbeidelsen.

Jeg valgte å bruke en temasentrert tilnærming i analysen av datamaterialet. Thagaard (2013) beskriver denne tilnærmingen som satt søkelys på å identifisere og utforske spesifikke temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 181). Først ble jeg kjent med datamaterialer ved å ta notater og skrive kommentarer. Deretter gikk jeg videre til koding av teksten, der koder ble brukt til å identifisere interessante aspekter og utvikle overordnede kategorier og temaer. Disse kategoriene danner grunnlaget for selve analysen, der jeg identifiserte sitater og funn som passet til temaet og undertemaene (Eggebo, 2019). Denne systematiske tilnærmingen har bidratt til å strukturere og tolke datamaterialet på en grundig måte, og har vært essensiell for å utvikle gode analyser og konklusjoner i tråd med forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene jeg har anvendt.

3.0 Teoretisk rammeverk

I denne teoridelen vil det bli skrevet om det teoretiske rammeverket som anses som relevant og som kan støtte oppunder drøftingskapittelet og problemstillingen. I tillegg er det tatt

stilling til rammeplanen for barnehagen under valg av teori, da den sier at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kapittelet er delt inn i fem deler med temaene ikke-diskriminerende pedagogikk, inkluderende pedagogikk, språkarbeid for flerspråklige barn, markering av merkedager i barnehagen og foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet.

3.1 Ikke diskriminerende pedagogikk

Begrepet «Bias» kan oversettes til forutinntatthet eller partisk. Dette kan forklares som at noe eller noen tar parti eller gjør valg uten noen saklige grunner, ofte ledet av personlig sympati og/eller annen tilknytning (Store norske leksikon, 2020). Derfor vil en direkte oversettelse av begrepet «Anti-Bias», være «Anti-partisk» eller «Ikke-partisk». Imidlertid vil begrepene ikke-diskriminerende bli brukt, da dette er den mest brukte oversettelsen observert i faglitteraturen (Sand, 2020, s. 222).

Louise Derman Sparks og Julie Olsen Edwards skrev i 2020 en bok ved navn *Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves*. I boken forklarer hen at ikke-diskriminerende pedagogikk er et grunnleggende perspektiv og rammeverk som tar for seg alle deler av barnehagepedagogikken, inkludert barn, foreldre og de ansatte. Denne pedagogikken er basert på forståelsen av at alle barn er egne individer med ulike behov, bakgrunner, sosial identitet og gruppedynamikker basert på deres familier, oppvekstsvilkår og samfunnets premisser rundt dem (Sparks & Edwards, 2020, s. 4). Sparks og Edwards har utviklet fire hovedmål for begrepets betydning og hva som skal til for å utføre denne pedagogikken på best måte. De kalles, identitet, mangfold, rettferdighet og aktivisme og har som formål å identifisere og forhindre den skadelige effekten av fordommer og diskriminering.

Identitet, det første målet, handler om å støtte hvert barn i å utvikle en kunnskapsrik og selvsikker forståelse av sin personlige og sosiale identitet. Pedagogen skal oppmuntre barnet til å være selvbevisste, ha tillit til seg selv, være stolte av sin familie og kulturelle arv og ha en positiv sosial identitet (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

Mangfold, det andre målet, setter søkelys på å fremme barns komfortable og empatiske interaksjoner med mennesker fra ulike bakgrunner. Dette innebærer at barn skal kunne uttrykke glede og trygghet i møte med menneskelig mangfold, bruke nøyaktig språk når de snakker om forskjeller, og danne dype og omsorgsfulle relasjoner på tvers av alle dimensjoner av menneskelig mangfold (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

Rettferdighet, det tredje målet, har som mål å utvikle barnas evne til kritisk identifisere fordommer og urettferdighet. Pedagogen vil oppmuntre barn til å stadig mer kunne gjenkjenne urettferdighet, ha et språk for å beskrive urettferdighet, og forså at urettferdighet, fordommer og diskriminering kan være skadelig på mennesker (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

Aktivisme, det fjerde og siste målet innenfor ikke-diskriminerende pedagogikk, handler om å fremme barns evne og selvtillit til å stå opp for seg selv og andre når de møter fordommer. Pedagogen skal hjelpe barna med å føle seg myndiggjort og utvikle ferdigheter til å handle, enten alene eller sammen med andre, mot fordommer og diskriminerende handlinger (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

Gjennom denne teorien om ikke-diskriminerende pedagogikk forankres et fundamentalt prinsipp om å identifisere og motvirke skadelige fordommer og diskriminering i barnehagen. Sparks og Edwards (2020) understreker at alle barn er unike med ulike behov, bakgrunner og sosiale identiteter. Dette omfatter i tillegg å fremme komfortable og empatiske interaksjoner med mennesker fra ulike bakgrunner og utvikle barnas evne til å identifisere diskriminerende handlinger. Den inkluderende pedagogikken går inn på mange av de samme emnene og er forankret i større grad i nasjonale rammeverk for barnehagen (Statped, 2022).

3.2 Inkluderende pedagogikk

Statped (2022) publiserte en artikkel med tittelen "*Hva er inkludering*", som undersøker inkluderingsbegrepet og dets relevans i barnehager og skoler. Inkluderende pedagogikk er et prinsipp som understreker betydningen av å gi alle barn en likeverdig tilgang til læring, sosiale interaksjoner og pedagogisk tilpasset material, uavhengig av deres bakgrunn, evner eller andre forutsetninger. Dette prinsippet er forankret både internasjonalt gjennom erklæringer og konvensjoner, og nasjonalt gjennom styringsdokumenter for barnehagen. Statelig spesialpedagogisk tjeneste beskriver begrepet inkludering som felleskap, medvirkning og deltagelse der alle barn har mulighet til å delta aktivt og føle seg inkludert i det pedagogiske miljøet (Statped, 2022)

Dette innebærer at de har tilgang til sosialt fellesskap med jevnaldrende i nærmiljøet, og at de opplever å bli inkludert og verdsatt for de de er. Spernes og Hatlem (2019) forklarer begrepet som organisatorisk handling for å fremme deltakelse og likeverd, der alle barn skal ha en naturlig plass i felleskapet, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer for alle (Spernes & Hatlem, 2019, s. 160-161). Inkludering i barnehagen handler om både å bidra til felleskapet og motta støtte og andrekjennelse fra andre (Statped. 2022).

3.2.1 Tre dimensjoner

Inkludering innebærer muligheten til å bli hørt og påvirke ens egen situasjon. Dette betyr at barn har rett til å delta og påvirke sine egne læringsprosesser samt miljøet rundt seg. Det er også viktig at alle barn får muligheten til læring og utvikling uavhengig av individuelle forskjeller, kultur og bakgrunn. Det er barnehagen som organisasjon som bør tilpasse seg barnet og familiene, og ikke omvendt, der barnet og familien tilpasses barnehagen (Spernes & Hatlem, 2019, s. 161).

Artikkelen av statlig pedagogisk tjeneste har tatt utgangspunkt i tre ulike dimensjoner som hver for seg beskriver viktige sider ved inkludering. Den første dimensjonen handler om den fysiske og organisatoriske tilretteleggingen av det pedagogiske læringsmiljøet. Dette innebærer å sikre at alle barn har tilgang til felleskapet og at opplæringen er tilpasset individuelle behov og forutsetninger. Den andre dimensjonen av inkludering omhandler hvordan det sosiale miljøet legges til rette for inkludering og utvikling av sosiale relasjoner. Den siste dimensjonen, den faglige og kulturelle, handler om å sikre at alle barn og elever får tilgang til relevant, meningsfullt pedagogisk opplegg og læring uansett bakgrunn (Statped, 2022).

3.2.2 Objektiv og subjektiv side

Disse tre dimensjonene kan alle betraktes fra både en objektiv og en subjektiv side, med søkelys på hvordan pedagogikken er tilrettelagt og hvordan dette oppleves av barnet. Den objektive siden av inkludering handler om den fysiske, organisatoriske, sosiale og kulturelle tilretteleggingen av det pedagogiske miljøet. Dette inkluderer hvordan barnehagens ansatte vurderer og tilrettelegger for inkludering på disse områdene, noe som kan variere basert på barnehagens resurser, kultur og den enkeltes profesjonelle skjønn. Det at pedagogen selv mener at miljøet er lagt til rette for inkludering, betyr ikke at barnet opplever det slik (Statped, 2022).

Den subjektive siden av inkludering handler om individets opplevelse av det pedagogiske miljøet, inkludert det fysiske, sosiale og kulturelle aspektene. Her vil det være essensielt at pedagogen lytter til barnets opplevelse og kan gjøre endringer basert på de individuelle forskjellene (Statped, 2022). Artikkelen inkluderte en modell som illustrerte relasjonen mellom de tre dimensjonene: fysisk, sosialt og kulturelt med den objektive oppfatningen på den ene siden og den subjektive opplevelsen på den andre siden (se vedlegg, punkt 7.4)

3.3 Språkarbeid i barnehagen

I boken *Barns språkutvikling* beskriver Anne Høigård (2019) norsktilenelsen i barnehagen med referanse til Gunnhild T. Alstads doktorgradsarbeid, hvor hen undersøkte to barnehagelæreres ulike tilnærminger til norskklæring. Alstad presenterer to hovedtilnærminger: dynamisk og strukturert språkarbeid.

3.3.1 Dynamisk språkarbeid

Et dynamisk språkarbeid med flerspråklige barn er ikke begrenset til spesifikke tidspunkter på dagen, men integreres i alle barnehagens aktiviteter. Dette innebærer alt fra måltider, hente og bringesituasjoner, frilek, samlinger og andre situasjoner der pedagogen aktivt er til stede for å støtte flerspråklige barn (Alstad, 2016, s. 94-95). Pedagogen må være fleksibel og være i stand til å identifisere og utnytte mulighetene for språklæring i hverdagslige situasjoner. I dynamisk språkarbeid er det avgjørende å være oppmerksom på barnets interesser og bruke disse som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Tilstedeværelsen de voksne viser vil gjøre det lettere for barnet og ta initiativ og engasjere seg i barnehagehverdagen. Pedagogen kan også gi spesiell oppmerksomhet til enkeltord for å hjelpe barnet med å forstå og utrykke seg i, for eksempel ord som «sulten, trøtt kald, varm og toalett» (Alstad, 2016, s. 101-102).

3.3.2 Strukturert språkarbeid

I motsetning til dynamisk språkarbeid, er strukturert språkarbeid med flerspråklige barn mer planlagt og finner sted til faste tider og steder, for mindre grupper av barn. Denne tilnærmingen fokuserer i større grad på kognitive aspekter, der språklæring sees på som utvikling av barnets språkferdigheter. Pedagogen legger spesiell vekt på å utvide barnas vokabular og ordforråd gjennom målrettet undervisning og aktiviteter som utfordrer barnets språkforståelse og uttrykksevne (Alstad, 2016, s. 170).

Et strukturert språkarbeid er i større grad planlagt. Det foregår som regel for en mindre gruppe med barn til faste tider og på faste steder. Denne typen språkarbeid fokuserer mer på det kognitive, der språklæring forstås som utvikling av delferdigheter i barnets språk (Alstad, 2016, s. 164-167). Pedagogen vil legge stort søkelys på spesifikke språklige områder, slik som vokabular, ordforråd, grammatikk, uttale og kommunikative ferdigheter og vil i dette type arbeid være nødt til å ta mer direkte ledelse i planlegging og gjennomføring. Imidlertid vil ikke dette si at pedagogen kun skal bruke instrumentelle læringsaktiviteter, men heller

aktiviteter barna kjenner til og viser interesse for, slik som sanger, rim, fortellinger, leker og spill (Alstad, 2016, s. 164-167).

3.3.3 Morsmålets plass i barnehagen

Det kan være utfordrende å gi en tydelig definisjon av hva morsmål er, da begrepet kan være gjenstand for variasjon og kompleksitet avhengig av individuelle og kulturelle kontekster. En tradisjonell, men noe begrenset definisjon av morsmål er det språket en person behersker best. Denne definisjonen vil være noe upresis da situasjonen for mange barn og unge i Norge tilsier at de bruker og behersker norsk best fordi de ikke har et stort nok språkmiljø på foreldrenes språk (Høigård, 2019, s. 140). Store norske leksikon definerer begrepet som det språket man lærer som barn. De påpeker også her at begrepet førstespråk er et mer brukt og presist begrep, ettersom barn ikke nødvendigvis tilegner seg foreldrenes språk som sitt første mål (Kjøll, 2018).

Morsmålet vil spille en avgjørende rolle for barnets identitetsdannelse og selvoppfatning. Gjennom morsmålet knyttes barnet til sin kulturelle arv og tilhørighet, og det fungerer som et viktig verktøy for å uttrykke ens egen identitet og forståelse av verden. Å opprettholde og styrke morsmålet i barnehagen er derfor essensielt for å sikre at barnet føler seg forankret i sin kulturelle bakgrunn og kan utvikle en positiv og stolt identitet (Høigård, 2019, s. 144-145). I tillegg spiller morsmålet en betydningsfull rolle i opprettholdelsen av familieband og kommunikasjon innad i familien. Gjennom morsmålet kan barnet knytte nære bånd til sine foreldre, besteforeldre og andre familiemedlemmer. Ved å oppmuntre til bruk av morsmål i barnehagen kan pedagogen og barnehagelæreren bidra til å ivareta og styrke disse verdifulle familiebandene og gi dem et middel til kommunikasjon innad i familien (Høigård, 2019, s. 145).

Kibsgaard og Huseby (2014) understreker i boken *Norsk som andrespråk* at morsmålskompetanse er grunnleggende og viktig i forhold til tilegnelsen av norsk som andrespråk. Det vil være essensielt at barnehagepersonalet bygger opplæringen av andrespråket på det allerede tilegnede begrepsapparatet barnet har gjennom morsmålet. De viser til et prosjektarbeid gjennomført av NAFO (2011-2012) der det kommer frem at støtte av barnets morsmål fører til økt språklig samhandling og aktivitet mellom enkeltbarn og i en barnegruppe (Kibsgaard & Huseby, 2014, s. 20).

Til slutt ønskes betydningen av morsmål i barnehagen understreket med tanke på barnets utvikling i forhold til alder. Morsmålet spiller en avgjørende rolle i barnets sosiale og

kognitive utvikling gjennom hele oppveksten. Evnene til å delta i lek er essensiell for barnets trivsel og læring, og denne evnen er direkte knyttet til barnets språkferdigheter. Barnet må kunne kommunisere med jevnaldrende og forstå de språklige kodene som er nødvendig for lek og sosial interaksjon. Dette krever en solid forståelse og bruk av morsmålet, da barnet trenger et språklig fundament før det kan begynne å lære et nytt språk (Høigård, 2019, s. 145). I tillegg er den kognitive utviklingen knyttet til språkutviklingen. Morsmålet fungerer som et redskap for tankene, og gjennom språket kan barnet uttrykke tanker, ideer og følelser.

3.4 Markering av merkedager i barnehagen

Sigurd Sand (2020) skriver i boken *Ulikhet og felleskap* om faren ved å kun bruke merkedager og høytider som sin hovedkilde til kulturelt pedagogisk innhold i barnehagen. Personalet i barnehagen kan benytte seg av merkedager og høytider som anledning til å utforske og vise mangfoldet av kulturelle forskjeller blant barnegruppen. Selv om høytider og merkedager gir en spesiell anledning til å feire og lære om ulike kulturer, er det viktig å forstå at disse markeringene ikke nødvendigvis representerer det daglige livet eller den fulle kompleksiteten i barnas kulturelle bakgrunn. Personalet burde derfor gjøre en vurdering om barnehagens pedagogiske arbeid forholder seg kun til slike spesielle anledninger eller ikke, da dette kan gi et forenklet bilde av barnas miljø og bakgrunn (Sand, 2020, s. 232).

Likevel, når barnehagen inkluderer markeringer av høytider som en del av et bedre og mer helhetlig flerkulturelt pedagogisk innhold, kan dette være svært berikende. Slike feiringer bidrar til å bringe ny kunnskap, glede, aktivitet og felleskap inn i barnehagen, så lenge de ikke isoleres som enkeltstående hendelser (Sand, 2020, s. 232). Det er viktig at barnehagen viser respekt for familiens særpreg og tro på en måte som styrker både foreldrenes og barnets selvtillit og identitet. Samtidig burde høytider og merkedager være perspektivutviklende for den resterende barnegruppen. Dette innebærer å formidle forståelse for ulike kulturelle praksiser, verdier og tradisjoner på en måte som oppmuntrer til respekt, nysgjerrighet og inkludering blant barn (Sand, 2020, s. 236).

3.5 Foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet

I boken *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*, utforsker Spernes og Hatlem (2019) hvordan personalet i barnehagen kan fremme et effektivt samarbeid med foreldre som er tilpasset det flerkulturelle mangfoldet. Dette samarbeidet er knyttet til de daglige samtalene ved henting og levering av barn til barnehagen, samt de jevnlig foreldremøtene både mellom

pedagogisk leder og foreldrene, og mellom personalet og foreldregruppen generelt. Personalet i barnehagen har ansvar for å sikre at foreldrenes stemme blir hørt og at de kan delta aktivt i barnehagens hverdag (Spernes & Hatlem, 2019, s. 245).

For foreldre som har begrenset erfaring fra barnehagemiljøet eller fra norske barnehagetradisjoner, kan dette oppleves som utfordrende og skremmende. Det er derfor personalets og pedagogens ansvar å etablere en god og informativ dialog om grunnleggende informasjon knyttet til barnehagen. Pedagogen må tydelig definere hva foreldresamarbeidet innebærer både i dagliglivet og på et mer formelt nivå. Det er avgjørende å informere foreldrene om hvilke muligheter de har til å gi og motta informasjon, samt å opplyse dem om deres rett til å bringe frem saker (Spernes & Hatlem, 2019, s. 246). Barnehagelæreren må være fleksibel og skape tillit.

I tillegg bør personalet anerkjenne foreldrene som en verdifull ressurs heller enn en utfordring. De signalene og holdningene personalet sender til foreldrene kan være avgjørende for om foreldrene engasjerer seg aktivt eller ikke. Foreldre representerer ofte en rik kilde til utvikling av norsk som andrespråk, basert på morsmålet familien snakker hjemme. De foresatte besitter ikke bare verdifull kunnskap om sitt eget barn, men også om ulike temaer som kan være svært verdifulle for barnehagen, som kultur, tradisjoner, interesser og levemåter (Spernes & Hatlem, 2019, s. 226). Foreldrene kan bidra til å formidle denne kunnskapen til barnehagelærerne, som deretter kan videreformidle den til andre eller integrere den i det pedagogiske innholdet. Alternativt kan foreldrene selv delta i det pedagogiske arbeidet og formidle sin kunnskap direkte til barnegruppen. Det er likevel viktig å understreke at det primære ansvaret for utvikling av pedagogisk innhold og kunnskapsformidling ligger hos personalet og ikke hos foreldrene (Spernes & Hatlem, 2019, s. 226-227).

Det vil være essensielt at pedagogen forstår foreldrenes kulturuttrykk og bruker dem i riktig kontekster. Pedagogen kan ikke ta for gitt at enkelte kulturuttrykk fra en annen kultur kan brukes på samme måte som en ville gjort i Norge, da dette kan oppleves som arrogant og lite respektfullt (Bergersen, 2017, s. 205). Videre må pedagogen få en forståelse for hvordan samfunnsstrukturer og verdensbilde kan skape forskjeller på disiplin og medbestemmelse. En må skape en god dialog med foreldrene og lage seg et godt referansesystem som hjelper å tolke det som blir sagt (Bergersen, 2017, s. 221). Personalet må ha forståelse for at enkelte foreldre kan ha ulikt syn på oppdragelse. Noen ønsker en mer disiplinert tilnærming, mens andre jobber for barns medbestemmelse og medvirkning.

Det vil da være essensielt at personalet møter minoritetsspråklige foreldre på en god måte. Øystein Stette (2024) har skrevet om bruk av tolk i barnehagen, basert på barnehagens ansvar etter tolkeloven (Tolkeloven, 2022). Barnehagen har et særlig ansvar for å sikre god kommunikasjon og forståelse. I enkelte barnehager er det flerspråklige ansatte som kan fungere som tolker, da de har felles språkkunnskaper med en av foreldrene. Imidlertid bør pedagogiske ledere nøye vurdere når det er hensiktsmessig å bruke en flerspråklig medarbeider eller assistent som tolk. I formelle situasjoner, som foreldresamtaler, er det ofte viktig å benytte eksterne tolker for å sikre nøyaktig og profesjonell kommunikasjon, og for å unngå misforståelser, uklarheter og bevare foreldrenes personvern (Stette, 2024, s. 8).

I hverdagen kan det være begrensede ressurser og tid til å benytte eksterne tolketjenester, men barnehagen bør likevel være oppmerksom på behovet for klar og tydelig kommunikasjon. Det kan være nyttig å ha klare retningslinjer og strategier for å håndtere språklige utfordringer i ulike situasjoner. For eksempel kan barnehagen utvikle en praksis der de flerspråklige ansatte bistår med oversettelse i uformelle settinger, mens eksterne tolker brukes i mer formelle og sensitive samtaler. Dette balanserer behovet for tilgjengelighet i hverdagen med kravene til korrekt tolkning og respekt for personvern til foreldrene (Stette, 2024, s. 19). Effektiv kommunikasjon er avgjørende for å sikre at foreldre med ulike språkbakgrunner føler seg verdsatt, involvert og informert om sine barns opplevelser og utvikling i barnehagen.

Erfaringer fra barnehagesektoren understreker at direkte muntlig kommunikasjon er den mest pålitelige måten å formidle informasjon på. Skriftlig kommunikasjon som brev eller e-post kan gå tapt eller ikke bli lest, og det er ikke gitt at foreldrene fra ulike deler av verden behersker norsk alfabet eller skriftspråk. Derfor er direkte kommunikasjon avgjørende for å sikre at foreldrene får en grundig forståelse av hvordan samarbeid mellom dem og barnehagen skal gå (Spernes & Hatlem, 2019, s. 255).

4.0 Innledning funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres funnene fra en-til-en intervjuene, etterfulgt av drøfting opp mot relevant teori som er presentert i teorikapitlet. Basert på oppgaven, problemstilling og det innsamlede datamaterialet er funnene delt inn i tre hovedtemaer/kategorier, som viste seg å være sentrale under analysen av datamaterialet.

De tre hovedtemaene er som følger:

- Språkarbeid for flerspråklige barn
- Hverdagspedagogikk
- Foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet

Min problemstilling er som tidligere nevnt: «*Hvordan arbeider pedagogisk leder med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk på storbarns avdeling?*»

Videre i teksten foretas ingen spesifikk distinksjon mellom de to pedagogene. Imidlertid er hvert sitat tydelig merket med hvilken pedagog det tilhører.

4.1 Språkarbeid for flerspråklige barn

Begge pedagogene la stor vekt på betydningen av språkarbeid for flerspråklige barn i barnehagen. Det var tydelig at de assosierte temaet ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk med språkarbeid, noe som reflekterer det stadig mer mangfoldige samfunnet vi lever i. Språkarbeid i barnehagen er en integrert del av det pedagogiske arbeidet, spesielt når en møter flerspråklige barn med et morsmål som ikke er norsk.

Under intervjuene delte en av pedagogene et eksempel om en gutt på avdelingen som hadde begrensede norskkunnskaper og som heller ikke mestret sitt eget morsmål på en særlig god måte. Dette barnet opplever en form for simultan flerspråklighet ved å bli eksponert for mer enn ett språk samtidig, og forventes å lære begge fra en ung alder. Mens denne prosessen vanligvis skjer i spedbarnsalderen, var dette barnet rundt fire år gammelt. Den andre pedagogen delte også en lignende historie om et barn som kom fra et europeisk land. Barnet var fem år gammelt og hadde ingen forståelse av det norske språket. Dette barnet gjennomgikk deretter en suksessiv språkprosess, fordi hen var nødt til å lære seg et nytt språk etter at hen hadde tilegnet seg et førstespråk (Høigård, 2019, s. 141).

Begge pedagogene presenterte en rekke gode eksempler på aktiviteter og tiltak for å støtte tospråklige barn og deres foreldre. Disse tiltakene inkluderte bruk av bildekort, barnebøker og tolketjeneste. Pedagogene uttrykte en oppriktig vilje til å hjelpe barna å integrere seg i barnehagemiljøet og veilede foreldrene for å sikre at barna får en positiv og inkluderende hverdag. Noe som står i tråd med rammeplanens retningslinjer der det står at personalet skal «synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Pedagogene understreket viktigheten av å bruke konkrete

materialet for å forklare ulike elementer som kanskje ikke er selvforklarende for barn som ikke er vokst opp i Norge.

«Man bruker mye konkrete for å tilpasse. Men det er kanskje like mye for å tilpasse alder som til kulturer. At man er god til å bruke konkrete og bilder. At man husker at barn er forskjellige og at det er forskjellige regler for forskjellige barn» (Pedagog 1).

Denne tilnærmingen viser en bevissthet om behovene til hvert enkelt barn, og en vilje til å tilpasse pedagogikken for å støtte deres individuelle utvikling på best mulig måte. Tiltakene som er presentert ovenfor harmonerer med Alstad (2016) sin forskning rundt dynamisk språkarbeid. Pedagogene bruker hjelpemidler som bildekort, barnebøker og tolketjenester i hverdagen for å identifisere og utnytte muligheten for språklæring i hverdagen (Alstad, 2016, s. 94-95). I tillegg understreker begge pedagogene viktigheten av at barnet opprettholder sitt morsmål mens det utvikler et andrespråk.

4.1.1 Morsmålets plass i barnehagen

«Jeg legger stor vekt på at i alle foreldresamtaler og ellers, hvor viktig morsmålet er for at barna skal bli gode i norsk. Jeg oppfordrer til å snakke morsmål og viser styrkene gjennom dette. Og fortelle at det er viktig at barnet skjønner morsmålet, slik at de får formidlet det de ønsker til barna» (Pedagog 1).

Dette står i tråd med teorikapittelet der det blir vist til morsmålets plass i barnehagen, da dette er en sentral del av barnets identitet og selvoppfatning. Så ved at pedagogen oppfordrer foreldrene til å bruke morsmålet så mye som mulig er hen med å anerkjenne barnas kulturelle bakgrunn og styrke deres tilhørighet til sin egen kultur (Høigård, 2019, s. 143-145). Noe som bidrar til å skape et miljø hvor barn føler seg verdsatt og inkludert, uavhengig av deres språklige kompetanse. I tillegg vil denne normaliseringen ved bruk av morsmål i barnehagen være med på å gi et godt grunnlag for en mer effektiv språklæring hos barn med flerspråklig bakgrunn. Dette støttet opp mot prinsippene om ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk ved å sikre at alle barn får en likeverdig tilgang til ressurser og støtte som er nødvendig for deres språklige utvikling og trivsel (Statped, 2022).

Ved å kommunisere til foreldrene at de burde snakke morsmål på hjemmebane er den pedagogiske lederen med på å gi et godt grunnlag for å utvikle andrespråket, skriftspråket og leseforståelsen og gi barna en god språklig kompetanse (Høigård, 2019, s. 148-149). Imidlertid vil det være viktig at pedagogene tilpasser seg situasjonene, slik at oppfordringene

rundt bruk av morsmål ikke skaper uønskede forventninger og press. Det er viktig å erkjenne at barn og deres familier er komplekse individer med ulike behov og preferanser. Som Høigård (2019) påpeker, spiller morsmålet en sentral rolle i barns identitetsdannelse og selvpoppfatning, og knytter dem til sin kulturelle arv og tilhørighet (Høigård, 2019, s. 144-145). Likevel er det ikke gitt at alle barn ønsker å opprettholde denne tilhørigheten, særlig dersom de har opplevd traumatiske opplevelser som for eksempel å flykte fra et land. Den kulturelle arven kan derfor vekke vonde minner og følelser som noen barn og familier ikke ønsker å forsterke gjennom bruk av morsmålet i dagliglivet (Høigård, 2019, s. 144-145).

Den ene pedagogen forteller at hen pleier å gå rundt med en liten notatbok, der hen noterer seg ord og uttrykk på barnets morsmål. Den andre pedagogen viser til at personalet pleier å gå med mange forskjellige bildekort på en lenke rundt halsen for å konkretisere barnets ønsker og behov. Bildekortene kan avbilde hverdagsaktiviteter eller ting som: sove, mat, gå ut, melk, brød og toalett. Under begge intervjuene viser de pedagogiske lederne at de arbeider med flerspråklige barn på en dynamisk fremgangsmåte (Alstad, 2016, s. 94-95). De har ingen konkrete planer og mål annet enn at barnet skal føle seg inkludert og få et godt grunnlag av norskkunnskaper. De arbeider lite strukturert og benytter seg av situasjoner som oppstår i hverdagen. De improviserer og er åpne for å konstruere større prosjektarbeid rundt barnets interesser noe som gjenspeiler Alstad (2016) sin forskning rundt dynamisk språkarbeid i barnehagen (Alstad, 2016, s. 101-102). Det er tydelig at begge de pedagogiske lederne viser interesse og engasjement for det dynamiske språkarbeidet i barnehagen, og det ser ut til at de ubevisst arbeider med å fremme kultur og inkludering gjennom dette arbeidet.

Empirisk sett ser det ut til at pedagogene kun bruker et dynamisk språkarbeid i hverdagen. En kan reflektere om det hadde vært hensiktsmessig å ta i bruk strukturert språkarbeid i tillegg. Spesielt med tanke på at begge pedagogene har erfaringer med barn som ikke har noen norskkunnskaper og nærmer seg skolealder. Dette strukturerte språkarbeidet ville fokusert i større grad på barnets kognitive evner og utvikle vokabular og ordforråd gjennom målrettede aktiviteter (Alstad, 2016, s. 170). Pedagogene kunne inkludert den resterende barnegruppen i dette arbeidet for å unngå at det gitte barnet skulle føle seg utelatt eller annerledes. I tillegg kunne arbeidet blitt inkorporert i aktiviteter barnet kjenner og viser interesse for, slik som sanger, barnebøker og leker (Alstad, 2016, s.164-167). Dette strukturerte språkarbeidet med barn som ikke har noen norskkunnskaper hadde også stått i tråd med rammeplanen for barnehagen der det står at personalet skal «følge med på barnas kommunikasjon og språk og

fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.1.2 Pedagogenes holdninger og verdier

«Barnet snakket et europeisk språk. Og det er ikke det vanskeligste språket på en måte. Og det er lett å finne materiale og sånt som vi kunne bruke i forhold til hen. Så da lagde vi bilder der vi også satte på de ordene hen brukte mye i hverdagen» (Pedagog 2).

Her kan en stille seg spørsmål angående pedagogens holdninger og verdier knyttet til språk og inkludering. Hvorfor føler pedagogen behov for å understreke at det aktuelle barnet snakker et europeisk språk og at dette ikke var blant de vanskeligste språkene en kan møte i barnehagen? Kommentaren kan tolkes som en indikasjon på at pedagogens begrunnelse for å støtte barnets utvikling av andrespråket, er basert på at *«Barnet snakket et europeisk språk. Og det er jo ikke det vanskeligste språket på en måte»*. Denne kommentaren kan reflektere underliggende fordommer eller stereotyper om språk, kultur og inkludering. Der visse språk verdsettes høyere eller oppfattes som mer verdifulle enn andre. En slik tilnærming går imot målet om rettferdighet av Sparks og Edwards (2020), som oppfordrer pedagogen til å oppmuntre barn til å gjenkjenne og motvirke urettferdighet, fordommer og diskriminering (Sparks & Edwards, 2020, s. 5). Noe som kan bli vanskelig om pedagogen selv sitter med slike negative fordommer og holdninger.

Ved å fremheve barnets europeiske språk som et «enkelt» språk, kan det implisitt signalisere at barnet ikke trenger like mye støtte eller ressurser som barn som snakker språk som oppfattes som mer komplekse eller mindre vanlige. På en annen side kan en tolke det til at den pedagogiske lederen ikke legger engasjement og ressurser i å lære seg og benytte et språk hen ser på som utfordrende og vanskelig. Denne type holdning kan være problematisk fordi den kan bidra til å marginalisere og undergrave verdien av barnets morsmål som en kilde til barnets kulturelle bakgrunn, identitet og forståelse av verden (Høigård, 2019, s. 144-145). Uavhengig av vinklingen vil slike negative holdninger medføre at ikke alle barn får en likeverdig tilgang til læring, sosiale interaksjoner og pedagogisk tilpasset material, uavhengig deres evner, bakgrunn eller forutsetninger, slik Statlig pedagogisk tjeneste beskriver begrepet inkludering (Statped, 2022). Det er viktig å påpeke at tolkningen av kommentaren er subjektiv, og det kan være andre hensikter bak pedagogens uttalelser.

I tillegg fortalte den andre pedagogen:

«Vi må være nysgjerrig og spørre barn med andre språk «hva heter melk på det språket». I vårt tilfelle i år kan vi ikke gjøre det, fordi hen det er snakk om svarer ikke. Hen har ikke et godt nok språk på verken sitt morsmål eller norsk. Men vanligvis løfter en frem språket» (Pedagog 1).

Dette er et ekstraordinært tilfelle da det gitte barnet ikke behersker verken sitt morsmål eller andrespråket. Imidlertid viser pedagogen tidligere i intervjuet at hen vektlegger bruk og bevaring av morsmål i barnehagen og med foreldrene. I tillegg presiseres det i rammeplanen for barnehagen at personalet skal «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan derfor reflektere over hvorfor pedagogen ikke bruker barnets morsmål i denne sammenhengen, da litteraturen, retningslinjer og rammeverk for barnehagen tilsier at dette vil være positivt for barnet.

Pedagogen forteller at det aktuelle barnet deltar i lek med de andre barna, men at personalet har observert at barnet ikke klarer å engasjere seg på en god måte, trolig på grunn av at resten av barnegruppen kun kommuniserer på norsk. Ville det vært gunstig å benytte barnets morsmål selv om barnet ikke responderer eller har begrenset morsmålskunnskaper? Å støtte barnets morsmål kan bidra til økt aktivitet og språklige interaksjoner med de andre i barnegruppen, i tråd med Kibsgaard og Huseby (2014). Høigård (2019) understreker betydningen av morsmålet i barnehagen med tanke på barnets utvikling i forhold til alder, og argumenterer for at å integrere barnets morsmål blant personalet og barnegruppen kunne være til hjelp for barnet i lek og andre sosiale interaksjoner (Høigård, 2019, s. 145). En slik tilnærming kan bidra til å skape et mer inkluderende miljø og legge til rette for barnets deltakelse på lik linje med andre barn, samtidig som det anerkjenner og verdsetter barnets kulturelle identitet og språklige bakgrunn.

4.2 Hverdagspedagogikk

Dette kapitlet ble innledet med refleksjoner rundt pedagogiske ledere og deres rolle i språkarbeidet for barn med norsk som andrespråk i barnehagen. Valget om å sette søkelys på dette temaet ble motivert av den betydelige tilstedeværelsen av empirisk materiale som omhandlet språkarbeid, noe som ble tydelig gjennom informantenes omfattende beskrivelser av deres tidligere erfaringer og engasjement på dette området. Det dynamiske språkarbeid med barn med norsk som andrespråk er en del av hverdagspedagogikken, men jeg ønsker å trekke frem pedagogenes evne til å arbeide med ikke-diskriminerende og inkluderende

pedagogikk i andre sammenhenger. Hva gjør de? Hva gjør de ikke? Tenker pedagogene noe over tematikken i det hele tatt?

4.2.1 Inkludering gjennom litteratur

«Jeg skal gå på biblioteket, så skal jeg finne bøker som finnes både på norsk og på det språket barnet snakker. Så kan foreldrene lese dem på sitt språk hjemme også kan vi lese dem på norsk her» (Pedagog 1).

Sitatet illustrerer tydelig pedagogens bevissthet og engasjement i prinsipper fra ikke-diskriminerende pedagogikk i sitt daglige arbeid. Pedagogen sitt initiativ med å tilrettelegge bøker både på barnets morsmål og norsk viser en praktisk bruk av hvordan en kan arbeide med denne pedagogikken i hverdagen, der hen bruker litteratur som kilde. Ved å tilby litteratur på begge språk legger pedagogen til rette for å styrke barnets identitet og kulturelle tilknytning samtidig som de støtter språkutviklingen av både morsmål og norsk som andrespråk (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

Sparks og Edwards (2020) sitt første mål, som handler om å støtte hvert barn i å utvikle en kunnskapsrik og selvsikker forståelse av sin personlige og sosiale identitet. Eksempelet demonstrerer pedagogens bevisste valg for å styrke nettopp barnets kulturelle tilhørighet, samtidig som det legger til rette for inkludering og språkutvikling (Sparks & Edwards, 2020, s. 5). Videre refleksjon over dette eksempelet viser hvordan pedagogens initiativ ikke støtter bare identitetsutvikling og språklige inkludering, men også fremme barns komfortable og empatiske interaksjoner med ulike kulturer og bakgrunner. Om pedagoger planlegger å bruke boken sammen med hele barnegruppen, åpner hen opp for at barn av ulike kulturelle bakgrunner får positive erfaringer med det gitte barnets kultur (Spark & Edwards, 2020, s. 5). Denne tilnærmingen bidrar til å skape en atmosfære der barn kan uttrykke glede og trygghet i møte med menneskelig mangfold, noe som er avgjørende for å fremme et inkluderende miljø i barnehagen (Sparks & Edwards, 2020, s. 5). Eksempelet understreker viktigheten av å praktisere ikke-diskriminerende pedagogikk i hverdagen, der pedagoger bevisst tar hensyn til barns individuelle behov, bakgrunner og identiteter for å skape et inkluderende og støttende miljø i barnehagen.

4.2.2 Fysisk materiell og prosjektarbeid

Videre ønsker jeg å belyse flere eksempler der begge pedagogene har lagt til rette for ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk gjennom fysisk materiell og prosjektarbeid. Den

ene pedagogen fremhever ulike materialer på avdelingen som bidrar til å fremheve pedagogikken. Dette inkluderer dukker med forskjellig hudfarge, en globus som står tilgjengelig for barna hele tiden, flagg fra alle de representerte landene i barnegruppen, og en plakat med ordet «hei» skrevet på mange forskjellige språk. I tillegg deler pedagogen om et spesifikt prosjektarbeid avdelingen gjennomfører to ganger i året kaldt «Kroppen min eier jeg», der personalet setter søkelys på å utforske både likheter og forskjeller blant mennesker. Pedagogen beskriver hvordan de tar opp temaer som flerkultur, ulik tro og livssyn og andre variasjoner blant mennesker. De diskuterer at noen barn har to mammaer eller to pappaer, noen tror på ulike guder mens andre tror ikke på noen gud.

«Gjennom dette prosjektet «Kroppen min eier jeg» snakker vi om de ulike temaene, for at barna skal bli minnet på at dette skal vi snakke om» (Pedagog 1)

Den andre pedagogen vektlegger fysisk lek som trenger lite muntlig kommunikasjon.

«Vi legger til rette for ulike leker der alle kan leke på lik linje og du ikke trenger å bruke så mye muntlig kommunikasjon. Ikke så mye verbalt, men mer non-verbalt eller kroppslig for å kjenne seg som en del av gruppa og bli litt trygg i gruppa» (Pedagog 2).

Ved å ha dukker med forskjellig hudfarge, en global tilnærming representert ved en globus, flaggene og en flerspråklig plakat, legger pedagogen til rette for at den første dimensjonen innenfor inkluderende pedagogikk blir representert. Pedagogen er med på å sørge for at det fysiske og organisatoriske miljøet i barnehagen er tilpasset barnegruppen. Hen er med på å sikre at alle barn har tilgang til felleskap og at det pedagogiske tilbudet er tilpasset individuelle behov og forutsetninger (Statped, 2022). Videre er prosjektet «Kroppen min eier jeg» et eksempel på en strukturert tilnærming til å utforske forskjeller og likheter blant barna, noe som oppmuntrer til respekt og utvikling av sosiale relasjoner, slik den andre dimensjonen lyder (Statped, 2022). Den andre pedagogen har en annen tilnærming som legger vekt på den fysiske leken som ikke krever mye muntlig kommunikasjon. Dette kan være viktig for å inkludere barn som ikke er komfortable med verbalt språk eller som har begrensede språkferdigheter. Tilnærmingen reflekterer inkluderende pedagogikk ved å tilrettelegge for deltakelse på tvers av individuelle forskjeller og viser hvordan pedagogen har tatt i bruk den andre dimensjonen av inkluderende pedagogikk som omhandler det sosiale miljøet og utvikling av sosiale relasjoner (Statped, 2022).

Om en skal vurdere dette inkluderende pedagogiske materialet fra en objektiv side har de pedagogiske lederne vurdert og forsøkt å tilrettelegge det pedagogiske miljøet basert på barnehagens ressurser og de forskjellige barnegruppene (Statped, 2022). Imidlertid bemerker begge pedagogene at de har forbedringspotensialet innenfor tematikken.

«Jeg vet det vi ikke er gode på, og det er å skaffe rekvisitter og sånne ting. Vi bruker det lite og engasjerer oss ikke nok for å gjøre det attraktivt på avdelingen. Og ha bøker på mange språk for eksempel. Jeg har lyst til det, men så er det så mye annet man skal gjøre» (Pedagog 1).

Pedagogen viser selvinnsikt og forståelse for viktigheten av ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk i barnehagen. Ved å erkjenne at andre faktorer kan begrense implementeringen av slike prinsipper og at tidspress kan være en utfordring, reflekterer pedagogen kritisk over eget forbedringspotensial. Noe som igjen reflekterer bevisstheten om betydningen av å skape en mangfoldig og inkluderende barnehagehverdag (Statped, 2022). Likevel må det bemerkes at empirien ikke fanger opp barnas subjektive opplevelser av det pedagogiske arbeidet. Som diskutert i delkapittelet om metodekritikk (se kap, 2.5), ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre samtaler med barn og observasjoner for å oppnå bedre innsikt i deres opplevelser og perspektiver i hverdagen. Å integrere barnas stemmer i forskningen vil bidra til en mer helhetlig forståelse av effektiviteten og relevansen i barnehagens kontekst og sikre den subjektive siden av inkluderingens andre dimensjon: den fysiske og organisatoriske tilretteleggingen av det pedagogiske læringsmiljøet (Statped, 2022). Videre utforsker pedagogene hvordan markering av høytider spiller en rolle inn i denne pedagogiske sammenhengen som jeg vil reflektere over i neste delkapittel.

4.2.3 Markering av merkedager i barnehagen

Sand (2020) vektlegger barnehagepersonalets evne til å vurdere om den flerkulturelle pedagogikken begrenser seg til kun markering av høytid og merkedager, noe som kan gi et forenklet bilde av barnas miljø og kulturelle bakgrunn (Sand, 2020, s. 232). Empirisk sett forekommer det at pedagogene legger stor vekt på å markere slike høytider som hovedkilde til ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Begge pedagogene forklarer at de forsøker å ta tak i barnas interesser og temaer som oppstår spontant, noe som kan føre til planlagte aktiviteter og prosjekter rundt tematikken. Dette står i tråd med Sand (2020) som understreker at markering av høytider i barnehagen kan være svært berikende, da det bringer ny kunnskap, glede, aktivitet og felleskap til barnegruppen (Sand, 2020, s. 232).

Mot slutten av intervjuet ble de pedagogiske lederne spurt om hvordan de tilrettelegger for denne pedagogikken når det ikke er flerkulturelle barn på avdelingen. En av pedagogene svarte:

«Når vi ikke har barn som feirer Id så nevner vi det ikke. Som er veldig synd. Vi kunne jo brukt det materiellet vi har i mye større grad» (Pedagog 1).

I tråd med Sand (2020) er det viktig å vurdere barnehagepersonalets tilnærming til flerkulturell pedagogikk, spesielt med tanke på hvordan markering av høytider og merkedager kan begrense forståelsen av miljø og kulturelle bakgrunner. Hun påpeker at et for høyt søkelys på slike markeringer potensielt kan resultere i et forenklet bilde av mangfoldet blant barna (Sand, 2020, s. 232). I empirien kommer det frem at pedagogene legger stor vekt på å markere spesifikke høytider for å fremme den ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikken. En problemstilling ved å begrense pedagogikken til markering av høytider er risikoen for å skape en illusjon om at flerkulturell forståelse og inkludering kun er relevant under slike spesielle anledninger. Dette kan medføre at barn kun får et overfladisk innblikk i ulike kulturer og tradisjoner, og ekskluderer barn som ikke deltar i de typiske feiringene. En konsekvens av dette kan være at barnas kulturelle identitet ikke blir utforsket og anerkjent nok i hverdagen (Sand, 2020, s. 232).

4.3 Foreldresamarbeid tilpasset mangfoldet

I dette siste delkapittelet utforskes hvordan de pedagogiske lederne arbeider med foreldre for å tilpasse seg mangfoldet og etablere en ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Som beskrevet i teorikapittelet understreker Sparks og Edwards (2020) at den ikke-diskriminerende pedagogikken innebærer arbeid med både barn, foreldre og ansatte på lik linje, der alle har ulike behov, bakgrunner og sosial identitet (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

4.3.1 Kunnskap og kommunikasjon

Empirisk sett viser det seg at begge pedagogene jobber aktivt for å sikre at hele personalet ikke tar for gitt at foreldrene har samme kunnskap som norske foreldre. En kan ikke forvente at foreldre som er nye i landet og/eller har begrenset erfaring med norske barnehager, kjenner til alle norske barnehagetradisjoner og praksiser (Spernes & Hatlem, 2019, s. 246). Under intervjuet ble pedagogen spurt om hva som hadde endret seg i løpet av hens lange arbeidserfaring. Hen forklarte at det før i tiden var mindre toleranse blant personalet. Hen

fortalte om ulike situasjoner og eksempler. Et som pekte seg ut var valg av passende vintertøy og hvordan enkelte foreldre ikke visste hva ulltøy var.

«Når foreldre ble forklart hva ull var, så kom de selvsagt med riktig vintertøy. En må bare forklare og vise, og ikke ta det for gitt at foreldre som er nye i Norge skal vite ting som de ikke har noen forutsetninger for å vite» (Pedagog 2).

Den andre pedagogen trakk frem det samme eksempelet med ulltøy da spørsmålet om hvordan personalet arbeider med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk i hverdagen bli stilt. Pedagogen understreker viktigheten av at personalet kommuniserer godt seg imellom og poengterer betydningen av å grundig forklare ulike ting som skjer i barnehagen til foreldrene.

«Vi diskuterer sammen hva vi skal gjøre, og vi viser frem hva ull er for eksempel. Vi sier ikke bare at det er viktig med ull, og skriver i informasjonsbrevene «husk ull». Men vi viser også hva er ull, hvordan ser det ut» (Pedagog 1)

Disse funnene understreker Spernes og Hatlem (2019) sin teori om å unngå å anta at foreldre, spesielt de med begrenset erfaring fra norske barnehagemiljøer, automatisk kjenner til tradisjoner og praksiser. Pedagogene erkjenner behovet for å tydeliggjøre og forklare grunnleggende informasjon om barnehagens virke, slik at foreldrene kan engasjere seg aktivt. Pedagogene legger til rette for en informativ dialog der de ser at ikke alle foreldre har samme forutsetninger for å vite hvordan praksisen i norske barnehager er. Dette støtter teorien om foreldresamarbeid, som fremhever behovet for kommunikasjon og samarbeidsformer til foreldrenes ulike forutsetninger og kulturelle bakgrunner (Spernes & Hatlem, 2019, s. 246).

4.3.2 Anerkjennelse foreldrene som ressurs

Videre er det reflektert over pedagogenes evne til å bruke foreldrene som en verdifull ressurs i hverdagen, og hvor stor betydning dette har for å styrke samarbeidet og skape et inkluderende miljø. Pedagogene illustrerer dette ved å oppfordre foreldrene til å dele informasjon om deres hverdag og markeringer av høytider. Personalet oppsøker foreldrene for å få innsikt i hvordan ulike kulturelle tradisjoner og feiringer utfolder seg i familiens hjemmemiljø. Det empiriske materiale viser at pedagogen tilrettelegger for at personalet systematisk søker samarbeid med foreldrene for å berike barnehagens pedagogiske praksis. For eksempel nevner en av pedagogene hvordan personalet har bedt foreldrene om å komme til barnehagen for å dele tradisjoner knyttet til feiringen av Id og andre religiøse høytider. Hen forteller om hvordan

personalet kan konstruere prosjekter etter veiledning med foreldrene og ønsker å inkludere dem så mye som mulig inn i barnets hverdag.

Den andre pedagogen uttrykker også en vilje til å konsulere med foreldrene og anerkjenne deres kompetanse, imidlertid deler hen en mindre positiv erfaring knyttet til dette samarbeidet. Hen beskriver hvordan personalet aktivt forsøker å innhente informasjon og råd fra foreldrene, men opplever lite respons eller interesse tilbake. Dette mønsteret oppleves som gjentakende av pedagogen. Grunnet pedagogens uttalelse er det uunngåelig å reflektere rundt de signalene og holdningene personalet sender til foreldrene, da Spernes og Hatlem (2019) sier at dette er avgjørende for om foreldrene vil engasjere seg eller ikke (Spernes & Hatlem, 2019, s. 226). Dette indikerer viktigheten av å forstå dynamikken i samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene, og hvordan pedagogens holdninger og kommunikasjon kan påvirke foreldrenes engasjement og deltakelse.

Basert på empirien er det tydelig at pedagogene forsøker å anerkjenne foreldrene som en verdifull ressurs i arbeidet med å skape et ikke-diskriminerende og inkluderende miljø i barnehagen, noe som står i tråd med Spernes og Hatlem (2019) sine perspektiver. En kan i tillegg trekke linjer til Sparks og Edwards andre mål med den ikke-diskriminerende pedagogikken. Her står mangfold i fokus, der pedagogene forsøker å fremme komfortable og empatiske interaksjoner med mennesker fra ulike bakgrunner. Noe de gjør når de inkluderer foreldrene inn i det pedagogiske arbeidet (Sparks & Edwards, 2020, s. 5).

4.3.3 Ulike oppdragelsesmønstret

Et funn som jeg personlig syntes var interessant var den ene pedagogen sin refleksjon rundt foreldres ulike oppfatning av barneoppdragelse, og hvordan dette knyttes til forståelsen av ikke-diskriminerende pedagogikk. Pedagogen beskriver ikke-diskriminerende pedagogikk som en tilnærming som handler om inkludering og anerkjennelse av at ikke alle som bor i Norge nødvendigvis er norske. Dette blir tydelig illustrert gjennom pedagogens egne erfaringer i barnehagen. Hen nevner situasjoner der det har oppstått misforståelser og uenigheter. Et eksempel nevner pedagogen at enkelte foreldre opplever det negativt at personalet i barnehagen ikke kler på barna, men helle oppmuntrer dem til å prøve selv.

Pedagogen understreker viktigheten av å erkjenne at ulike kulturer har forskjellige syn på barneoppdragelse, og at selvstendighet kan oppfattes ulikt avhengig av kulturelle bakgrunner. Videre forklarer pedagogen hvordan personalet aktivt diskuterer og reflekterer sammen om hvordan de kan legge til rette for en ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Hen

introduserer begrepet den «omvendte trekanten» som hen har diskutert mye med personalet sitt. Modellen illustrerer forskjellene de opplever i foreldres tilnærming til barneoppdragelse og grensesetting, og påpeker at personalet er klar over dette og tar det til etterretning.

«I Norge begynner en stramt når vi oppdrar barna våre, forså og slipper vi opp etter hvert. I andre kulturer kan det være omvendt. At barna har veldig mye frihet når de er små, men så blir dette strammet inn jo eldre de blir» (Pedagog 1).

Pedagogen viser en god forståelse av at ulike mennesker har varierende syn på oppdragelse. I tråd med beskrivelsen fra Statlig pedagogisk tjeneste, inkluderer begrepet «inkludering» felleskap, medvirkning og deltakelse (Statped, 2022). Pedagogen viser at hen er åpen for andres oppfatninger av pedagogiske praksiser, slik vi har sett i det tidligere delkapittelet, der hen aktivt søker å inkludere foreldregruppen til tross for disse ulikhetene. Dette illustrerer en inkluderende pedagogisk tilnærming, der hen tar hensyn til forskjeller og verdsetter mangfold i barnehagemiljøet (Statped, 2022).

Bergersen (2017) peker på betydningen av å forstå hvordan samfunnsstrukturer og verdensbilder kan påvirke forskjeller i oppdragelsesstiler og syn på disiplin og medbestemmelse. Det er nødvendig å skape en god dialog med foreldrene og etablere et referansesystem som bidrar til å tolke kulturelle signaler og kommunikasjon (Bergersen, 2017, s. 221). Det kan ikke sies sikkert om pedagogen gjennomfører denne praksisen hen viser til i empirien, da det ikke ble gjennomført noen observasjoner (se kap, 2.5). Imidlertid viser pedagogen god forståelse av temaet, som vil bidra til å skape et mer bevisst tilpasset miljø i barnehagen, der foreldres ulike syn på oppdragelse og kultur blir møtt med respekt og forståelse (Bergersen 2017, s. 225). Dette perspektivet forsterkes videre gjennom deres strategier for tolkebruk i samarbeid med flerspråklige foreldre.

4.3.4 Tolk og tolkeloven

Den norske tolkeloven sier at offentlige organer, i dette tilfelle barnehagen har plikt til å bruke tolk når det er nødvendig for å ivareta hensyn til rettsikkerhet eller for å yte forsvarlig hjelp og tjeneste (Tolkeloven, 2022, § 6). Loven understreker viktigheten av å sikre at flerspråklige foreldre får tilstrekkelig støtte og forståelse i samhandling med barnehagen. Pedagogene rapporterer at de aktivt benytter tolk under viktige foreldresamtaler og formelle situasjoner, som oppstartsamtaler og foreldremøter. I tillegg understreker de at dersom det oppstår konflikter eller misforståelser på grunn av språkforskjeller, tar de i bruk tolketjenester for å lette kommunikasjonen og sikre at alle parter blir forstått.

«Ofte så er det bare misforståelser fordi vi ikke har forstått hverandre» (Pedagog 2).

Funnene reflekterer en bevissthet og etterlevelse av lovgivningens krav om å sikre forsvarlig kommunikasjon og støtte for flerspråklige foreldre i samhandling med barnehagen. I tillegg til å benytte tolk ved formelle anledninger, erkjenner pedagogen behovet for tolkehjelp når språkforskjellene skaper konflikter eller misforståelser. Dette understreker betydningen av å sikre at alle parter forstår hverandre korrekt, spesielt i situasjoner der kommunikasjonen er avgjørende for barnas opplevelse og utvikling (Stette, 2024, s. 8).

Funnene kan drøftes innenfor rammene av teorien om inkluderende praksis og kulturforståelse i barnehagen, da pedagogen bevisst bruker tolken og andre tilpasninger til de flerspråklige foreldrene. Som harmonerer med Spernes og Hatlem (2019) som sier at barnehagen som organisasjon skal tilpasse seg barnet og familiene, og ikke omvendt (Spernes & Hatlem, 2019, s. 161). Videre kan Bergersen (2017) sitt perspektiv på kulturforståelse i pedagogiske praksiser bidra til å forstå pedagogens tilnærming til bruk av tolk. Gjennom å bruke tolk som et hjelpemiddel vil pedagogen enklere kunne vise respekt og forståelse for foreldrenes fremgangsmåter og ønsker, da det gir begge aktører en mulighet til å bli forstått.

5.0 Konklusjon av funn og avslutning

I denne bacheloroppgaven har jeg gjennomført en grundig analyse av hvordan pedagogiske ledere på storbarnsavdelinger arbeider med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Problemstillingen har vært sentral for å utforske hvordan disse pedagogene tilrettelegger for et mangfoldig og inkluderende miljø i barnehagen. Gjennom en kombinasjon av empirisk forskning og teoretisk rammeverk har jeg identifisert flere viktige funn. Analysen av funnene viser at pedagogisk ledere tar i bruk ulike metoder og tilnærminger for å fremme ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk. Dette inkluderer bruk av fysisk materiell, prosjektarbeid, dynamisk språkarbeid for flerspråklige barn, og markeringer av høytider. Pedagogene legger vekt på bruk av morsmål som en ressurs, inkludere ulike kulturelle uttrykk, samt skape et trygt miljø for barnegruppen ved å inkludere de flerspråklige foreldrene.

I drøftingsdelen har jeg analysert funnene i lys av relevant teori, som har bidratt til en dypere forståelse av hvordan pedagogisk ledere arbeider med ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk på storbarnsavdeling. Teorien har fungert som et fundament for å drøfte hvordan pedagogiske ledere kan styrke, forbedre og reflektere over sitt arbeid innenfor tematikken. I besvarelsen fremkommer det tydelig gjennom funnene hvordan pedagogisk leder arbeider på

avdeling. Mye av dette arbeidet synes å være en integrert del av hverdagen, uten å være nøye gjennomtenkt av pedagogene. Et større forskningsprosjekt kunne utforsket omfanget av pedagogens arbeid og evaluert om dette er tilstrekkelig eller i samsvar med rammeplanens krav og retningslinjer. Videre har jeg reflektert over enkelte kommentarer fra pedagogene som kan indikere negative holdninger og verdier. Imidlertid ville en mer inngående forskning være nødvendig for å verifisere eller avkrefte dette.

Samlet sett illustrerer denne bacheloroppgaven hvordan pedagogiske ledere på storbarnsavdelinger aktivt fremmer ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk, noe som er essensielt for å sikre at alle barn opplever barnehagen som et inkluderende og positivt læringsmiljø, uavhengig av deres bakgrunn, kultur eller språk (Statped, 2022).

6.0 Referanseliste

Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: forskningsperspektiv på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.

Bergersen, A. (2017). *Global forståelse: barnehagelæreren somkulturell brobygger*. Fagbokforlaget.

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehageutdanningen* (2. utg., s. 15-50). Cappelen Damm Akademiske.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.). Gyldendal.

Eggebø, H. (2019, 18. juni). *Tematisk analyse: metodeartikkel som løyer alt*. Helga Eggebø.

https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR0lXr1nrKkWYYn0xnMWrW0NVtITLWsq2392KbzthFHKm6TEQH1aA_805is_aem_AZtWuC5jK-QJW4f4I6x9Fo-OjRpCGakqphoPK1b8osMMCVT70gXtn4AC_FOTL7KKt8DYfB6dEFwyHhapT5xhcGY2

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. & Huseby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Kjøll, G. (2018, 25. april). Morsmål. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/morsm%C3%A5l>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>

Partisk. (2020, 8. juni). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/partisk>

Sand, S. (2020). *Ulikheter og felleskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademiske.

- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Sparks, L. D. & Edwards, J. O. (2020). *Anti-Bias Education: for Young Children and Ourselves* (2.utg.). National Association for the Education of Young Children.
<https://ereader.perlego.com/1/book/1468866/0>
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Statped. (2022, 01.08). *Hva er inkludering?* Hentet 26.03.2024 fra
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Stette, Ø. (Red.). (2024). *Bruk av tolk i barnehagen: barnehagens ansvar etter tolkeloven 2022*. Fagbokforlaget.
- Thargaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tolkeloven. (2022). *Lov om offentlig organers ansvar for bruk av tolk* (LOV-2022-06-10-39). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>

7.0 Vedlegg

7.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk i praksis

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan to ulike pedagogiske ledere arbeider for en ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk på store-barns avdeling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Frida Skøien Nielsen og er tredjeårsstudent ved Dronning Mauds Minne høgskole i Trondheim, der jeg studerer mot en grad som barnehagelærer med fordypning i internasjonale perspektiver. I min bacheloroppgave ønsker jeg å rette søkelyset mot temaet ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk i barnehagen. Målet med oppgaven er å undersøke og sammenligne den pedagogiske praksisen til to pedagogiske ledere i ulike barnehager.

Problemstillingen lyder som følger: "Hvordan arbeider pedagogiske ledere for en ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk på storebarnsavdelingen?" Jeg planlegger å gjennomføre datainnsamling gjennom intervjuer. Intervjuene vil ta utgangspunkt i en godkjent intervjuguide, og vil bli tatt opp på lydopptaker.

Intervjuspørsmålene vil omhandle den pedagogiske praksisen på de aktuelle avdelingene. Jeg ønsker å utforske hvordan de pedagogiske lederne forstår begrepet ikke-diskriminerende pedagogikk, og hvordan de legger til rette for dette i praksis.

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

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil kun bruke opplysninger om deg til de formålene

jeg har beskrevet ovenfor. Personopplysninger eller referanser til deg eller din barnehage vil holdes anonyme under intervjuet og ikke nedskrives. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for meg og mine veiledere, og vil bli oppbevart på en innelåst/kryptert server. Etter fastsettelse av karakter for bacheloroppgaven vil all informasjon og opptak bli slettet og fjernet.

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

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt gjennom oppgitt kontaktinformasjon:

Dronning Mauds Minne høgskoles personvernombud:

Sam Akol Kasimba, sak@dmmh.no

Mine veiledere er:

Marianne Schram, msc@dmmh.no

Ingunn Elder, iel@dmmh.no

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

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

Prosjektet skal avsluttes 26.04.2024

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marianne Schram & Ingunn Elder

Eventuelt student

Frida Skøien Nielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ikke-diskriminerende pedagogikk i praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Dato

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

7.2 Intervjuguide

1. Introduksjon:

- a) Fortell litt om deg selv og jobben din, inkludert alder.
- b) Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- c) Beskriv ditt utdanningsforløp og eventuell videreutdanning.
- d) Hvordan har erfaringen din påvirket din tilnærming til pedagogikk?
- e) Fortell om personalet på avdelingen din, inkludert deres førstespråk, andrespråk, kulturelle bakgrunn og religion.
- f) Hvordan samarbeider personalet med å utvikle og støtte mangfold og inkludering?

2. Barnegruppen:

- a) Beskriv barnegruppen, inkludert antall barn, kjønn, språk, religion og kultur.
- b) Hvordan samhandler og kommuniserer barna på tvers av kulturelle og språklige forskjeller?

3. Ikke-diskriminerende flerkulturell og inkluderende pedagogikk:

- a) Har du hørt om begrepene ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk?
- b) Hvordan forstår du begrepene ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk?

- c) I rammeplanen står det at «*Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva tenker du at det betyr? Hvordan arbeider dere på avdelingen for å gjennomføre rammeplanens formål om å bruke mangfold som en ressurs?
- d) Kan du gi konkrete eksempler på situasjoner der ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk har blitt gjennomført på en god måte?
- e) Hvordan håndterer du situasjoner der konflikter eller misforståelser oppstår på grunn av kulturelle forskjeller?
- f) Hva er ditt overordnede mål med å gjennomføre denne pedagogikken på avdelingen?
- g) Har dere utviklet pedagogikken deres relatert til disse begrepene ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk? Hvis ja, hva har endret seg?
- h) Hvordan har dine erfaringer formet din pedagogiske tilnærming, og har din forståelse endret seg over tid?

4. Tilpasning og Aktiviteter:

- a) Hvordan tilpasser du pedagogikken for å møte individuelle behov hos barna?
- b) Kan du gi konkrete eksempler på aktiviteter som fremmer mangfold og inkludering?
- c) Hvordan tilpasser du aktiviteter for å inkludere barn med ulike behov og evner?
- d) Mener du at dine ansatte har kunnskap rundt ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk?
- e) Inkluderer du barna aktivt i å forstå og verdsette ulikheter? Hvordan?

5. Samarbeid med Foreldre:

- a) Hvordan fremmer du samarbeid med foreldre for å styrke barnas forståelse av kulturelle forskjeller?
- b) Hvordan involverer du foreldre i å støtte ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk?

- c) Hvordan håndterer du utfordringer knyttet til forskjellige kulturelle bakgrunner blant barnas familier?

6. Samarbeid med Personalet:

- a) Hvordan involverer du barnehagepersonalet i den ikke-diskriminerende pedagogikken?
- b) Hvordan tilrettelegger du for kontinuerlig opplæring og utvikling av personalet når det gjelder ikke-diskriminerende og inkluderende pedagogikk?
- c) Hvordan sikrer du at alle ansatte deler og implementerer de samme prinsippene?

7.3 Godkjent søknadskjema SIKT

Sikt
Norsk ▾ Frida Skøien Nielsen ▾

Meldeskjema / Bachelor / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
200059

Tittel
Bachelor

Behandlingsansvarlig institusjon
Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Marianne Schram

Student
Frida Skøien Nielsen

Prosjektperiode
06.02.2024 - 27.12.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.12.2024.

Vurderingstype
Automatisk 🤖

Dato
07.02.2024

🖨️ Skriv ut
☰ 07.02.2024 ▾

7.4 Modell dimensjoner i inkluderingsbegrepet

