

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

November 2023

«Norsk nok?»

En kvalitativ studie basert på fem pedagogiske leders forståelser av integrering, kulturelt mangfold og norskhet i lys av identitetsutvikling og medborgerskap



Maryam Aghazadeh

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Nå var det endelig min tur å levere masteroppgaven. Det har vært en i overkant lang reise som har hatt sin opp og nedturer.

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder Cecilie Thun. Takk for alle de gode samtalene og all kunnskapen du har delt med meg. En mer perfekt veileder for en slik oppgave skal man lete lenge etter. Takk for tålmodigheten du har vist meg for å ha gitt meg trua på at jeg skulle klare å gjennomføre. «Nå er det bare tiden og veien, vettu!»

Takk til Marcela Monteserrat Fonseca Bustos for å ha stilt opp som 80%-veileder.

Tusen takk til min styrer Ellen-Sofie Christensen for at du ordner det slik at jeg får muligheten til å fullføre.

Tusen, tusen takk til Merite Januzaj! Jeg er så takknemlig for den jobben du har gjort, forståelsen du har vist og tålmodigheten du har hatt i alle de månedene jeg har jobbet redusert eller hatt permisjon.

Til slutt vil jeg takke den beste støtteapparatet i verden! Eva og Elias, nå er jeg endelig ferdig! Takk til min kjære Anders! Du tilrettelegger, fikser ordner og står stødig i mine emosjonelle stormer.

SAMMENDRAG

Tema for denne masteroppgaven er pedagogers forståelser av begrepene integrering, kulturelt mangfold og norskhet. Fokuset ligger på pedagogenes virkelighetsforståelser i form av subjektive sannheter og - forestillinger. Målet er å få frem en bevissthet rundt de barna som tilhører flere fellesskap enn bare majoritets fellesskapet. Pedagogene deler sine erfaringer og forståelser av begrepene og deres relevans i barnehagen. Videre drøfter jeg mulige følger av pedagogenes forståelser i lys av Lunds (2022) typologier av barnehagefellesskap. Problemstillingen for min oppgave er følgende:

“Hvordan forstår pedagogiske ledere integrering, kulturelt mangfold og norskhet i barnehagen og hva er mulige følger deres forståelse kan ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefellesskap?”

Problemstillingen er undersøkt gjennom et kvalitativt abduktivt forskningsarbeid, hvor i gruppeintervjuer har blitt brukt som metode. Fenomenologien og hermeneutikken valgt som vitenskapelige ståsteder. Ved å fokusere på fenomenologien ønsker jeg å prioritere barnehagelærernes egne opplevelser. Samtidig er jeg bevisst på hvordan jeg, som forsker, tolker den innsamlede dataen ved å legge vekt på hermeneutikk. Min rolle som forsker med insider-posisjon har betydd mye for studien, og jeg legger derfor stor vekt på å grundig presentere denne. Jeg har valgt å bruke en tematisk analyse som strategi for å undersøke datamaterialet mitt. Hovedfunnene viser at begrepet integrering har i praksis fått tildelt et innhold som gjenkjennes mer i begrepet assimilering. Kulturelt mangfold oppleves som et veldig stort og diffust begrep og pedagogene synes det er vanskelig hva kriteriene og grensene for et kulturelt mangfold er. Pedagogene viser ulike forståelser av kriteriene for norskhet som jeg knytter opp mot Vassendens (2011) dimensjoner for medborgerskap. De ulike forståelsene pedagogene fremmer, har en påvirkning på barns identitetsutvikling og medborgerskap. Jeg ser på barns medborgerskap i lys av Listers (2007) teorier og viser til mulige følger av pedagogenes forståelser.

ABSTRACT

The theme of this master's thesis is educators' understandings of the concepts of integration, cultural diversity, and Norwegian identity. The focus is on educators' perceptions of reality in terms of subjective truths and misconceptions. The aim is to raise awareness of children who belong to multiple communities beyond the majority community. Educators share their experiences and understandings of the concepts and their relevance in the kindergarten. Furthermore, I discuss possible consequences of educators' understandings in light of Lund's (2022) typologies of kindergarten communities. The research question for my thesis is as follows:

"How do educational leaders understand integration, cultural diversity, and Norwegian identity in the kindergarten, and what possible consequences can their understanding have for children's identity development and citizenship in a kindergarten community?"

The research question is investigated through a qualitative abductive research approach, where group interviews have been used as the method. Phenomenology and hermeneutics are chosen as scientific standpoints. By focusing on phenomenology, I prioritize the kindergarten teachers' own experiences. At the same time, I am aware of how I, as a researcher, interpret the collected data by emphasizing hermeneutics. My role as a researcher with an insider perspective has been significant for the study, and I emphasize presenting this thoroughly. I have chosen to use a thematic analysis as a strategy to examine my data. The main findings show that the concept of integration, in practice, has a content more recognizable in the concept of assimilation. Cultural diversity is perceived as a very large and diffuse concept, and educators find it challenging to determine the criteria and boundaries for cultural diversity. Educators demonstrate different understandings of the criteria for Norwegian identity, which I link to Vassenden's (2011) dimensions of citizenship. The various understandings promoted by educators have an impact on children's identity development and citizenship. I examine children's citizenship in light of Lister's (2007) theories and point to possible consequences of educators' understandings.

1.0 INNLEDNING	7
1.1 FORFORSTÅELSE OG VALG AV TEMA	7
1.2 OPPGAVENS RELEVANS FOR BARNEHAGEFELTET	8
1.2.1 HVEM ER MANGFOLDET?	9
1.2.2 FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING	9
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.4 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	13
OPPSUMMERING	14
2.0 TEORETISK TILNÆRMING	15
2.1 INTEGRERINGSBEGREPET	15
2.1.1 SOSIAL INTEGRERING	15
2.2 KULTUR	16
2.3 MANGFOLD	17
2.3.1 KRITISK MANGFOLDSKOMPETANSE	18
2.3.3 SYNLIGGJØRING OG ANERKJENNELSE AV KULTURELT MANGFOLD	19
2.4 NORSKHET	20
2.5 DET SOSIALE FELTET OG HABITUS	21
2.6 STATSBOGERSKAP VS. MEDBOGERSKAP VS. SAMFUNNSBOGERSKAP	22
2.6.1 LISTERS GRUNNLEGGENDE PRINSIPPER FOR MEDBOGERSKAP	23
2.6.2 AKTIVT MEDBOGERSKAP	23
2.6.3 BARNES MEDBOGERSKAP	24
2.7 BARNEHAGEFELLESKAP	24
2.8 IDENTITET	26
2.8.1 SOSIAL IDENTITET	26
2.8.2 KULTURELL IDENTITET	27
2.8.3 ETNISK IDENTITET	27
OPPSUMMERING	27
3.0 METODE OG FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	28
3.1 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	29
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	30
3.2.1 ABDUKTIV METODE	30
3.2.2 GRUPPEINTERVJU	31
3.2.3 FORBEREDELSE TIL INTERVJUENE	32
3.2.4 INTERVJUGUIDE	32
3.2.5 REKRUTERING AV INFORMANTER	33
3.2.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	34
3.3 REFLEKSJONER RUNDT FORSKERROLLEN	35

3.3.1 EN INNSIDER-POSISJON	35
3.3.2 EN OUTSIDER PÅ INNSIDEN	36
3.4 ANALYSESTRATEGI	37
3.4.1 STUDIETS TROVERDIGHET	39
RELIABILITET	39
VALIDITET	40
OVERFØRBARHET	40
3.5 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	41
3.5.1 ETIKK, PERSONVERN OG ANONYMISERING	41
3.5.2 INFORMANTENS RETT TIL SELVBESTEMMELSE, AUTONOMI OG FORSKERENS PLIKT TIL Å RESPEKTERE INFORMANTENES PRIVATLIV	42
3.5.3 FORSKERENS ANSVAR FOR Å UNNGÅ SKADE	42
OPPSUMMERING	43
4.0 ANALYSE AV DATAMATERIALET	44
<hr/>	
4.1 INTEGRERING	44
4.1.1 GJENSIDIG ELLER ENSIDIG INTEGRERING I SAMFUNNET	44
4.1.2 OPPSTART, TILVENNING OG INTEGRERING	46
OPPSUMMERING AV INTEGRERING	47
4.2 DET "STORE" OG DET "LILLE" MANGFOLDET	48
4.2.1 DET "KULTURELLE" I KULTURELT MANGFOLD	48
4.2.2 GRENSEN FOR MANGFOLD	49
4.2.3 Å FÅ VÆRE HELE SEG	50
4.2.4 MANGFOLDKOMPETANSE	51
4.2.5 UTFORDRINGER	53
OPPSUMMERING	55
4.3 NORSKHET	55
4.3.1 DET ER MYE MER ENN BLOD	55
4.3.2 VI ER ALLE NORSKE	58
OPPSUMMERING AV NORSKHET	58
5.0 AVSLUTTENDE DRØFTING	60
<hr/>	
5.1 MEDBORGERSKAPET	60
5.1.1 BARNES MEDBORGERSKAP	61
5.2 IDENTITET OG TILHØRIGHET I ET FLERKULTURELT FELLESSKAP	62
5.2.1 MAKTE OVER HVEM SOM ER NORSK	62
5.2.2 LIKHETSFELLESSKAPETS IDENTITETSUTVIKLING	64
5.2.3 SYNLI, MEN USYNLI	66
5.2.4 DET BLIR SÅ VANSKELI	67
5.2.5 ANERKJENNELSE AV HELE SEG	69
OPPSUMMERING	70
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	72
<hr/>	

6.1 BEGREPSFORVIRRING	72
6.1.1 ASSIMILERING FORKLEDD SOM INTEGRERING	72
6.1.2 UT MED INTEGRERING OG INN MED INKLUDERING	73
6.2 OPPSUMMERING	74
6.2.1 I DENNE MASTEROPPGAVEN HAR JEG FORSØKT Å SVARE PÅ PROBLEMSTILLINGEN:	74
6.3 EGEN LÆRING	76
6.4 BIDRAG TIL FELTET	77
6.5 VIDERE FORSKNING	77
7.0 LITTERATUR	79
<hr/>	
VEDLEGG	83
<hr/>	
VEDLEGG 1	83
VEDLEGG 2	87
VEDLEGG 3	89
<hr/>	

1.0 INNLEDNING

I dette innledende kapitlet ønsker jeg å presentere mitt valg av og min forforståelse for tema.

Denne forforståelsen er relevant for videre valg som har blitt tatt gjennom hele dette studiet. Videre viser jeg til oppgavens relevans for barnehagefeltet og tidligere forskning før jeg presenterer problemstillingen med forskningsspørsmål og oppgavens oppbygning.

1.1 Forforståelse og valg av tema

“Men Maryam, jeg tenker ikke på deg som innvandrer eller flyktning. Du er jo norsk”. Dette er en kommentar jeg har fått utallige ganger gjennom oppveksten og i voksen alder. Både privat og på arbeidsplassen. Det er en sammenligning som dukker opp når samtaler om innvandring eller asylsøkere dukker opp. Det er i slike samtaler jeg har hatt behov for å påpeke at jeg også har en lik bakgrunn som de som kommer til Norge fordi hjemlandet ikke lenger er et trygt sted å leve. De gangene dette behovet dukker opp er når samtalen har en undertone av at “vi som bor her” skal forholde oss til “de som kommer”. At det norske samfunnet må ta stilling til andre lands problemer og hvordan dette påvirker “vanlige” folk og deres hverdag på arbeidsplassen, i nabolaget eller på de arenaene barna befinner seg i.

Jeg får en slags høyere status fordi jeg snakker flytende norsk, kan alle kulturelle og populærkulturelle referansene som er forventet at min generasjon av nordmenn kan og lever livet mitt fritt fra religiøse forventninger. Dette gjør meg på en eller annen måte “mer norsk”. Jeg er jo godt integrert, sies det.

Jeg feiret min fjerde bursdag på et asylmottak på 830 moh ved E16 over Filefjell. Da vi fikk oppholdstillatelse, ble vi bosatt i Volda der jeg startet i barnehagen. Jeg har blitt gjenfortalt at jeg lærte språket i løpet av de første seks månedene og hadde ingen problemer med å tilpasse meg. Mine to eldre brødre var 9 år og 16 år da de ble introdusert til det norske samfunnet gjennom barneskole og gymnasiet. Vi tre har hatt veldig ulik oppvekst her i Norge og når vi snakker sammen, er det tydelig at jeg som var minst da vi kom, er den som er mest lik de som faller inn under kategorien “etnisk norske”.

Da jeg utdannet meg til å bli barnehagelærer var det ikke hvordan vi jobber med det kulturelle mangfoldet som var den største motivasjonen for yrkesvalget. Likevel ble jeg allerede i studietiden bevisst på at flere av mine medstudenter hadde tanker og utfordringer med det å jobbe i barnehager med et kulturelt mangfold. Jeg skjønnte at jeg hadde et erfaringsgrunnlag som bidro til at jeg lettere

forsto foreldre og barn med en større kulturelt sammensatt bakgrunn og ble nysgjerrig på hvordan mine medstudenter som ikke hadde en tilsvarende bakgrunn forsto dette mangfoldet og hvilke forventninger de hadde til sitt arbeid i møte med det.

På bakgrunn av dette så ønsket jeg å utforske nærmere hva mine kollegaer faktisk tenker og forstår av enkelte nøkkelbegrep som er knyttet til kulturelt mangfold i barnehagen som er en utdanningsinstitusjon og representerer storsamfunnet.

1.2 Oppgavens relevans for barnehagefeltet

I rammeplanen (Udir, 2017), barnehageloven (2005), faglitteratur og hos Utdanningsdirektoratet brukes ulike begreper for å karakterisere at barnegruppen er sammensatt av barn med ulik kulturell, etnisk, språklig og religiøs bakgrunn. Det formuleres da at barnehagen preges av mangfold.

At barn skal føle seg sett, verdsatt og inkludert er viktige mål gjennom både skolegangen og i barnehagen. Det betyr at allerede i barnehagen skal barnas kompetanse og ressurser anerkjennes og brukes hvis mulig. Innvandring bidrar til at Norge har fått en flerkulturell befolkning og ifølge Mel. St. 6 (2012-2013, s.50), skal barnas innvandringsbakgrunn og kompetanse brukes og anses som en nødvendig ressurs til den norske befolkning. Det står også at de ikke skal støte på flere barrierer enn barn uten innvandringsbakgrunn. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap (Udir, 2017). For å kunne se verdien i flerspråklighet og kulturelt mangfold, må kompetansen mange mennesker i Norge har anerkjennes som en ressurs som kommer til nytte i samfunnet. Dette krever også kompetanse fra ansatte i barnehagen. I Meld. St. 6 (2012-2013, s.51) står det også at en utfordring i barnehager er å få styrket personalets kompetanse for å kunne møte behovene i en mer mangfoldig barnegruppe. Barnehagelærerutdanningen skal sikre at styrere og pedagogiske ledere i barnehagen har riktig kompetanse. Det har blitt gjort forsøk på å få til dette med å iverksette kompetanseløft. Med utgangspunkt i Meld. St. 6 (2012-2013) ble Utdanningsdirektoratet i perioden 2013-2017 gitt i oppdrag å løfte ansatte i opplæringssektorer sin kompetanse for mangfold. Kompetanseløftet «Kompetanse for mangfold» var en nasjonal satsing hvor ansatte på universiteter, høyskoler, barnehager og skoler skulle få tilbud om å øke kompetansen på utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen. Pedagogiske ledere har et spesielt ansvar for å kjenne sentrale styringsdokumenter som rammeplanen for barnehagens innhold og formål, og deres kompetanse vil være en avgjørende forutsetning for at barnehagen skal være en

inkluderende arena for lek, omsorg, danning og læring (Meld. St. 6 (2012-2013, s.51). Rammeplanen for barnehagens innhold og formål (Udir, 2017) er en normativ kilde som fastsetter utfyllende bestemmelser til barnehageloven (2005), om barnehagens innhold og oppgaver.

1.2.1 Hvem er mangfoldet?

Når jeg refererer til mangfold i denne oppgaven, er det spesielt relevant å fokusere på det kulturelle mangfoldet, der kulturelle forskjeller blir fremhevet. Ifølge tall fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2023) var det ved inngangen til 2023 om lag 877 200 innvandrere bosatt i Norge. I tillegg bodde 213 800 norskfødte med innvandrerforeldre i landet. Til sammen utgjør disse to gruppene i dag 19,9 prosent av Norges befolkning, mot 18,5 prosent i 2021. Andelen personer født i Norge med foreldre som har innvandret utgjør 3,9 prosent av den totale befolkningen, noe som representerer en relativt liten andel (Statistisk sentralbyrå, 2023e). Til tross for dette, er denne gruppen svært interessant når vi ser på integreringsaspekter. Foreldrene deres immigrerte hovedsakelig som voksne. Etersom de selv er født og oppvokst i Norge, har de andre forutsetninger for å tilpasse seg samfunnet i forhold til sine foreldre. Norskfødte barn har for det meste tilbrakt hele barndommen sin og fått mesteparten av sin sosialisering i Norge. Dette betyr at deres oppvekst er preget av de samme institusjonelle rammene som oppveksten til barn uten innvandrerbakgrunn (Imdi, 2023).

1.2.2 Fra integrering til inkludering

Den norske integreringsmodellen legger stor vekt på *integrering* gjennom utdanning og deltakelse i arbeidslivet. Det er de samme kriteriene som ofte brukes for å måle eller analysere integreringssituasjonen. I Integreringsloven § 1 står det blant annet: *“Loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet”* (2022, § 1).

Døving (2009) forklarer integrering som et begrep vi bruker om det å føre deler sammen for å skape en helhet eller enhet. Når noe oppleves som utenfor, så skal det passes inn. Enheten beskrives som det norske samfunnet og bitene som skal føres sammen er befolkningen som har tilknytning til andre kulturer. En sosial prosess der forskjellige minoriteter føyes sammen med majoriteten. Begrepet integrasjon er likevel ikke et entydig begrep med et bestemt ideologisk innhold. Døving (2009) problematiserer dette ved å trekke frem utfordringen med å bestemme hva som skal bevares og når man er ansett som integrert. Hun viser til begrepet multikulturalisme som beskrives som en politisk strategi for å kunne bevare kulturelle særtrekk og at begrepet er direkte knyttet opp mot

rettigheter som morsmålsundervisning eller bevilgning til fri på religiøse helligdager og fritak fra likestillingslover i trossamfunn (Døving, 2009, s.9-10).

I en rapport fra NTNU (2019) vises det til at begrepet integrering gradvis ble erstattet med inkludering på et internasjonalt plan på slutten av 1990-årene. Bakgrunnen for dette skiftet i Norge var en økende misnøye med integreringsbegrepet i spesialundervisningen. Rapporten skriver at det er uklart om denne innvendingen til begrepet handlet om begrepet selv eller en misforståelse av begrepets betydning. Døving (2009) stiller spørsmålet om integrering har blitt løsningen på samfunnsproblemer som involverer innvandrere eller barn av innvandrere. Hun skriver videre: “... *integrasjon i sin ypperste form fremstår som en forening i en felles moralsk sfære (en moralsk assimilasjon)*” (Døving, 2009, s.11). Både Døving (2009) og Thun (2015) påpeker utfordringene med å bedømme når noen er integrert nok eller “norsk” nok. Hvordan forstår vi norskhet og hvem er det som avgjør når man er integrert? Inkludering er bare ett ord i en rekke beslektede begreper, deriblant integrering og normalisering. Det brukes i ulike områder i skolen og arbeidslivet og refererer til grupper av mennesker med funksjonsnedsettelse eller flerkulturell bakgrunn. Det er et begrep som assosieres med ulikheter, likhet, likeverd, medborgerskap, mangfold og rett til tilrettelagt og god opplæring. Begrepet inkludering er nå blitt det internasjonale standard begrepet både i skolesystemet og i arbeidslivet. Likevel er ikke inkludering et begrep med en tydelig eller en bestemt mening. Begrepet er uklart og det forstås og brukes på ulike måter i forskjellige sektorer og grupper (NTNU). Dette bygger opp under min nysgjerrighet rundt hvilke implikasjoner begrepets uklarhet og handlingsrom har for praksisen i barnehager. Thun (2015) knytter inkludering opp mot identitet, tilhørighet og at det å tillate ulike måter å uttrykke sin norskhet på vil bidra til å signalisere inkludering i fellesskapet (Thun, 2015, s. 9). Rammeplanen påpeker at inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for å kunne delta sosialt da leken er barnehagens største sosialiseringarena. Barnehagens innhold må formidles slik at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger (Udir, 2017).

1.3 Tidligere forskning

Et gjennomgående tema i diskusjoner om det norske utdanningsystemet, inkludert barnehagen, er spørsmålet om inkludering av alle barn samtidig kan ivareta kulturelt mangfold. Dette temaet har en viktig plass i politiske debatter, mediebildet, nasjonale styringsdokumenter og i forskning (Lund, 2021, s. 149). For å finne relevant forskning til å bygge opp under dette studiet, har jeg gjort et systematisk litteratursøk. Målet er å kunne lage en sammenheng mellom den tidligere forskningen jeg skal presentere her og mine egne funn som kommer senere i oppgaven.

Jeg presenterer studiene kronologisk.

Den første studien jeg har sett på er gjort av Thun (2015). Hun undersøker hvordan norskhet og et kulturelt mangfoldig fellesskap forstås i rammeplanen fra 2011(Udir, 2011), og hvorvidt barnas muligheter til medvirkning ses i sammenheng med økt kulturelt mangfold i barnehagen. Thun (2015) identifiserer tre tausheter som belyser hva som inkluderes eller ekskluderes i ulike innramminger av medvirkning og kulturelt mangfold.

De tre taushetene handler om *sammenhengen mellom barns medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap, betydningen av norskhet og det norske fellesskapet og maktforholdet majoritet – minoritet.*

Forståelsen av norskhet og kulturbegrepet er uklart og Thun (2015) påpeker at dette kan få konsekvenser for barnehageansatte som kan komme til å reprodusere forståelser av norskhet, som kan virke ekskluderende for barn med flerkulturell bakgrunn i barnehagen (Thun, 2015, s. 9) og at hvordan pedagogiske ledere forstår norskhet og kultur vil være av vesentlig betydning for mangfoldet de står overfor. Denne studien vil være svært relevant for denne oppgaven og jeg vil anvende Thuns (2015) funn både i kapittel 4- Analyse av datamaterialet og i kapittel 5- Avsluttende drøfting der jeg ser på hvordan pedagogenes forståelser påvirker barns medborgerskap.

Biseth og Burner (2016) sin studie undersøkte 16 læreres forståelse av begrepene mangfold og flerkulturalitet og hvordan de oppfatter sitt arbeid med mangfold. Deres perspektiver varierer ut fra hvilken flerkulturelle profil skolen har og skolens arbeid med flerspråklige elever. Studiet fant betydningsfulle forskjeller mellom hvordan informantene forsto mangfold, og hvordan de opplevde mangfold i sitt arbeid. Deltakerne i undersøkelsen knytter mangfoldsbegrepet til «vi» og flerkulturalitetsbegrepet til «de». En del av dem relaterte i tillegg mangfold til religion, språk eller kultur (Biseth og Burner, 2016, s. 7). Mangfoldsbegrepet assosieres i studien med inkluderende holdninger, men begrepet forstås som «ufarlig» eller «upresist» og bør tydeliggjøres. Forskerne brukte en blanding av metoder; spørreskjema, intervju, og dokumentanalyse, for å samle inn data fra hovedsakelig barnehager, men også fra skoler og voksenopplæring. Informantene forsto mangfold som forskjeller hos og mellom barn, sammenstemmende med en bred definisjon av begrepet. Ut ifra hvordan noen av informantene snakket om kultur og barna med innvandrerbakgrunn, fant Biseth og Burner (2016) noen utsagn de omtaler som bekymringsverdige. Dette inkluderer blant annet informanter som omtalte majoritetens kultur som «vanlig». Forskerne uttrykker at informantenes hyppige bruk av begrepet «etnisitet» ved snakk om barna er problematisk. Etnisitet er ofte forstått i sammenheng med hudfarge, fødested, foreldrenes fødested og rase. Dette bidrar til at informantene ikke får med seg viktige aspekter ved barnets bakgrunn som går utover kun deres rase, hudfarge og fødested. (Biseth og Burner, 2016, s. 7).

I Ingunn Skjesol Bullings (2017) studie "En mangfoldig møteplass. Åpen barnehage som integreringsarena", ser hun på hvordan åpen barnehage kan fremme integreringsprosesser og ser på integrering på det relasjonelle nivået. De åpne barnehagene i studien er møteplasser for barn og foreldre. Artikkelen bygger på deltakende observasjon, i tillegg til intervju av både foreldre og ansatte i fem åpne barnehager. Tre kategorier presenteres for å synliggjøre hovedtrekk ved settingen som kan ha betydning for integrering: Mangfoldet i gruppa, fellesskap gjennom hverdagsaktivitet og dynamisk språkmiljø.

Det utvikles et mulighetsrom for ulike integreringsprosesser når både barn og voksne deltar i samhandling. De utvikler språkkompetanse, blir kjent med ulike kulturer og tradisjoner og bygger nettverk (Bulling, 2017, s. 80) De åpne barnehagene framstår som møteplasser som oppleves som attraktive både for minoritets- og majoritetsbefolkningen (Bulling, 2017, s.84).

Datamaterialet er generert gjennom et feltarbeid i tre familiesenter med åpne barnehager. Sentrene er lokalisert i to kommuner og en av hovedstadens bydeler, og valgt ut for å representere en variasjon i demografi, både i forhold til befolkningstetthet og etnisitet. Datamaterialet som danner grunnlaget for analysene i denne artikkelen er feltnotater fra deltakende observasjon i de åpne barnehagene, i tillegg til intervju med foreldre som benytter tilbudet og ansatte.

"Inkludering på alvor" (2019) er et forskningsprosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning. Evalueringen er finansiert av Utdanningsdirektoratet og i den første delrapporten av denne sluttevalueringen ser de på deltakernes erfaringer frem mot avslutningen av prosjektet. Metodisk baserer rapporten seg på intervjuer av prosjektledelsen, fylkesmennene som representerer Agder og Trøndelag og representanter for Statped midt og sør. Det overordnede målet for prosjektet har vært å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering av alle barn og elever i skole og barnehage gjennom bedre utnyttelse av statlige tiltak.

Avslutningsvis viser rapporten at det er stor variasjon i forståelsen av inkluderingsbegrepet i de ulike modellutprøvingene. Begrepet oppleves uklart av informantene og de var usikre på om begrepet handlet om å fange opp og inkludere grupper særlig utsatt for ekskludering, eller om det handlet om å skape læringsmiljø/oppvekstmiljø som inkluderte alle barn og elever uansett forutsetning. Det påpekes at en slik ulik oppfattelse av begrepet synes i en like ulik praksis. Noen har drevet organisasjonsutvikling for inkludering i bred forstand og andre har fokusert på spesifikke hjelpemidler rettet mot bestemte grupper. I kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet og

Kunnskapsdepartementet viser informantene også en endring i fokus fra å snakke om “alle barn” til “utsatte grupper” og “barn med spesielle behov” (NTNU, 2019, s.44). Denne forskningen bruker jeg senere i oppgaven for å belyse hvordan begreper blir endret eller byttet ut over tid og forsøker å kaste lys på hvordan dette påvirker pedagogiske lederes forståelse av begreper.

I den empiriske studien “De er jo alle barn”- Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen, har Hilde Lund (2021) studert pedagogiske ledere og styreres forståelse av kulturelt mangfold. Gjennom gruppeintervjuer og feltarbeid i de ulike barnehagene har hun studert hvordan denne forståelsen manifesterer seg som pedagogisk praksis. På bakgrunn av funn i studien hvor informantene kategoriserte mangfold inn i likhet, ulikhet og anerkjennelse, dannes det videre tre modeller for fellesskap som er representert i de ulike barnehagene. Ulikhetsfellesskap, likhetsfellesskap og mangfoldfellesskap (Lund, 2021, s. 148). I neste kapittel der jeg presenterer teoretiske perspektiver, vil jeg gå dypere inn i Lunds (2021) typologier av de forskjellige barnehagefellesskapene.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Med min bakgrunn og mine erfaringer til grunn, har jeg kommet frem til følgende problemstilling.

“Hvordan forstår pedagogiske ledere integrering, kulturelt mangfold og norskhet i barnehagen og hva er mulige følger deres forståelse kan ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefellesskap?”

For å besvare denne problemstillingen tenker jeg det er best å dele den opp i to forskningsspørsmål.

Spørsmål 1: Hvordan forstår pedagoger i barnehagen integreringsprosessen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Dette blir en beskrivende del der jeg i kapittel 4 - Analyse av datamaterialet presenterer mitt datamateriale sortert i kategoriserte temaer. Underveis kommer jeg med mine subjektive tolkninger, og tar i bruk enkelte teoriperspektiver for å skape et godt grunnlag for drøftingsdelen.

Spørsmål 2: Hva er mulige følger deres forståelse kan ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefellesskap?

Dette blir mer en drøftende del, der jeg diskuterer hvordan pedagogenes forståelse kan påvirke barns identitetsutvikling og medborgerskap i barnehagefellesskapet. Besvarelsen for denne delen blir i Kapittel 5 – Avsluttende Diskusjon.

Oppsummering

I dette innledende kapitlet har jeg presentert mitt valg og min forforståelse av tema. Jeg opplever at mine erfaringer og forståelser av integrering, kulturelt mangfold og norskhet gir meg en annen innfallsvinkel enn andre i feltet som tilhører majoritetskulturen. Det at jeg selv har erfaringer med tema kan gi meg et annet blikk på datamaterialet som jeg analyserer i kapittel 5. Videre viser jeg til oppgavens relevans for barnehagefeltet hvor det er forventet av pedagogiske ledere å bruke mangfold som en ressurs og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Barnehagen har et ansvar for å legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap (Udir, 2017). Jeg har presentert tidligere forskning før jeg presenterte problemstillingen med forskningsspørsmål og oppgavens oppbygning.

2.0 TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg gå inn i den teoretiske delen av oppgaven min. For å svare på spørsmål som omhandler pedagogiske lederes begrepsforståelser og hvordan den forståelsen kan påvirke barns identitet og medborgerskap, vil jeg legge til grunn flere teorier og relevant forskning som jeg senere vil knytte mine egne funn opp mot. Jeg deler kapitlet inn etter de mest relevante begrepene som jeg presenterer i oppgaven. Først og fremst vil jeg belyse begrepet integrering i lys av Døvings (2009) empiri og teori. Forståelsen av dette begrepet er relevant for dette studie da jeg ser på er ute etter å få tak på pedagogenes forståelser og diskutere hvordan det påvirker praksisen i barnehagen.

Deretter redegjør jeg for Eriksen og Sajjads (2020) forståelse av et dynamisk kulturbegrep før jeg utdyper mangfoldsbegrepet på bakgrunn av Gjervan (2012) forståelse og gjennom Røthings (2020) beskrivelse av kritisk mangfoldskompetanse, interseksjonalitet og anerkjennelse av mangfold. Videre ønsker jeg å avklare hvordan jeg forstår medborgerskap og barns medborgerskap ut fra Listers (2007, 2019) teori i og med at dette er et sentralt tema i oppgaven min. Videre presenterer jeg Lunds (2021) fremstilling av tre ulike barnehagefelleskap før jeg presenterer noen perspektiver på norskhet og avslutter kapitlet med å legge frem identitetsteori basert på Eriksens (2001) identitetsforståelse i en flerkulturell sammenheng.

2.1 Integreringsbegrepet

I løpet av 1970-tallet introduserte Norge konseptet integrasjon som innebar en ny forståelse av forholdet mellom majoritets- og minoritetsgrupper. Dette var en tid da betydningen av kulturell bakgrunn, identitet og etnisitet fikk økt oppmerksomhet som en følge av den politiske radikaleringen som fant sted mot slutten av 1960-tallet. Som strategi skulle integrasjon derfor ikke øve vold på individers kulturelle bakgrunn slik noen av de tidligere strategiene hadde gjort. En av de andre strategiene som tidligere har blitt bukt for integrering er assimilering. Dette er en strategi som har som mål å gjøre noe likt. Når et individ har tilegnet seg majoritetens normer, verdier og livsstil så er det assimilert. Assimilasjon står som en motsetning til dagens ideal om integrasjon. Assimilasjon er ofte knyttet til nasjonalstater som tvang minoriteter til å innordne seg majoritetsbefolkningens levesett (Døving, 2009, s.9).

2.1.1 Sosial integrering

Sosial integrering er en gjensidig prosess som involverer brobygging mellom minoritets- og majoritetsgrupper. Dette krever innsats både fra individuelle innvandrere og samfunnet som helhet,

som må møte innvandrere med åpenhet og gi dem muligheter til å delta på lik linje med alle andre. Selvbestemmelse, eller retten til å velge hvordan man ønsker å leve sitt liv, er et annet viktig aspekt ved sosial integrering, noe som er en kjerneverdi i det norske samfunnet (IMDi, 2023). Sammenlignet med indikatorer som arbeidsdeltakelse eller utdanning, er måling av sosial integrering mer utfordrende. For å vurdere sosial integrering må vi i større grad ta hensyn til subjektive opplevelser og holdninger blant ulike grupper i den norske befolkningen (IMDi, 2023).

2.2 Kultur

Kulturbegrepet er av avgjørende betydning når man diskuterer innvandring. Den beskrivende forståelsen av kultur legger vekt på at kultur er historisk forankret, at tradisjon er en essensiell del av kulturen, og at det er noe vi lærer i samfunnet (Dahl, 2013, s. 35). I denne forståelsen betraktes kultur som en essens - noe vi har med oss. Dahl beskriver det som "essensialistisk kultur," der det antas å være en kjerne som uttrykker enhet og særegenhet i en bestemt kultur. Dette kan inkludere ferdigheter, oppførsel og oppfatninger som anses som karakteristiske for den kulturen (Dahl, 2013, s. 38). I motsetning til kultur som en statisk enhet, bemerker Døving (2009) at en essensialistisk forståelse av kultur innebærer å se kultur som en fast avgrenset og stabil enhet bestående av tradisjonelle oppfatninger og verdier. Videre antas det at disse verdiene og oppfatningene fungerer som en tolkningsramme som en person kan orientere seg etter, og at denne tolkningsrammen følger dem gjennom livet og forandres lite (Døving, 2009, s. 13). Et essensialistisk syn på kultur kan også føre til at man likestiller kultur med identitet, for eksempel at en person med indiske røtter automatisk har en indisk identitet (Døving, 2009, s. 14).

Begrepet "kultur" er veldig komplekst og kan ha en rekke ulike tolkninger og betydninger. Eriksen og Sajjad (2020, s.34) påpeker at kultur er et av de mest utfordrende ordene i språket siden det blir brukt i mange ulike sammenhenger. I dagligtalen refererer folk ofte til kultur når de snakker om kulturlivet som viser til litteratur, teater, musikk eller kunst.

Eriksen og Sajjad (2020) henviser til definisjonen av "kultur" gitt av den engelske antropologen Edward Taylor i 1871, som lyder som følger:

"Kultur, eller sivilisasjonen, er den komplekse helheten som består av kunnskap, tro, kunst, moral, rettferdighet og skikker, i tillegg til alle de andre ferdighetene og vanene et individ tilegner seg som medlem av et samfunn" (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 35).

Taylors definisjon understreker at forskjellene mellom ulike folk ikke er medfødte, men at mennesker i ulike samfunn og naturlige miljøer tilegner seg ulike ferdigheter som respons på deres omgivelser. Dermed kan disse forskjellene primært betraktes som kulturelle og ikke som genetiske eller biologiske. Det er heller ikke alltid enkelt å trekke en klar grense mellom medfødte og lærte egenskaper, siden medfødte egenskaper også kan uttrykkes og påvirkes kulturelt (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 35). Videre blir kultur ikke bare lært, men også overført fra en generasjon til en annen. Mange av de ferdighetene, reglene og kunnskapene vi bruker i vår daglige liv, blir overført fra tidligere generasjoner. Avhengig av vår opprinnelse kan vi også lære ulike ting (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 37). Dette resulterer i mer eller mindre systematiske forskjeller i det vi har lært og fått overført, noe som kan kalles kulturforskjeller. Kultur er knyttet til tradisjon, men er også en del av menneskenes erfaringer. Våre erfaringer former oss og plasserer oss i en mellomposisjon mellom individualitet og fellesskap, samt mellom fortid og fremtid. Det finnes ingen klare grenser mellom kulturer; mennesker deler både kulturelle likheter og kulturelle forskjeller (Eriksen T. H., 2001d, s. 61).

Eriksen og Sajjad (2020) fremhever også at en viktig egenskap ved kultur er dens evne til å endre seg over tid som følge av ulike prosesser, inkludert folkevandringer, industrialisering, moderne massemedier, internett, mobiltelefoner, jettfly og andre fenomener som ofte omtales som globalisering. Globalisering refererer til prosesser som reduserer avstander og noen ganger gjør dem irrelevante. På mange måter kan man si at globalisering gjør verden til ett sted, i hvert fall i visse sammenhenger (Eriksen T. H., 2001a, s. 18). Disse prosessene fører imidlertid ikke nødvendigvis til at mennesker over hele verden blir kulturelt like, men de fører til økt kontakt og gjensidig avhengighet på tvers av landegrenser (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 38).

2.3 Mangfold

Begrepet "mangfold" henter inspirasjon fra det engelske ordet "diversity" (Gjervan et al, 2012). Ordet "diversity" omfatter begreper som ulikhet, variasjon, heterogenitet, forskjellighet og noe som er varierende eller forskjellig. Mangfoldsbegrepet er ekstremt allsidig og kan manifestere seg på en rekke forskjellige måter. Det inkluderer ikke bare mangfold basert på etnisitet, men kan også omfatte variasjoner i alder, funksjonsevner og kjønn. Måten vi forstår mangfold kan påvirke praksisen vår i arbeidet med barn (Gjervan et al., 2012). Mangfoldsbegrepet kan virke abstrakt og vanskelig å definere, men det kan forklares som en helhetlig tilnærming til forskjeller, der kulturforskjeller bare er en del av det totale mangfoldet. Dette inkluderer å gi rom for oppvekst i ulike livsverdener (Gjervan et al, 2012, s.27).

Begrepet "mangfold" er nært knyttet til spørsmålet om hvem som inkluderes i samfunnet, og det innebærer ikke bare aksept, men også aktiv innsats for å øke mangfoldet. Som lærere er det avgjørende å være åpne, aksepterende og fleksible når vi jobber med temaer knyttet til mangfold i møte med elever (Røthing, 2020, s. 71). I dagens samfunn vokser barn opp i stadig mer mangfoldige miljøer, og det er derfor viktig for elevene å utvikle kunnskap om kritisk mangfoldskompetanse. Selv om begrepet ofte assosieres med kulturelt mangfold, omfatter det mye mer enn det. Mangfoldet kommer til uttrykk gjennom ulikheter, endringer og kompleksitet, og det er noe som alltid omgir oss. Hver enkelt person uttrykker sin egen ulikhet og mangfoldighet på ulike måter (Røthing, 2020, s. 16).

2.3.1 Kritisk mangfoldskompetanse

Mangfold omfatter et bredt spekter av forskjeller, inkludert kulturelle bakgrunner, klesstil, seksuell orientering, religion, funksjonsevner og interesser. Dette bidrar til at vi føler tilhørighet til forskjellige grupper og skaper kompleksitet i samfunnet (Røthing, 2020, s. 16). Mangfold er også nært knyttet til det overordnede temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen. Dette skyldes at det handler om representasjon og følelsen av å være en del av samfunnet. Hvis man ikke føler seg representert, kan det føre til tvil om man er en "deltaker" i samfunnet.

Mangfoldskompetanse inkluderer bevissthet og kritisk tenkning når det gjelder maktforhold. Det handler også om å forstå samfunnet bedre og kunne se sammenhenger mellom ulike fenomener og forskjellige aspekter av mangfold (Røthing, 2020, s. 23). Ofte kan samfunnet preges av en oppfatning av "oss" mot "dem," noe som kan føre til avstand mellom mennesker og bidra til stigmatisering og diskriminering. Dette skillet kan spesielt oppstå når man sammenligner ulike minoriteter med majoriteten, eller når man sammenligner heterofile og homofile. Når vi jobber med mangfoldskompetanse, er det viktig å være bevisst på hvilke prosesser og relasjoner som opprettholder denne oppfatningen av "oss" mot "dem." Det er også avgjørende å vurdere hvilke maktforhold og stereotypier som videreføres og forsterkes, spesielt i skolesammenheng (Røthing, 2020, s. 22). Dette er også relevant for spørsmål om likestilling og likeverd, som handler om at alle mennesker skal ha like muligheter i livet, uavhengig av faktorer som kjønn og seksuell orientering.

2.3.2 Interseksjonalitet

Interseksjonalitet er et konsept som handler om samspillet mellom ulike aspekter av identitet, som kjønn, seksuell orientering, etnisitet og økonomisk klasse, og hvordan dette påvirker menneskers livssituasjon. Å være en del av majoriteten, som for eksempel å være hvit og heterofil, gir en rekke

privilegier, mens å tilhøre minoriteter, for eksempel å være bifil og ha en mørk hudfarge, kan medføre andre typer privilegier. For å forstå hvordan disse dynamikkene spiller ut, krever det en dypere forståelse av hva det innebærer å tilhøre ulike kategorier.

Vi må kunne ta hensyn til de mange nyansene som er knyttet til begreper som mørk eller lys hudfarge, heterofil eller bifil, og hvordan samspillet mellom disse ulike kategoriene påvirker menneskers liv. Ofte er dette også nært knyttet til maktforhold og belyser hvordan ulike kategorier samhandler på forskjellige måter. Sosiale kategorier, eller prinsippet om differensiering, former og påvirker hverandre gjensidig, og for å forstå hvordan mennesker kan være utsatt for diskriminering og sårbarhet, må vi undersøke hvordan disse forholdene virker sammen.

En åpen og interseksjonell tilnærming i skolen er derfor helt avgjørende for arbeidet med å utvikle kritisk kompetanse knyttet til mangfold og inkludering. Dette innebærer å erkjenne de komplekse samspillene mellom ulike identitetsfaktorer og hvordan de påvirker menneskers opplevelser og muligheter (Røthing, 2020, s. 52). Pedagoger i barnehagen har en viktig oppgave når det gjelder å forstå og håndtere mangfold. Det er viktig at de tenker grundig gjennom hvordan de oppfatter mangfold og hvordan de integrerer det i barnehagens daglige liv. Dette innebærer å være åpen for barnas og foreldrenes interesser, språk, religioner, erfaringer, tradisjoner og identiteter (Gjervan et al., 2012).

2.3.3 Synliggjøring og anerkjennelse av kulturelt mangfold

I løpet av de siste årene har anerkjennelse blitt et sentralt begrep innenfor norsk barnehagepedagogikk. Likevel har dette begrepet blitt utfordret, spesielt i lys av kulturelt mangfold. Hvordan man tolker begrepet er sterkt påvirket av både faglige og kulturelle perspektiver, samt hvilke tanker som anses som relevante, og det avhenger også av dominansforholdene i fagmiljøet og samfunnet generelt (Angell, 2011, s. 200).

På 1980-tallet introduserte den norske pedagogen Berit Bae det psykologiske anerkjennelsesbegrepet i barnehagepedagogikken. Anerkjennelsesbegrepet har etterlatt tydelige spor i Rammeplanene, hvor det brukes i sammenheng med fire ulike temaer, inkludert samarbeid med foreldre.

Tre utfordringer knyttet til det dominerende anerkjennelsesbegrepet kan identifiseres. For det første er handlinger ofte motivert av forskjellige mål, innhold og begrunnelser. En første utfordring kan være at barnehagepersonalet må reflektere over hva som er nyttig eller irrelevant når man anvender psykologiske teorier i pedagogisk arbeid. Den andre utfordringen er forankret i det kulturelle

grunnlaget for begrepet. Termer som "tillit," "respekt," "psykisk utvikling," og "relasjon" kan alle beskrive anerkjennelse. I kontekst av kulturelt mangfold kan utfordringen være å klargjøre hva som faktisk legges i begrepene "tillit" og "respekt," samt hva som betraktes som psykisk utvikling og som definerer "gode" relasjoner. Slike begreper kan variere betydelig i ulike kulturelle sammenhenger. Den tredje utfordringen ligger i mangelen på anerkjennelse når det gjelder beskrivelser av kultur i barnehagen. Et temahefte om språklig og kulturelt mangfold fra 2006 peker på en av tilnærmingene til mangfold i barnehagen ved å påpeke at språklig, religiøs og kulturelt mangfold ofte ignoreres eller underkommuniseres i barnehagens daglige praksis - dette er en form for manglende anerkjennelse (KD, 2006, s. 8). Det er viktig å merke seg at anerkjennelse av individer ikke nødvendigvis innebærer anerkjennelse av kulturer. Baes teori om anerkjennelse fokuserer på prosessene mellom enkeltpersoner, mens anerkjennelse av kulturer eller underkommunisering handler om hvordan "kultur" blir forstått og definert (Angell, 2011, s. 203).

Å anerkjenne mangfoldet kan også manifestere seg gjennom praktiske tiltak, for eksempel å synliggjøre ulike kulturelle og språklige kompetanser i formelle og uformelle aktiviteter. Dette kan inkludere bruk av tospråklig assistanse i barnehagen, som kan fremme likeverd og anerkjennelse blant barna. I tillegg kan barnehagen bruke eventyr, fortellinger fra ulike kulturer, variert utkleddningsmateriale og leker som representerer ulike kulturer og identiteter. Det å tilrettelegge læringsmiljøet i tråd med barnas bakgrunn er avgjørende for deres identitetsdanning og selvbylde (Gjervan et al., 2012).

Det er likevel kritiske perspektiver på mangfolds begrepet. Fokuset på ulikheter i mangfold kan føre til en oppfatning av skjevfordeling og konflikter mellom ulike kategorier. I et slikt perspektiv kan ulikhet oppleves som en utfordring, spesielt i lys av verdien det gis til likhet i det norske samfunnet som igjen gjenspeiler seg i barnehagene. Det kan påpekes at mangfold kan være ekskluderende hvis en først må inkluderes i mangfoldet for å kunne bli en del av fellesskapet (Korsvold, 2011, s.19). Det viser seg at det finnes forskjellige forståelser av begrepet mangfold, og utfordringen blir å definere hva kompetanse innenfor mangfold innebærer.

2.4 Norskhet

I intervjuene med pedagogene stilte jeg spørsmål om hva de tenker er kriteriene for norskhet. Grunnen til dette spørsmålet er at hvordan man forstår norskhet og hva kriteriene for norskhet er, har en stor påvirkning på hvordan man møter barn med flerkulturell bakgrunn i barnehagen. Medborgerskap, norskhet og nasjonal identitet er begreper som henger sammen og derfor mener jeg det er viktig å presentere begreper og teorier som jeg sener bruker i analysen av datamaterialet. Vassenden (2011) introduserer et analytisk rammeverk for å identifisere ulike dimensjoner ved

nasjonal identitet: 1) statsborgerskap, 2) kulturelle aspekter, 3) etniske grenser og kategorier, og 4) hvithet/ikke-hvithet (Vassenden, 2011, s. 157). Begrepet nasjonal identitet og norskhet, ble problematisert i Thuns (2013) avhandling, og funnene hennes viser at norskhet kan bety mange forskjellige ting for ulike mennesker. Nasjonal identitet og tilhørighet handler ikke bare om statsborgerskap, men også om følelser som kan oppleves som tvetydige og ambivalente. Hun skriver at det er mulig å ha en emosjonell tilhørighet til ulike land og likevel føle seg 'helt' norsk. Tilhørighet til andre fellesskap kan være viktigere for identitet og emosjonell tilhørighet enn det nasjonale fellesskapet (Thun, 2013, s.63).

Videre forklarer Thun (2013) at i individuelt identitetsarbeid indikerer at komplekse identiteter og tilhørigheter ikke motsier en nasjonal identitet, men heller er en del av mer komplekse nasjonale identiteter. Innvandreres identitet og tilhørighet til ulike nasjoner og fellesskap skaper heller ingen lojalitetskonflikt. Personlige identiteter og tilhørigheter er ikke homogene, men som Thun (2013) beskriver "rotete". Hun fremhever ikke dette som et problem, men identifiserer problemet som en ikke anerkjennende og symbolsk eksklusjon av komplekse identiteter og tilhørigheter (som en del av(fra?)) den norske nasjonale identiteten (Thun, 2013, s. 63).

2.5 Det sosiale feltet og habitus

Et felt er et sosialt strukturert rom, et kraftfelt. I dette feltet så er det noen som er mektige og noen som ikke er det. Det er alltid ulikheter mellom disse gruppene som virker innenfor dette området. Dette området er også et sted der det pågår en kamp for å endre eller beholde maktforholdene. Alle som er en del av dette området, konkurrerer med hverandre ved å bruke styrkene sine. Styrkene deres bestemmer hvor de står i området, og dermed påvirker det også strategiene de bruker (Bourdieu,1995, s. 40-41). Barnehagen, i norsk kontekst kan betraktet som et sosialt felt da det inkluderer ulike aktører som foreldre, barn og personalet. Dette felles sosiale feltet har som mål å skape en god pedagogisk praksis der majoriteten i samfunnet legger føringer på meningene som anses som akseptable og symbolene som har kulturell verdi (Lund, 2021, s. 154). Habitus (Bourdieu, 1995) refererer til det mønsteret av rammer som påvirker hvordan mennesker tenker og handler. I tillegg til dette er habitus det mennesker har med seg av sosiale erfaringer. Med andre ord er habitus en i tankemåten, tankemønster og atferden til en person, som er et resultat av deres tidligere samhandling og opplevelser i samfunnet (Strand, 1996, s. 23). I barnehagen blir barnehagelærerens habitus er et resultat av deres sosiale erfaringer og et uttrykk for den kulturen de beveger seg i (Strand, 1996, s. 28) og kan forstås som at majoritetskulturen ofte setter rammene og sitter på definisjonsmakten for hva som oppfattes som "riktig" væremåte og identitet (Lund, 2021, s. 154). Bourdieu, som Strand siterer, hevder at "gårsdagens menneske er til stede i våre handlinger"

(Strand, 1996, s. 38). I dette studie blir det relevant med habitusbegrepet når pedagogenes forståelser av integrering, kulturelt mangfold og norskhet legger føringer på hvordan barn med flerkulturell bakgrunn blir møtt i barnehagen og hvilke eventuelle følger pedagogenes forståelse og definisjonsmakt har for barnas identitetsutvikling og medborgerskapsfølelse.

2.6 Statsborgerskap vs. Medborgerskap vs. Samfunnsborgerskap

Statsborgerskap representerer medlemskap i en nasjon, som individet oppnår i samsvar med landets lover. Statsborgerskap kan tildeles ved fødsel eller senere i livet. Norsk statsborgerskap gir individer en rekke politiske, sosiale og økonomiske privilegier. Dette inkluderer retten til å stemme, tilgang til helsevesenet og utdanningssystemet. Samtidig er det også plikter knyttet til det norske statsborgerskapet som for eksempel plikten til å betale skatt. Statsborgerskap er noe individet enten har eller ikke har (Korsgaard, 2007, s. 24).

Medborgerskap refererer til det individet innehar og utøver som en av flere individer i samfunnet. Individet er medborger i forhold til de menneskene hen deler samfunnet med. Medborgerskap sier noe om den identiteten individet deler med andre i samfunnet. Hvordan individet velger å utøve sitt medborgerskap reflekterer graden av tilhørighet individet føler ovenfor samfunnet (Korsgaard, 2007, s.25). Det er mulig for en person å både være statsborger og medborger, men det er også mulig å være medborger uten statsborgerskap. Medborgerskap er et sentralt begrep innenfor politikk og samfunnsvitenskap som tar for seg spørsmål om rettigheter, deltakelse og inkludering i samfunnet.

Brochmann (2007) presenterer begrepet *samfunnsborgerskap* i et forsøk på å rydde opp i en utvidet forståelse av det engelske begrepet citizenship. Hun refererer til den tradisjonelle tilnærmingen, inspirert av T.H. Marshall som har begrenset citizenship-begrepet til rettighetsdimensjonen. Et juridisk bindende forhold mellom staten og individet. Ofte har citizenship blitt betraktet som en status knyttet til nasjonalstaten, som et fellesskap som består av en kollektiv ånd eller kultur, der staten er den som implementerer felles beslutninger (Marshall, 1950 her i Brochmann, 2007, s.103). Det samfunnsborgerskapsbegrepet tilfører er en sammensmelting av statsborgerskapsbegrepet og medborgerskapsbegrepet og legger en større vekt på dimensjoner som omhandler identitet og tilhørighet (Brochmann, 2007, s.103).

2.6.1 Listers grunnleggende prinsipper for medborgerskap

Ruth Listers (2007) forståelse av medborgerskap bygger på ideen om et inklusivt medborgerskap. Hun argumenterer for at medborgerskap skal være noe som tilhører alle individer i et samfunn, uavhengig av deres sosiale, økonomiske eller kulturelle bakgrunn. I hennes perspektiv er medborgerskap ikke bare et sett juridiske rettigheter, men en dypere forpliktelse til å inkludere alle borgere inn i samfunnets ulike arenaer (Lister, 2007, s. 50).

Lister (2007) understreker også viktigheten av likeverd i medborgerskap og refererer til Naila Kabeer (2005) som mener at det finnes visse verdier som folk forbinder med ideen om medborgerskap. De fire verdiene for et inkluderende medborgerskap er:

- 1) Rettferdighet. Her vises det til eksempel om “når er det rettferdig å behandle mennesker likt og når er det rettferdig at mennesker skal behandles ulikt”.
- 2) Anerkjennelse av alle menneskers egenverdi, men anerkjennelse og respekt for deres forskjeller.
- 3) Selvbestemmelse. Folks evne til å kunne ha en viss mengde kontroll over eget liv.
- 4) Solidaritet. Evnen til å identifisere seg med andre og samarbeide med dem for å sikre sine krav om rettferdighet og anerkjennelse. (Kabeer, 2005 her i Lister, 2007, s. 50-51).

2.6.2 Aktivt medborgerskap

Ifølge Lister (2007) er det en sentral komponent av forståelsen av medborgerskapet at individer ikke kun har formelle rettigheter, men at de også deltar aktivt inn i samfunnet. Dette kan inkludere politisk deltakelse, frivillig arbeid, samfunnsengasjement og generelt å bidra til fellesskapet. Identitet og anerkjennelse kommer tydelig frem i forståelsen av et kulturelt medborgerskap. Lister skriver videre at kulturelt medborgerskap har utviklet seg fra retten til å være annerledes, til å inkludere livsstiler som til da var sett på som marginaliserte. Medborgerskap innebærer derfor rett til full kulturell deltakelse og riktig representasjon (Lister, 2007, s.51).

Politisk er det et behov for å finne en balanse mellom individers plikter og rettigheter gjennom et statsborgerskap og individers fellesskap, tilhørighet og røtter. utfordringen er da å utvikle et demokrati som skaper enighet om felles prinsipper samtidig som det anerkjenner forskjellene som er viktige for den enkelte (Gullestad, 2002, s.53)

2.6.3 Barns medborgerskap

Ruth Listers artikkel "Why citizenship? Where, when and how children?" tar for seg spørsmål knyttet til medborgerskap for barn. Hun diskuterer betydningen av medborgerskap for barn, hvor og når denne diskusjonen er relevant, og hvordan man kan forstå og implementere barns medborgerskap.

I artikkelen utforsker Lister (2019) betydningen av medborgerskap som en form for deltakelse og inkludering i samfunnet. Hun hevder at å forstå barn som borgere er viktig for å anerkjenne deres rettigheter og bidrag til samfunnet. Hun diskuterer også hvordan ulike faktorer, som alder, sosial klasse og samfunnsdeltakelse, kan påvirke barns opplevelse av medborgerskap.

Lister argumenterer for at medborgerskap for barn handler om mer enn bare rettigheter og plikter. Det dreier seg også om å anerkjenne barn som aktive deltakere i samfunnet og gi dem muligheter til å påvirke beslutninger som angår dem. Hun påpeker at barns deltakelse i politiske og sosiale aktiviteter kan styrke deres følelse av tilhørighet til samfunnet.

Artikkelen peker på viktigheten av å se på barn som mer enn bare "borgere i utvikling" og anerkjenne deres rolle som fullverdige borgere i samfunnet. Lister argumenterer for at å utvikle barns medborgerskap som en politisk identitet er avgjørende for å forstå deres rolle i samfunnet (Lister, 2019, s. 697).

Til slutt oppfordrer hun til en bredere diskusjon om barns medborgerskap og understreker betydningen av å inkludere barn i politiske beslutningsprosesser. Artikkelen gir et viktig perspektiv på barns rettigheter og deltakelse i samfunnet og utfordrer tradisjonelle oppfatninger av barn som passive aktører.

2.7 Barnehagefellesskap

Lund (2021) presenterer tre ulike typer barnehagefellesskap. Likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap. Disse fellesskapene baserer seg på pedagogiske ledere med ulike oppfatninger av kulturelt mangfold, og kategoriene likhet, ulikhet og anerkjennelse blir tydelige i deres praksis. De fleste pedagogiske lederne viste engasjement for inkludering og ønsket å ivareta hvert enkelt barn og forelder. De ønsket å synliggjøre og anerkjenne barnas bakgrunn, men hadde ulike forståelser av hvordan dette skulle gjøres i praksis (Lund, 2021, s. 156)

Likhetsfellesskap: I likhetsfellesskapet er hovedfokuset på individet og verdier som likhet preger barnehagens pedagogiske tilnærming. Barnehagefellesskapet bygger på en pedagogisk tankegang som forutsetter at alle, uavhengig av kulturell eller sosial bakgrunn, skal ha like rettigheter og

muligheter, i samsvar med offentlig politikk som tar sikte på rettferdighet og sosial utjevning gjennom utdanning. Imidlertid kan det være tvil om en slik tilnærming fremmer anerkjennelse og inkludering (Lund, 2021, s. 157). Når man vektlegger likhet og neglisjerer kulturell bakgrunn til minoritetsforeldre, kan deres erfaringer og kulturelle identitet fremstå som irrelevant i møte med den norske barnehagen (Gullestad, 2002, s. 116). Barnehagen må håndtere dilemmaer rundt likhet og likeverd på den ene siden og mangfold og ulikhet på den andre siden når den møter barn og foreldre med ulike kulturelle perspektiver. I korthet er likhetsfellesskap preget av et pedagogisk mål om likhet, der alle får samme muligheter for læring og utvikling, selv om kulturelt mangfold og forskjeller eksisterer i barnehagefellesskapet (Lund, 2021, s. 158).

Ulikhetsfellesskap: I ulikhetsfellesskapet fremheves kulturelle forskjeller, og barnehagepersonalet omtaler minoritetsforeldre og -barn som "de andre" eller "minoritetene." Under samarbeid med foreldre er personalets mål å formidle kunnskap om den norske barnehagen, dens forventninger og normer, og å forsikre seg om at minoritetsforeldrene blir "gode foreldre" i henhold til norske standarder. Minoritetsforeldres foreldreskap betraktes som utfordrende, og de krever ekstra tilrettelegging, noe som resulterer i økt arbeidsbelastning for personalet. Målet med samarbeidet er å gjøre foreldrene "norske." Inntil de anses som "nok norske," kan denne tilnærmingen føre til ekskludering av minoritetsforeldre fra fellesskapet (Lund, 2021, s. 158). Personalets tilnærming kan påvirke hvordan de forstår og håndterer kulturelt mangfold i ulikhetsfellesskapet (Lund, 2021, s. 159). I ulikhetsfellesskapet snakker personalet om minoritetsforeldre og deres mangler, feil og forskjeller. Dette kan føre til reproduksjon av eksisterende forskjeller og resultere i en ekskluderende praksis i stedet for å fremme inkludering av minoritetsforeldre i barnehagefellesskapet (Lund, 2021, s. 160). Barnehagen har en forebyggende rolle og skal bidra til å redusere sosiale ulikheter (Udir, 2017, s. 11).

Mangfoldsfellesskap: Mangfoldsfellesskapet legger til rette for diskusjoner og uenigheter, i motsetning til likhets- og ulikhetsfellesskapene. Mangfold gjenspeiles ofte i personalet, både med hensyn til kjønn og ansatte med ulik kulturell og sosial bakgrunn. Pedagogiske strategier og tilnærminger i mangfoldsfellesskapet vektlegger at mangfold bør betraktes som en ressurs i barnehagen. Voksne og barn møtes som individuelle personer, ikke som representanter for spesifikke etniske identiteter eller kulturer (Lund, 2021, s. 161). Det er viktig å være oppmerksom på maktforholdene som ligger i evnen til å klassifisere andre (Gullestad, 2002, s. 81). I mangfoldsfellesskapet verdsettes verdier som toleranse, respekt og åpenhet. Personalet oppfordres til å være nysgjerrige, tørre å stille spørsmål, fremheve religiøs, kulturell og sosial ulikhet.

Jeg kommer til å bruke Lunds (2021) sin teori om barnehagefelleskap i avsluttende drøfting der jeg ser pedagogenes forståelser av integrering, kulturelt mangfold og norskhet opp mot identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefelleskap.

2.8 Identitet

Identitet er en kompleks konstruksjon som ofte kretser rundt forholdet mellom individet og samfunnet. Den involverer i stor grad hvordan en person ser på seg selv i forhold til sosiale og kulturelle sammenhenger. Noen sider av en persons identitet er forhåndsbestemt for eksempel tildelt kjønn, rase, hudfarge og nasjonalitet. Andre aspekter, som relasjonene mellom mennesker, vennskap eller partnerskap, er i større grad valg individet tar selv. Begge disse faktorene påvirker individets samlede identitet. Hvordan en person uttrykker sin egen identitet vil avhenge av hva som er viktig for den enkelte (Eriksen, 2001, s.37).

Individer former seg selv basert på den kulturelle konteksten de befinner seg i. I denne sammenhengen er andres meninger, forståelse og tolkning av vesentlig betydning for å bekrefte eller utfordre ens identitet. Mennesker er avhengige av å finne andre mennesker som er villige til å bekrefte de normene, identiteten og selvbildet som presenteres (Gullestad, 2002, s.245).

Forholdet mellom individet og samfunnet er dyptgående og innholdsrikt. Identitetsdannelse skjer i et gjensidig samspill mellom individet og omgivelsene. Poenget her er ikke at vi utvikler vår personlige identitet ved å etterligne andre, men ved å utvikle evnen til å sette oss i andres sted (Eriksen, 2001 s.45). Identitetsformasjon er derfor et komplekst samspill mellom individuelle valg og påvirkning fra samfunnet og de menneskene vi interagerer med.

2.8.1 Sosial Identitet

Identitet kan forstås som selvbildet og selvoppfatningen av en person, og det innebærer spørsmål som "Hvem er du?", "Hvor hører du til?", og "Hvem utgjør din familie?". Samtidig er identitet ofte svært fleksibel, og den kan variere avhengig av situasjonen og hvilke sosiale nettverk en person er en del av. Den sosiale identiteten er noe som alltid endrer seg i sammenheng med ulike faktorer, inkludert bosted, skole, familie, og jobb. Sosial identitet er med andre ord ikke alltid fast og konstant, og hvem vi er, avhenger av hvor vi er (Eriksen, 2001, s. 39). Noen av pedagogene i dette studie kommer inn på sine egne erfaringer som minoritet i Norge og hvordan dette preger deres egen identitetsforståelse.

2.8.2 Kulturell Identitet

Begrepet "kultur" er en av de mest utfordrende oppgavene innen sosialantropologi. Som jeg har nevnt tidligere i kapitlet, kan kultur forstås som "de skikker, tenkemåter, oppfatninger og verdier som blir videreført fra generasjon til generasjon" eller som "*det som gjør kommunikasjon mulig*" (Eriksen, 2001, s. 48). I mine funn som jeg presenterer i kapittel 5, er pedagogenes forståelse av kultur relevant for hvordan de møter enkeltbarns kulturelle bakgrunn og hvilken plass det får i et gruppedynamisk perspektiv.

Kulturell identitet er derfor nært knyttet til en følelse av "vi-tilhørighet" eller en gruppeidentitet. Det handler om hva en person deler med andre og opplever en følelse av samhold i. Elementer som felles kunnskap, felles erfaringer, og felles verdier bidrar til å skape en kulturell identitet. Samtidig kan en kulturell identitet også føre til en oppfatning av "oss" versus "dem," hvor tilhørighet til en bestemt kulturell gruppe skaper en motsats (ibid).

2.8.3 Etnisk Identitet

Innenfor etnisk identitet fokuserer vi på tilhørighet til en bestemt gruppe. Etnisitet er definert ut fra sosiale og kulturelle verdier og handler om å se seg selv som en del av en gruppe i et større samfunn, samtidig som man blir sett på som en spesifikk folkegruppe av andre. Etniske grupper og deres tilhørighet defineres ofte internt i gruppen og bygger ofte på en felles, unik historie (Eriksen, 2011, s.).

I gjennomføringen av intervjuene så ble begrepet etnisk brukt flere ganger. Slik jeg forstår pedagogene når de bruker dette begrepet er ikke nødvendigvis at man tilhører en bestemt gruppe eller kultur som Eriksen (2011) påpeker. Jeg har oppfattet at "etnisk" heller blir brukt for å si noe om rase.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist til det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Teoriene som jeg har presentert gjenspeiler kompleksiteten i temaet for oppgaven i den grad at det er begreper og forståelser som er avhengige av enkeltindividet og dens forforståelse og kompetanse av det flerkulturelle fellesskapet. Jeg har avklart definisjoner av begreper jeg velger å bruke for å kunne analysere de forståelsene pedagogene har rundt hvordan de forstår integrering, kulturelt mangfold og norskhet. Jeg har sett på Døving (2009) teorier om integrering og integreringsstrategier. Videre redgjør jeg for teorier om kultur og kulturforståelse som jeg mener er relevant for min

analyse av datamateriale. Teorier om kultur er komplekse og det er utfordrende å trekke klare grenser mellom arv og miljø og hvordan det uttrykkes kulturelt (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35). Lunds (2021) typografier av barnehagefellesskap og identitetsteorien (Eriksen 2001, 2011, Gullestad 2002) vil jeg bruke i drøftingskapittelet der jeg presenterer refleksjoner rundt hva mulige følger av pedagogenes forståelser kan være i en barnehagehverdag for barn som tilhører et flerkulturelt fellesskap.

3.0 METODE OG FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

Forskning handler ifølge Dalland (2017) om en søken etter forståelse av et fenomen, en sammenheng eller et forhold. Denne forståelsen er viktig for oss mennesker, men hva som er sannheter, fakta og kunnskap vil også variere fra person til person. Å skulle gjennomføre et slikt forskningsprosjekt innebærer at forskeren må ta mange reflekterte valg, og ha begrunnelser for de valgene (Dalland, 2017, s. 38). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

Jeg starter med å vise hvordan fenomenologi er relevant for dette studies mål om å innhente kunnskap om pedagogenes forståelse av virkeligheten og hermeneutikk som utgangspunkt min fortolkningsprosess av datamaterialet. Videre viser jeg til mitt valg om å bruke kvalitativ forskningsmetode. Jeg går spesielt inn på abduktiv metode, som representerer en tilnærming som kombinerer elementer fra både induktiv og deduktiv forskning. Deretter fokuserer jeg på bruk av intervju som en innsamlingsmetode, og jeg vurderer fordeler og ulemper ved bruk av gruppeintervju i min forskning.

Videre beskriver jeg analysen av forskningsdata. Jeg diskuterer min analysestrategi, inkludert hvordan jeg ønsket å strukturere og behandle dataene som er samlet inn før jeg utfører en grundig gjennomgang av forskningsetiske overveielser. Dette innebærer en vurdering av etiske spørsmål knyttet til personvern og deltakernes rettigheter. Jeg diskuterer også prosessen med rekruttering og utvalg av informantene og mine refleksjoner rundt forskerrollen. Jeg fokuserer spesielt på min egen posisjon som insider og hvordan dette kan påvirke forskningen. Til slutt tar jeg opp spørsmål om studiens kvalitet og hvordan jeg planlegger å opprettholde høye standarder for forskningsetikk og vitenskapelig integritet gjennom hele forskningsprosessen.

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som brukes til å beskrive interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakerens egne perspektiv og gjenfortelle verden slik den oppleves av deltakerne selv ut fra en forståelse av at den egentlige virkeligheten er den deltakerne selv opplever (Kvale og Brinkmann, 2015, s.45). I denne oppgaven har jeg holdt fokuset på og begrenset intervjuet til deltakernes (pedagogenes) opplevde betydning av egen livsverden (barnehagekontekst). Målet med en fenomenologisk tilnærming er å gi en presis beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse og i dette studie er pedagogenes forståelse det essensielle som jeg er ute etter å forstå. Thagaard (2018, s. 49) forklarer at kvalitative studier gjennom en forståelse av fenomener, bidrar til å sette fokus på utfordringer i samfunnet. Fenomenologi sier at det samme fenomenet kan oppleves ulikt fra individ til individ utifra hver persons bakgrunn, interesser og forutsetning. Barnehagefeltet er ikke et fenomen som oppstår av seg selv, men det skapes fenomener som opprettholdes av kulturell definering og sosiale strategier (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 70).

Der fenomenologi er opptatt av hvordan mennesker opplever fenomener i egen livsverden, er hermeneutikk mer interessert i fortolkning av mening. Dette kommer tydeligere frem senere i kapittelet der jeg beskriver den analytiske prosessen. Ordet betyr å tolke, oversette, forklare og

klargjøre (Wideberg, 2001, s.24). Hermeneutikk innebærer å analysere og tolke tekst eller andre former for menneskelige uttrykk, som kunst, musikk og kultur, for å forstå meningen og betydningen bak dem. I mitt studie er transkriberingen av intervjuene teksten som tolkes. Denne tilnærmingen understreker betydningen av kontekst, historie og kultur for å forme betydningen av en tekst eller et uttrykk. Hermeneutikk har vært innflytelsesrik i å forme ulike felt som bibelvitenskap, litteraturkritikk og juridisk tolkning (Mårtensson & Puggaard, 2016, s.207). I denne oppgaven er det de transkriberte intervjuene som skal tolkes gjennom en hermeneutisk tilnærming.

Min forståelse og mening dannes gjennom et innblikk i hvordan pedagogene fremstiller egen praksis i deres barnehager sammen med mine egne erfaringer og referanserammer. Egen forforståelse kan påvirke hvordan en forstår og tillegger mening til ulike fenomen. *"Hermeneutikken skal lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster for eksempel å se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksom på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon"* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 74). Hermeneutikk innebærer en sirkulær tolkningsprosess, hvor tolkeren kontinuerlig engasjerer seg i teksten og betydningen formes og utvikles over tid. Prosessen innebærer en dialog mellom tolkeren og teksten, der tolkeren tar med sin egen bakgrunn, antagelser og skjevheter til tolkningen. Jeg beskriver i forrige kapittel at jeg selv er pedagog og har en flerkulturell bakgrunn som gir meg en forforståelse for studiets tema og mine erfaringer og kompetanse spilte inn da jeg satt og tolket de transkriberte intervjuene. Dette beskrives som en hermeneutisk spiral som gir mulighet til å utdype meningsforståelsen som i denne oppgaven er pedagogenes virkelighetsforståelse (Repstad, 2007, s.121). På samme måte som hermeneutikkens tilnærming til analyse av tekst innebærer en forforståelse, må jeg som forsker i et kvalitativt prosjekt være bevisst på at deltakerne i intervjuene også har en forforståelse og kontekst som ligger til grunn for deres tolkninger innenfor oppgavens tematikk. Under dataanalysen tolker jeg pedagogenes tolkninger av begrepene og spørsmålene jeg stilte i intervjuene. Når tolkninger av en virkelighet blir gjenstand for nye tolkninger av en som deltar i samme virkelighet, innebærer det en dobbel hermeneutikk (Giddens, 1938 her i Alvesson & Sköldbberg, 1998, s. 121). Dett blir tydelig når min tolkning av pedagogenes utsagn allerede er utsagn som er tolket av dem selv. Deres individuelle forståelse av begrepene som jeg presenterer for dem og deres subjektive sannhet ligger til grunn for den barnehagepraksisen som er relevant for dette studie.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

3.2.1 Abduktiv metode

I empirisk forskning går teori og empiri hånd i hånd. Uten empiriske data kan teorien være noe usikker, mens empiriske undersøkelser som mangler en teoretisk forankring ofte kan ende opp som

isolerte beskrivelser av fenomener. Jeg startet med en empiri nær tilnærming. Sorterte og kodet dataene og valgte temaer ut ifra datamaterialet. I neste fase mer deduktivt; trakk inn teoretiske perspektiver.

Jeg ønsket å koble mitt hermeneutiske perspektiv sammen med denne deduktive metoden. Dette gjorde jeg gjennom å tolke pedagogenes forståelser og fortellinger i lys av relevant teori. Den kombinasjonen av en induktiv og deduktiv tilnærming blir ofte omtalt som abduktiv metode. Abduktiv metode fokuserer på forholdet mellom datamaterialet og teorien. Med denne tilnærmingen tolker empirien i forhold til eksisterende teorier, samtidig som det åpnes for muligheten til å utvikle nye perspektiver og forståelser (Thagaard, 2018, s. 184).

Målet med denne tilnærmingen var å se pedagogenes fortellinger og deres forståelse av virkeligheten i sammenheng med eksisterende teori. Jeg opplevde at studiens gyldighet ble styrket når pedagogenes sannheter ble bekreftet gjennom denne kombinasjonen av empiri og eksisterende teori som omhandler andre pedagogers erfaringer og observasjoner fra barnehagepraksiser.

3.2.2 Gruppeintervju

Gruppe samtaler eller gruppe intervjuer er en kvalitativ metode som ofte brukes til å få en dypere forståelse av informantenes preferanser, holdninger og atferd overfor et tema, et produkt eller en tjeneste. Det kjennetegnes av at det er en moderator eller forsker som veileder en diskusjon blant en liten gruppe deltakere. Diskusjonen er vanligvis lagt opp etter en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg), noe som betyr at moderatoren har et sett med spørsmål eller emner, men lar deltakerne drive samtalen og stiller oppfølgingsspørsmål for å avdekke mest mulig innenfor spørsmålets tema (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 179). I begge gruppeintervjuene jeg gjennomførte, fungerte jeg som ordstyrer. Dette gjorde at jeg kunne avgjøre når vi skulle gå videre fra et tema eller når vi kunne ta et dypdykk inn i en underkategori eller et oppfølgingsspørsmål. Gruppeintervjuer passer godt for å studere hvordan deltakerne forstår hverdagslivet i barnehagen og belyse felles og ulik praksis og når forskeren ønsker å skape en ideutveksling der deltakerne belyser og diskuterer forskjellige vinklinger (Johannesen et al., 2016, s. 147). Det kan være lettere å delta i samtaler der det er flere innspill og andre deltakere deler sine erfaringer. Jeg opplevde at de deltakende pedagogene fikk gjennom intervjuene en avslappet samtale der erfaringer og refleksjoner deltes. De to gruppeintervjuene jeg modererte fløt veldig ulikt. Mye av dette handlet om at den ene samtalen ble gjennomført i barnehagen der de tre pedagogene jobbet og det andre ble gjennomført via Google Meet. Selv om samtalene var avslappet i begge intervjuene, opplevde jeg en slags pause eller

nøling etter en del spørsmål. Dette skyltes nok at mine spørsmål kunne komme som litt unaturlige kutt i en ellers flytende og uanstrengt samtale.

3.2.3 Forberedelser til intervjuene

Siden 2008 har jeg jobbet i barnehage i Oslo og Bærum. Jeg har både erfaring fra barnehager med homogene grupper barn og barnegrupper med ulikt kulturelt og språklig bakgrunn. Det er gjennom denne tiden at jeg har sett og observert samtaler og praksis som over tid har bidratt til å øke nysgjerrigheten min om hvordan pedagogiske ledere forstår integrering og inkludering. Da jeg skulle starte intervju prosessen, tenkte jeg nøye gjennom utvalget mitt på forhånd. Jeg var inne på tanken om å intervju barnehagestyrere da jeg mener at hvordan ledelsen fungerer og hvilket systematisk fokus på mangfolds arbeid barnehagene har er relevant for hvilken praksis barnehagen har. Likevel var det noe mer subjektivt jeg var ute etter å utforske. Mine egne erfaringer som pedagogisk leder gjorde at jeg allerede hadde kunnskap om hva integrering i barnehagen kunne innebære, og jeg leste rammeplanen for barnehagens innhold (Udir, 2017) på forhånd for en tydelig beskrivelse av hva som forventes av pedagogiske ledere i barnehagene. Dataene som er inkludert i denne oppgaven er innhentet gjennom to gruppeintervjuer der til sammen fem pedagogiske ledere deltok. Barnehagene de representerer har både barn fra minoritetsspråklige familier og barn med norskspråklige familier. Heretter vil jeg referere til barnehagene som kulturelt mangfoldige barnehager.

3.2.4 Intervjuguide

Da problemstillingen for denne oppgaven var så si klar, startet arbeidet med å utforme en intervjuguide som på best mulig måte ville stimulere en produktiv samtale om det valgte tema. I samarbeid med veileder satte jeg opp noen hovedpunkter for intervjuet. Jeg valgte en semistrukturert form der jeg delte intervjuguiden inn i fire hovedtemaer (Johannesen et al., 2016, s. 149). Innenfor disse temaene formulerte jeg åpne spørsmål som oppfordret deltakerne til å beskrive forholdene i barnehagen eller deres forståelse av ulike begrep. Under noen av spørsmålene hadde jeg skrevet underpunkter som ga meg muligheten til å følge opp eller utdype de ulike hovedpunktene (Johannesen et al., 2016, s. 149). I etterkant opplevde jeg at noen av spørsmålene kunne vært formulert tydeligere. Det var i noen tilfeller vanskelig for deltakerne å forstå forskjellene på spørsmålene og de opplevde at de hadde like svar på flere spørsmål. I arbeidet med analysen så jeg også at det hadde vært nyttig å ha flere oppfølgingsspørsmål eller flere spørsmål som gikk mer inn i dybden på tema. Noen av svarene ble så generelle at det var vanskelig å skulle tolke og analysere det i ettertid. I ettertid har jeg forstått verdien av en god intervjuguide. Den er ikke bare

en god veileder gjennom selve intervjuet, men kan fungere som et skjelett for hele studie. Hvis jeg skulle gjennomført nye intervjuer i dag, ville jeg ha brukt mye mer tid og veiledning for å utvikle en grundig gjennomarbeidet intervjuguide.

3.2.5 Rekruttering av informanter

Valget av hvem som skal inkluderes i en undersøkelse er en viktig del av samfunnsforskning. Innenfor rammene av kvalitativ metode er målet å komme tett på målgruppen vi ønsker å undersøke mer grundig (Johannessen et al., 2016, s. 111).

Min målsetting var å rekruttere pedagoger som arbeider i barnehager i Oslo. Jeg ønsket å samle inn intervjuer som inneholder grundige og detaljerte beskrivelser, slik at problemstillingen kunne belyses fra ulike perspektiver. Rekruttering av informanter til kvalitative intervjuer har en tydelig hensikt og kan ikke være et tilfeldig utvalg. Valget av informanter blir derfor basert på målsetningen med studien (Johannessen et al., 2016, s. 111). Dette sikrer at datainnsamlingen er rettet mot de personene som kan gi mest innsikt i temaet og som kan bidra til å oppnå de ønskede forskningsmålene. I utgangspunktet var jeg interessert i å snakke med pedagoger som jobbet i bydeler der barnehagene har en stor flerkulturell representasjon, men det var lettere sagt enn gjort.

Under selve rekrutteringsprosessen møtte jeg på utfordringer som å ikke få svar fra de ulike barnehagene jeg kontaktet. Gjennom kollegaer og tidligere studievenner ble jeg satt i kontakt med den lille barnehagen. Selv om dette var en barnehage som ikke ligger i en bydel med høy andel flerkulturelle familier, syntes jeg det var viktigst at pedagogenes forståelse av de ulike begrepene som jeg presenterer i problemstillingen som kommer frem. Den store barnehagen svarte på en henvendelse jeg sendte ut til kommunale barnehager i Oslo som jeg visste hadde store barnegrupper. Dette gjorde jeg gjennom Oslo kommunes hjemmesider der det ligger en oversikt over alle barnehagene i kommunen. Jeg valgte å anonymisere barnehagene tidlig i prosessen og størrelsene på barnehagen ble en naturlig måte å gjøre dette på. Den ene barnehagen var en to avdelings privat barnehage og den andre var en veldig stor kommunal base barnehage.

Tabell 1: Den lille barnehagen (intervjuet ble gjennomført 15.03.2023):

Alias:	Stillingstittel:	Bakgrunn:
Anne	Pedagogisk leder (3-6)	Flerkulturell bakgrunn
Marita	Pedagogisk leder (3-6)	Majoritetsbakgrunn
Andreas	50% pedagogisk leder (0-3)/50% styrer	Majoritetsbakgrunn

Tabell 2: Den store barnehagen (intervjuet ble gjennomført 25.04.2023):

Alias:	Stillingstittel:	Bakgrunn:
Lise	Pedagogisk leder (0-3)	Majoritetsbakgrunn
Kristell	Pedagogisk leder (0-3)	Flerkulturell bakgrunn

3.2.6 Gjennomføring av intervju

Da jeg startet dette prosjektet, hadde jeg kun planlagt for intervjuer med fysisk oppmøte, men i en av barnehagene lot det seg ikke gjennomføre da en av pedagogene var i permisjon og en annen ikke kunne møtes etter arbeidstid så da gjennomførte vi intervjuet på Google Meet. Når et av fordelene ved en gruppesamtale er at deltakerne kan snakke fritt og det legges til rette for en åpen dialog, så synes jeg kanskje digitale møter har flere unaturlige pauser som skaper usikkerhet rundt hvem som har ordet. Det er mye kroppsspråk og detaljer som blir borte og det er lettere å distansere seg fra det som foregår når man ikke er tilstede sammen på et fysisk sted. En godt sammensatt gruppe kan være en verdifull ressurs for å skaffe innsikt i hva som er viktig innenfor et valgt tema.

Gruppesammensetningen gir muligheter for bredere forståelse av temaet ved å inkludere hverandres perspektiver og gir forskeren et mer helhetlig bilde av variasjonen innenfor det aktuelle forskningsområdet. (Johannessen et al., 2016, s. 145). Jeg opplevde også at i dette intervjuet så vær det en større "frykt" for å svare feil. Jeg nevnte flere ganger gjennom intervjuet at alle svar var interessante og at jeg ikke hadde som mål å henge ut noen.

Det andre intervjuet ble gjennomført i barnehagen der pedagogene arbeidet. Motsetning til det første intervjuet var det bedre flyt i samtalen og pedagogene spilte på hverandres innspill. Dette bidro til at samtalen gikk dypere inn i tematikken og at pedagogene delte mer av sine personlige opplevelser og tanker. Samtidig var det vanskeligere å holde seg til tema. Den naturlige flyten i intervjuet gjorde at samtalen gikk fra å være et intervju med en viss struktur til at det opplevdes som en gruppe venner som snakket om livet. På den ene siden gir også denne typen samtale tilgang til en helt særegen og subjektiv sannhet som er interessant for studie, men på den andre siden blir det vanskeligere å sikre at vi har vært gjennom alle temaene og at jeg har fått et datamateriale som stemmer overens med problemstillingen.

Jeg valgte å bruke lydopptak for å kunne ha mest fokus på dynamikken og selve forløpet i intervjuet. Jeg trengte derfor ikke å bruke mye tid på å notere og jeg kunne konsentrere meg om å lytte til deltakernes svar og stille relevante oppfølgings spørsmål.

3.3 Refleksjoner rundt forskerrollen

I påvente av å komme i kontakt med pedagoger som ønsket å delta på prosjektet, brukte jeg tiden til å gjøre noen vurderinger rundt min rolle som forsker. Jeg er selv pedagog og jobber daglig med et stort kulturelt mangfold i barnegruppen. Samtidig er jeg selv vært et barn med en kulturell bakgrunn fra et annet land enn Norge og har selv gjort noen erfaringer med å være barn i norsk barnehage. Min egen oppvekst som et minoritetsspråklig barn har klare spor i min personlighet, mine verdier og generelt hvem jeg har blitt. Hvordan kan dette påvirke meg i møte med de jeg intervjuer og hvordan jeg tolker informasjonen jeg får? Når jeg gjennomførte intervjuene, ble refleksjonene rundt min forskerrolle en litt annen. Jeg gikk fra det generelle teoretiske materiale jeg leste som absolutt hadde relevans i praksis til å bli overrasket over hvor reelt det er og hvor mange perspektiver og dilemmaer jeg befant meg i og hvordan det påvirket meg intellektuelt og emosjonelt.

3.3.1 En insider-posisjon

Som en pedagogisk leder i en kommunal barnehage i Oslo har jeg stått i mange situasjoner som likner de deltakerne beskriver i intervjuene. Jeg har det samme mandatet og jobber innenfor mange av de samme rammene som deltakerne refererer til. Jeg har også stått i like situasjoner med både barn, ansatte og foreldre der enten kultur eller språk har forårsaket både gode og utfordrende opplevelser. Jeg skjønner greia. Jeg er en av dem og i det daglige står jeg på innsiden. Det å være en insider har helt klart sine fordeler. Først og fremst vil en på innsiden stole mer på en annen som også er på innsiden enn en forsker som ikke har samme referanseramme. Det å ha en insider- posisjon som forsker betyr at kunnskapen jeg produserer henger sammen med posisjonen jeg har som

pedagogisk leder i barnehage. Denne stillingen kan gi unik innsikt og et perspektiv som en utenforstående eller ikke- pedagog ikke har. Dette bygger opp under hermeneutikkens forståelse om at handlinger og hendelser forstås innenfra og fra aktørens perspektiv (Kvernbekk, 2005, s.20).

En insiderposisjon kan imidlertid også være problematisk i forskning, spesielt i kvalitativ forskning der forskerens posisjon og subjektivitet kan påvirke forskningsresultatene. En insiderforsker kan ha forforståelser, skjevheter eller antakelser om gruppen som studeres og det kan påvirke forskningsprosessen og funnene (Kvernbekk, 2005, s.23). Jeg har også møtt på utfordringer med å opprettholde min rolle som forsker og sette noen grenser mellom seg selv og deltakerne og ikke delta i intervjuene "som en av dem", men klare å holde en mer nøytral posisjon. Spesielt i det andre intervjuet i den store barnehagen opplevde jeg å kjenne meg veldig igjen i Kristells beskrivelser av hvordan hun har opplevd å leve opp til det hun beskriver som kriterier for å være norsk. Jeg syntes det i perioder var vanskelig å ikke kaste meg inn i samtalen som privat person, men samtidig bekrefte henne på det hun forteller og gi henne en indikasjon på at jeg forstår det hun forsøker å formidle.

3.3.2 En outsider på innsiden

For å kunne være mest mulig troverdig i innhenting og analysen av data har jeg hatt som oppgave og kontinuerlig reflektere over valgene jeg tar i møte med funnene og balansere at jeg er en forsker, en pedagog og en person med en minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg er en av dere og en av "de andre" samtidig.

Professor Patricia Hill Collins (1986) beskriver begrepet outsider within som individer som befinner seg mellom to grupper med ulik makt. En outsider på innsiden. Collins (1986, s.26) bruker dette begrepet i utgangspunktet om Afro-amerikanske kvinner som jobbet i hjemmene til hvite amerikanere og ble en del av hverdagen. De gjorde husarbeid, laget mat og hadde stort ansvar for barna og deres oppdragelse. De ble beskrevet som en del av den hvite familien, men likevel med en helt annen status i samfunnet som alltid holdt dem på utsiden.

Senere skriver Collins (1999) at begrepet i utgangspunktet handlet om hvordan en sosial gruppes plassering i en spesifikk, historisk kontekst av rase, kjønn, og klasseulikheter som kan påvirke dets syn på verden, men at begrepet senere ble omdefinert til å dreie seg om en personlig identitet. Hun problematiserer at vektleggingen av individuell identitet kan føre oppmerksomheten bort fra de sosiale hierarkier av rase, klasse og kjønn og bagatelliserer de faktiske forholdene og sammenhengene mellom spesifikke gruppehistorier, de forskjellige

erfaringene som individer møter i disse gruppene, og all kunnskap som dukker opp til forsvar for gruppenes søken etter rettferdighet (Collins, 1999, s.85-86). En potensiell fordel med en outsider-innenfor status er en slags objektivitet som kommer av å befinne seg i spennet mellom nærhet og fjernhet eller bekymring og likegyldighet. Det er også en posisjon der folk lettere kan betro seg til en relativt fremmed person og samtidig kan denne fremmede personen kanskje lettere identifisere mønstre som noen som ikke var innenfor ikke ville ha lagt merke til (Collins, 1986, s.15). Kvale og Brinkmann (2015, s.108) påpeker at intervjupersonen gjerne vil ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Ved at alle i rommet er pedagoger vil dette allerede skape en forståelse mellom deltakerne som skal intervjues og meg selv. De vet noe om meg som de muligens kan gjenspeile seg i. I intervjuene opplevde jeg også en ulik tillit eller avslappethet fra pedagogene. Det var i noen tilfeller lettere å få tak på opplevelsene og forståelsene av de pedagogiske lederne som i likhet med meg hadde en flerkulturell bakgrunn.

Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg noe om hvordan jeg biter meg merke i undertoner av “oss og dem”- mentalitet i samtaler og hvordan dette ofte kan være en slags trigger for meg. Jeg får raskt et behov for å forklare eller utfordre ideer. I noen tilfeller er nok dette fordi jeg blir sett på som en insider og at de jeg er i samtale med glemmer hvilken posisjon jeg har innenfor tematikken. At jeg har “en fot i hver leir” og er invistert i saken på flere nivåer og fra flere perspektiver. Dette er en del av denne outsider-innenfor posisjonen kan være utfordrende når målet er å innhente data basert på andres oppfattelser og forståelser.

3.4 Analysestrategi

Analysestrategien jeg har valgt å bruke er en tematisk analyse av datamaterialet mitt. Som en del av den hermeneutiske prosessen jeg har valgt er å kategorisere og tolke data. Temabasert analyse presenterer materialet tema for tema og kan knyttes direkte til problemstillinger, samtidig som den gjør det lettere for meg å opprettholde pedagogenes anonymitet fordi analysen er direkte knyttet opp mot problemstillingen og ikke personers beskrivelse eller miljø (Repstad, 2007, s. 131). Da jeg hadde gjennomført begge intervjuene, opplevde jeg datamaterialet som omfattende. Jeg hadde vanskeligheter med å finne en måte å analysere innholdet på som var enkel, samtidig så strevde jeg med å skille mellom hva jeg opplevde som viktig og mindre betydelig. Målet med intervjuene var å få innsikt i pedagogenes erfaringer og forståelser og siden jeg hadde valgt gruppeintervju så opplevde jeg at pedagogenes svar var godt gjennomtenkte da de kunne lytte til hverandre, bli inspirert og

tilføye til svarene sine gjennom intervjuet. Dette gjorde at jeg fikk et godt datamateriale som jeg sorterte ut fra temaene jeg har presentert i problemstillingen.

I tabellen under gjør jeg rede for de ulike stegene av analyseprosessen:

<p>Samle datamaterialet</p>	<p>Jeg begynte med å transkribere intervjuene i hver sin mappe og kodet dem som “Den lille barnehagen” og “Den store barnehagen”.</p>
<p>Intervjuguide som mal</p>	<p>Deretter brukte jeg intervjuguiden som en mal. Jeg brukte hoved overskriftene fra intervjuguiden og samlet svarene fra begge barnehagene inn i et fellesdokument. Dette ble en enkel måte å få en begynnende oversikt over datamaterialet.</p>
<p>Sortering og redefinering</p>	<p>Neste steg gikk ut på å virkelig gå inn i sitatene og forsøke å forstå hva pedagogene egentlig sier. I denne prosessen startet jeg på flere dokumenter og det samme sitatet kunne tilhøre ulike temaer. Så begynte det å dukke opp underkategorier til de originale temaene. Der fra ble det nødvendig å redefinere noen av temaene og tolke sitatene på nytt. Forskere har muligheten til å bruke koding som en metode i analyseprosessen, der resultatet ofte viser i flere kategorier og nivåer av underkategorier som kan brukes for å strukturere og forstå teksten (Johannessen et al., 2016, s. 163).</p>
<p>De endelige temaene</p>	<p>Videre i prosessen så måtte jeg skrive ut hele dokumentet og leste dokumentet på nytt før jeg landet på de endelige temaene.</p>

<p>En tolkende- og refleksiv lesing</p>	<p>Så startet jeg en tolkende lesing av dokumentet. En tolkende lesning innebærer at jeg har fokus på å finne ut av hva jeg mener at dataene representerer og hvilken betydning de har. Med andre ord prøver jeg å tolke og forstå dataene på en dypere nivå for å identifisere sammenhenger, mønstre og implikasjoner.</p> <p>I tillegg til dette bruker jeg en refleksiv lesningstilnærming. Dette betyr at jeg ser på datamaterialet som en objektiv observatør, men også at jeg plasserer meg selv i forhold til datamaterialet. Jeg utforsker mine egne perspektiver, forforståelser og min rolle som forsker. Med en refleksiv tilnærming tar jeg bevisst hensyn til hvordan mine egne antagelser og forutsetninger kan forme mine tolkninger av dataene. Dette sikrer en mer åpen og reflektert tilnærming til forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 164).</p>

3.4.1 Studiets troverdighet

Reliabilitet

Undersøkelsens data er knyttet til reliabilitet, som refererer til hvilken data som velges å bruke, hvordan den samles inn, og hvordan den behandles i ettertid. Begrepet reliabilitet er vanlig i kvalitativ forskning og handler om spørsmålet om en annen forsker kunne ha kommet frem til de likt resultat ved bruk av samme metode (Thagaard, 2018, s.187). Min forforståelse av tema og den insider posisjonen jeg har som forsker, gjør at funnene i dette studie ikke kunne ha blitt reproduisert av en annen forsker. I tillegg til at jeg bruker den hermeneutiske spiralen og beveger meg frem og tilbake for å forstå meningen bak datamaterialet Forskerens forhold og kontekst har en tydelig rolle i utvalget av data, metoden for innsamling og databehandlingen. Jeg bruker meg selv som et instrument i kvalitativ forskning, og dette er utfordrende for reliabilitet (Johannessen et al. 2016, s. 229-230).

Validitet

Varige observasjoner, som innebærer å investere nok tid for å bli grundig kjent med feltet, kan være avgjørende i kvalitativ forskning. Dette tillater forskeren å skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon og bygge opp tillit til deltakerne (Johannessen et al., 2016, s. 230). I denne sammenhengen vil mine erfaringer som minoritet og som pedagogisk leder kunne bidra til å styrke troverdigheten ved at jeg selv har hatt erfaringer som ligner de som kommer frem i datamaterialet, men jeg har hele veien forsøkt å være bevisst i valgene av hva som er relevant for denne oppgaven og hva som er ikke er nyttig. Forskerens subjektivitet og personlige perspektiver kan ha stor innvirkning på hvordan forskning utføres og hvordan data tolkes. Blikket kan være rettet mot synspunkter og holdninger som forskeren selv har erfaring med. Dette kan føre til at forskeren risikerer å overse viktig informasjon og nyanser som ikke er i tråd med deres egne oppfatninger eller erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190).

Det har vært vanskelig å holde seg nøytral gjennom denne hermeneutiske prosessen. Jeg tolker kroppsspråket til pedagogene som deltar og blir fort engasjert i deres refleksjoner. I analyseringen av de transkriberte intervjuene, beveget jeg meg frem og tilbake og i noen tilfeller endret mine første tolkninger for å sikre at det var pedagogenes forståelse som kom frem i datamaterialet. Ved å stille kritiske spørsmål til de tolkningene vi kommer frem til og være kritisk gjennom analyseprosessen, vil bidra til å styrke validiteten (Thagaard, 2018, s.189)

Overførbarhet

Hensikten med dette prosjektet er ikke kun å få en forståelse av hva deltakernes oppfatning er, men også å få en bredere kunnskap om hvordan fenomenet integrering blir forstått av representanter innenfor dette spesifikke fagfeltet. En kvalitativ metode har ikke som mål å oppdage universelle sannheter, men tar utgangspunkt i den sosiale verden. Og den sosial verden skal ikke forstås ut fra noen universelle lover eller som enkle sammenhenger mellom årsak og virkning. Det er mennesker som handler på bakgrunn av sosiale oppfatninger som intensjoner, motiver, regler og verdier (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 37). I denne oppgaven er det pedagogenes egne tanker og erfaringer som ligger til grunn. Selv om de alle har det samme samfunnsmandatet og mer eller mindre den samme formelle utdannelsen, så vil deres opplevelser og forutsetninger i livet påvirke funnene i denne oppgaven. Det vil ikke kunne være en universell sannhet om hvordan noe kan forstås eller hvilke konsekvenser en forståelse har.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Før jeg kunne starte intervjuene, måtte jeg gjennomføre visse forberedelser, inkludert utarbeidelsen av et samtykkeskjema som skulle gis til informantene. Dette samtykkeskjemaet, sammen med andre dokumenter som inkluderte intervjuguide og annen relevant informasjon om prosjektet og den utvalgte gruppen som skulle delta i studiet, måtte godkjennes av Norske senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD (Sikt). Se vedlegg 1 og 2.

NSD (Sikt) er en institusjon som har som oppgave å sørge for at innsamling, behandling, lagring og deling av data om samfunnet og individene som en del av forskningsprosjekter, skjer på en trygg og i samsvar med gjeldende lover og forskrifter (NSD, 2021). Deres godkjenning og veiledning i forhold til forskningsprosessen er viktig for å beskytte informasjon og rettigheter til deltakere, samtidig som den sikrer at forskningen utføres i samsvar med etiske standarder og juridiske retningslinjer. NSD (Sikt) fungerer som en viktig instans for å ivareta personvern og integritet i forskningsprosjekter som involverer innsamling av data om samfunnet og mennesker. Selv om pedagogene som deltok i dette studiet ikke viste spesiell bekymring over anonymitet, var det viktig for meg å presisere det for at de kunne ha muligheten til å svare så ærlig som mulig gjennom intervjuet. Spørsmål om norskhet og integrering kan potensielt være sensitive temaer for noen og deres posisjon i arbeidslivet og det var derfor kritisk at pedagogene kunne svare fritt uten å kjenne på tvil og uro.

Siden innleveringen av dette studiet ble utsatt, har også kravene til å slette data som kan identifisere pedagogene og deres arbeidsplass blitt utsatt. Alt av datamateriale knyttet til dette studiet skal slettes innen juni 2024.

3.5.1 Etikk, personvern og anonymisering

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, kjent som NESH, har utviklet og vedtatt forskningsetiske retningslinjer. De komplette retningslinjene kan finnes på NESHs offisielle hjemmeside under titelen

"Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora" på

www.etikkom.no (Johannessen et al., 2016, s. 85).

Ved å henvise til NESHs forskningsetiske retningslinjer, understreker jeg at min forskning er forankret i et rammeverk som legger vekt på etiske standarder og prinsipper. Dette sikrer at min forskningsprosess og praksis er i samsvar med nasjonale etiske normer og retningslinjer som er

relevante for samfunnsvitenskap og humaniora. Ved å følge disse retningslinjene, ønsker jeg å sikre integritet og etisk forsvarlighet i min forskning.

3.5.2 Informantens rett til selvbestemmelse, autonomi og Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv

De som blir spurt om å delta i studiene skal få bestemme over sin egen deltakelse. Denne selvbestemmelsen gjelder både mens de deltar og når som helst i ettertid av deltagelsen. Deltakere skal frivillig samtykke til deltakelse, og skal kunne når som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien uten at det blir noen form for negative konsekvenser og ubehag (Johannessen et al., 2016, s. 86). Jeg sendte alle deltakerene informasjonsskriv der prosjektet er presentert og et samtykkeskjema som de signerte. Før selve intervjuet startet, presenterte jeg problemstillingen og snakket litt om bakgrunnen for oppgaven.

Deltakerne har rett til å bestemme hva de deler og hvor mye innsyn de gir forskeren over sitt liv. Beskyttelse av informantens rettigheter og personvern er viktig i ethvert forskningsprosjekt. Dette prinsippet er grunnleggende i forskningsetikken og har spesiell relevans i kvalitative studier. Informanter skal ha kontroll over informasjonen som de deler med forskeren, og de har rett til å nekte forskeren tilgang til opplysninger om seg selv. De skal også kunne stole på at forskeren vil ivareta konfidensialiteten og ikke misbruke informasjonen på en måte som gjør at informantene kan identifiseres (Johannessen et al., 2016, s. 86).

I kvalitative studier, er det vanlig å beskrive informantene mer detaljert. For å opprettholde konfidensialitet og beskytte informantens personvern, bruker forskere ofte pseudonymer eller aliaser i stedet for informantens virkelige navn (Johannessen et al., 2016, s. 90). Dette bidrar til å anonymisere dataene og forhindre at informantene kan identifiseres. Alle pedagogene i dette studie og barnehagene de jobber i er anonymisert.

3.5.3 Forskerens ansvar for å unngå skade

I utgangspunktet gjelder denne type hensikt medisinsk forskning, men i samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter kan datamaterialet fra intervjuer også berøre følsomme emner som kan være vanskelige for informantene. Disse emnene kan være følelsesmessig utfordrende å bearbeide, og det kan være vanskelig for informantene å komme seg ut av slike situasjoner. Derfor er målet alltid å begrense belastningen på informantene så mye som mulig under forskningen (Johannessen et al.,

2016, s. 86). I mitt tilfelle så kan det i gruppeintervjuene dukke opp vanskelige historier eller erfaringer samt politiske, ideologiske eller religiøse overbevisninger som kan påvirke pedagogene som deltok sin hverdag.

Oppsummering

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er fenomenologi, der fokus ligger på den subjektive opplevelsen til pedagogene for å oppnå en dypere forståelse av deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). For å utforske dette perspektivet har jeg valgt en kvalitativ metode, der jeg har gjennomført intervjuer med fem pedagogiske ledere i to separate gruppeintervjuer. Min tilnærming til analysen er hermeneutisk, og jeg har utført en tematisk analyse av den helhetlige hovedteksten.

Videre har jeg gjennomført forskningen, men også reflektert over studiens kvalitet i forhold til min egen posisjon og tanker rundt informantens rett til personvern og anonymisering. Jeg har også delt noen refleksjoner over din rolle som forsker, hvor jeg ser både fordeler og ulemper ved min insider/outsider-posisjon. Å være en del av en minoritet har gitt meg tilgang til datamateriale som andre forskere kanskje ikke ville hatt, men det har samtidig ført til følelsesmessige reaksjoner underveis.

Rekrutteringsprosessen har vært en utfordring, og jeg har møtt vanskeligheter med å komme i kontakt med barnehager. Denne erfaringen gjør at jeg tenker nye tanker rundt tilgjengelighet og tilgang til forskningsfeltet.

Alt i alt reflekterer metodekapitlet mitt valgene jeg har tatt i forskningsprosessen og de etiske dilemmaene og de praktiske utfordringene jeg har møtt på underveis.

4.0 ANALYSE AV DATAMATERIALET

“Hvordan forstår pedagogiske ledere integrering, kulturelt mangfold og norsket i barnehagen og hva er mulige følger kan deres forståelse ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefelleskap?”

I dette kapittelet ønsker jeg å gjennomføre en analyse av datamaterialet jeg innhentet gjennom kvalitative metode intervju. Jeg har organisert datamaterialet i kategorier for å kunne på best mulig måte fortolke meningsinnholdet. Jeg har innledningsvis i denne studien delt opp min problemstilling i to forskningsspørsmål. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å svare på det første av de to spørsmålene,

“Hvordan forstår pedagoger integrering, kulturelt mangfold og norsket i barnehagen?”

Jeg presenterer svaret i tre hovedkategorier der jeg redegjør pedagogenes forståelse av disse begrepene i lys av teorien jeg presenterte i teori kapittelet. Først viser jeg forståelsen av integrering i et samfunnsperspektiv og begrepets overføringsverdi i barnehagen. Deretter viser jeg hvordan pedagogene forstår det kulturelle mangfoldet i barnehagen og hvilken kompetanse de har i arbeidet og eventuelle utfordringer som dukker opp i deres hverdag knyttet til kulturelt mangfold. Til slutt gjør jeg rede for hvilke kriterier pedagogene tenker er relevante for norsket.

4.1 Integrering

4.1.1 Gjensidig eller ensidig integrering i samfunnet

Jeg spør deltakerne om hvordan de forstår begrepet integrering. Jeg er også interessert i å få tak på hvordan de tenker at begrepet er relevant i samfunnet.

“Ja, det er jo relevant. For det kommer jo alltid nye folk som kommer til Norge og de skal finne sin plass og bli innlemmet i et samfunn. Og samfunnet skal ta imot dem på en god måte. Og sånn blir integreringsprosessen slik jeg skjønner den relevant, da. Hvordan den ser ut og om det blir gjort på en bra eller dårlig måte.... Jeg ser for meg at det ikke kan bare være en enveis prosess. Man påvirker jo hverandre og lager et nytt... et nytt stort bilde.”- Andreas

Her nevner Andreas at han forstår integrering som en prosess som er gjensidig. Noe som innebærer at samfunnet har et ansvar i å tilrettelegge, men også være åpen for å endres slik at integreringen kan foregå på en god måte. Han var den eneste av deltakerne som nevnte at integrering hadde en komponent av gjensidighet. Han påpeker også at hvordan samfunnet tar imot innvandrere eller flyktninger er viktig for kvaliteten av integreringen. Jeg tolker det Andreas sier slik at han legger et større ansvar på samfunnet for en god integrering og tilrettelegging av at nye individer finner sin plass og opplever seg som en del av samfunnet.

Dette er i tråd med Døving (2009) som skriver at integrering kan forstås som sosiale prosesser som har som mål å føye sammen minoriteter og majoriteten til et samfunn (Døving, 2009, s.9). Hva er kriteriene for god eller dårlig integrering? Jeg forstår Andreas sitt utsagn som at samfunnet har et ansvar om å ta imot mennesker på en respektfull måte, men hvordan dette ser ut og hva det innebærer for ulike kulturer, grupper og individer er uvisst. Hvem sine kriterier er det vi følger? Det er her jeg forstår at Andreas legger ansvaret på samfunnet om å kunne imøtekomme behov og eventuelt endre holdninger og praksis for å på best mulig måte kunne legge til rette for en god integreringsprosess.

“Det er jo det man hører fra politikken og media at alle skal integreres og bli en del av samfunnet.

Alle skal ta del i den norske kulturen.”-Kristell

“At de skal ha en tilhørighet i den norske kulturen.”-Lise

På bakgrunn av begge sitatene så forstår jeg det slik at i storsamfunnet så er det minoriteten som har ansvar for å integrere seg inn i majoritetssamfunnet.

Kristell og Lise sier at når det gjelder integrering som i hovedsak gjelder innvandrere og flyktninger, så er det en forventning til at de tilpasser seg den norske kulturen og dermed bli en del av det norske samfunnet. Dette forstår jeg som en mer ensidig integrering hvor ansvaret ligger hos den som skal integreres. Dette er et annet syn enn den gjensidige forståelsen til Andreas og mer i tråd med Døvings (2009) beskrivelse av assimilasjon. Assimilasjon betyr å smelte sammen, å gjøre likt. Videre skriver Døving (2009) at assimilasjon på et individuelt plan ikke er galt i seg selv hvis det bygger på fri vilje og egne valg, men at som en politisk strategi er det problematisk.

Lise sier at de skal ha tilhørighet til den norske kulturen. Jeg tolker det Lise sier slik at hvis de som skal integreres ikke oppnår denne tilhørigheten til norsk kultur eller ikke tilpasser seg, så blir det problematisk i et fellesskapsperspektiv. Assimilering innebærer ofte at enkeltpersoner eller grupper tilpasser seg den dominerende kulturen ved å adoptere dens språk, skikker, verdier og tradisjoner. Dette kan skje gradvis over tid. Assimilering kan også føre til at visse deler av en persons eller gruppes opprinnelige kultur går tapt eller blir mindre betydningsfulle (Døving 2009, s. 9).

4.1.2 Oppstart, tilvenning og integrering

Vi er fortsatt inne på hvordan pedagogene forstår integreringsbegrepet. Anne velger selv å bruke barnehagen som et eksempel når hun vil beskrive sin forståelse av integrering samtidig som hun sier noe om samfunnets rolle.

“(...)For det er jo mye overføringsverdi i integrering når det kommer til å ta opp nye barn i barnehagen. Det er som en person blir introdusert inn i et samfunn. Et barn som kommer inn i en barnegruppe som har med seg sin bakgrunn, sitt kulturelle mangfold. Slik jeg forstår integrering så er det de som skal inn i samfunnet ikke at samfunnet skal omfavne og ta til seg det den personen har med seg. Det er slik jeg forstår integrering i større skala.”- Anne

Hennes eksempel er hvordan nye barn også gjennomgår en integreringsprosess ved oppstart. Jeg tolker at barna som starter i barnehagen får en lik rolle som individer som skal integreres i samfunnet og at barnehagen gis rollen til samfunnet. Likevel har hun en forståelse av at det kun er den nyankomne som skal tilpasse seg det nye samfunnet. Hun sier at samfunnet ikke trenger å omfavne eller gi plass til nye kulturer og impulser. Dette er i tråd med Døvings (2009) beskrivelse av hvordan noen integreringsprosesser som assimilasjon blir sett som et verktøy til å etablere en sterk likhet blant borgere og redusere kulturelle forskjeller mellom minoritet og majoritet. Selv om assimilering kan bidra til økt sosial integrasjon i det dominerende samfunnet. Samtidig kan assimilering også føre til en reduksjon i kulturelt mangfold, da ulike kulturelle identiteter blir mer ensartede eller lik den dominerende kulturen (Døving, 2009, s. 74).

Hvis denne overføringsverdien som var nevnt tidligere fortsatt gjelder så forstår jeg det slik at barna som starter i barnehagen må også tilpasse seg barnehagen og at barnehagen ikke nødvendigvis skal endres for å tilpasse nye barn.

Senere i intervjuet spør jeg konkret om hvordan integrering er relevant i barnehagen.

“Det blir jo som i oppstart, da. Barnet kommer, det skal bli kjent med barnehagen som institusjon, barnehagens rutinger, hvordan gjør vi det her? Samtidig så skal vi ha det samarbeidet med foreldrene, da. Om at vi skal bli kjent med hvordan barnet har gjort det tidligere. Så det blir jo litt mer gjensidig på den måten. Barnet kommer inn, blir kjent med oss, men vi må også bli kjent med barnet for å best ta det inn da, på en måte.”-Anne

Anne legger vekt på at dette samarbeidet skal være gjensidig ved at hun sier noe om samarbeidet med barnets hjem. På individnivå er det et mål for barnehagen å tilrettelegge for regelmessig dialog rundt observasjoner og vurderinger mellom foreldrene og barnehagen angående helsen, trivselen, erfaringene, utviklingen og læringen til hvert enkelt barn. Barnehagen har ansvar for å gi en begrunnelse for sine vurderinger til foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter i denne prosessen (Udir, 2017). Det vil si at ikke bare barnehagen blir kjent med barnet, men også at foreldrene får muligheten til å bli kjent med barnehagens ansatte, rutiner og praksis. Hun nevner at både barnehagen og foreldrene må få kjennskap med barnet i de nye omgivelsene for å kunne ta best mulig vare på det. Dette innebærer å forstå barnets behov, preferanser og måten det fungerer på. Gullestad argumenterte for at integrering er en kompleks prosess som går begge veier. Det vil si at det ikke bare er minoritetsgruppene som må tilpasse seg majoriteten, men også majoriteten som må være åpent for mangfold og inkluderende i sin tilnærming (Gullestad, 2002, s. .

Oppsummering av integrering

Integrering blir forstått på ulike måter av pedagogene. De forståelsene som er mest representert er at integrering er noe som gjelder i hovedsak innvandrere og flyktninger som kommer til Norge. De skal integreres inn i et samfunn og tilpasse seg samfunnets normer og regler. De skal lære språket og sakte, men sikkert leve som majoritetsbefolkningen. Likevel er pedagogenes forståelse ikke så svart/hvit. Jeg opplever at de synes det er vanskelig å skille mellom de ulike strategiene innenfor integrering. Selv om flere forklarer begrepet integrering ut fra en assimileringstrategi, så har de et inkluderingsperspektiv når det er snakk om integrering i barnehagekontekst. I den lille barnehagen var det heller ikke en forståelse av integrering i et flerkulturelt perspektiv relevant i barnehagekontekst. I barnehagen forsto de integrering som en slags tilvenning for nye barn som

starter på avdelingen. Andreas har en forståelse av at integrering i samfunnet også ansvarlig gjør majoritetsbefolkningen i hvordan nye borgere blir tatt imot og bruker metaforen “(...)lager et nytt stort bilde” for å forklare integrering som en prosess der flere parter er avhengige av hverandre.

4.2 Det “store” og det “lille” mangfoldet

I begge intervjuene opplevde jeg at begrepet kulturelt mangfold var vanskelig for deltakerne å forklare. Da vi var inne på tema brukte deltakerne mye lenger tid på å svare på spørsmålene. De kunne starte på svar, men trekke det tilbake eller omrokere på ordene. Jeg opplevde det som at de var usikre på hvilke ord de kunne bruke og hvordan de best mulig skulle ordlegge seg. Jeg fikk en følelse av at det var skummelt å trå “feil”. Flere ganger i begge intervjuene kjente jeg på behovet for å forsikre deltakerne at dette var ufarlig og at jeg ikke var ute etter “riktige” (politisk riktige) svar, men deres forståelse av begreper.

4.2.1 Det “kulturelle” i kulturelt mangfold

I den lille barnehagen dukker kulturbegrepet opp når intervjuet er inne på temaet kulturelt mangfold i barnehagen.

“Det er jo en kultur i hver familie så sånn sett så har vi har jo både et stort mangfold og et lite egentlig.” -Anne

“Ja veldig sånn nordisk. Veldig lite etnisk mangfold, men som Anne sier så har jo alle sin kultur hjemmefra og det kan være ulike kulturer innad i norske familier.” -Marita

Lise i den store barnehagen hadde også et lignende perspektiv på kulturelt mangfold.

“Det handler om mer enn hvilket land du kommer fra, men hva slags familiebakgrunn man har. Det kan være så sykt mye. For meg handler det uansett om mer enn etnisk bakgrunn. Det kan handle om by/bygd og alt det familiære man drar med seg inn i barnehagen av erfaringer.” -Lise

Gjennom intervjuene opplevde jeg spesielt i den lille barnehagen, men også noe hos Lise i den store barnehagen at når temaet var kulturelt mangfold så var det viktig å påpeke hver families egen kultur. Jeg er usikker på om jeg tydeliggjorde godt nok at mitt fokus var på det flerkulturelle mangfoldet, men likevel syntes jeg det var interessant at flere trakk frem de små kulturelle ulikhetene i familier med lik språklig og etnisk bakgrunn, i stedet for å synliggjøre større kulturelle forskjeller i barnegruppa, personalet eller samfunnet generelt.

Jeg synes det er litt vanskelig å få tak på det pedagogene sier her. Fokuserer de på små ulikheter i de familiære konstellasjonene på bakgrunn av at majoriteten har norsk/nordisk bakgrunn? Jeg forstår det som en innstilling som har som motiv å inkludere alle barna. Det blir et forsøk på å si noe om at vi er alle ulike og dermed er vi like. Lise viser en dynamisk forståelse av kultur når hun påpeker at det ikke bare har med etnisitet å gjøre.

Jeg tolker det slik at begrepet kulturelt mangfold er så bredt og diffust at deltakerne forsøker å forklare begrepet med å trekke inn kulturelle forskjeller innad i familier. Det kan være en måte å si noe om hvor komplekst kulturbegrepet er og at hvordan kultur utformer seg på, er avhengig av omgivelsene og individene som befinner seg i den. Dette kan kobles opp mot det Eriksen og Sajjad (2020) skriver om at når to nordmenn møtes er det to mennesker med ulik bakgrunn som møtes, men når en nordmann og en innvandrer møtes så er det et møte mellom to ulike kulturer. Videre skriver de at denne tankegangen er uheldig da alle har rett til å bli behandlet som enkeltpersoner. Det er forskjeller i kjønn, alder, hvilket verdensbilde man har, interesser, utdanning og livssituasjoner generelt og at kulturen er kunnskaper, ferdigheter og normer som de har lært, men at disse kan endres ut fra hvilke omstendigheter de befinner seg i. De påpeker at ingen kultur gir en oppskrift på hvordan folk skal handle og at kultur derfor kan beskrives som det som er lært og det som gjør kommunikasjon mulig. Jo flere felles referanser, ferdigheter og kunnskap to mennesker har i et møte, jo større mulighet har de for å kommunisere (Eriksen & Sajjad, 2020, s.45). Deltakerne forståelse av kultur inkluderer altså de ulike familiene med ulik bakgrunn og at deres mange felles ferdigheter, språk og interesser gir mulighet for god kommunikasjon. Det kan i min mening være en måte for deltakerne å skape koblinger og mening og derfor kategoriserer de begrepet kulturelt mangfold i noe universelt som familier for å kunne skape mening i et fellesskap.

4.2.2 Grensa for mangfold

“Ja, altså... kulturelt mangfold. Jeg tenker litt sånn at hvor går grensa for kulturelt mangfold?” -

Andreas

Ved å bruke ord som “grense” i sammenheng med kulturelt mangfold, virker det som om det finnes grenser for hva som er innenfor og utenfor den kulturelle majoriteten. “Hvor går grensen?”. Når er det kulturelt mangfoldig og hvem avgjør hvor slike grenser settes? Når Andreas stiller dette retoriske spørsmålet, tenker jeg at det sier noe om at mangfold og kulturelt mangfold rommer mye og er derfor vanskelig å ta stilling til. Jeg forstår Andreas sitt spørsmål som et ønske om en slags konkret måleenhet for å forstå når man har oppnådd kulturelt mangfold. Hvor mange barn med minoritetsbakgrunn må til for at gruppa blir kulturelt mangfoldig? Er det det individuelle barnets etniske bakgrunn eller kulturelle bakgrunn som utgjør mangfoldet? De etniske grensene og kategoriene er vanskeligere å endre på enn den kulturelle meningen mener Vassenden (2011) som referere til Barths (1969, her i Vassenden, 2011, s.165) skilte mellom etniske grenser (the ethnic boundary) og kulturell mening (the cultural stuff), et perspektiv på kultur som noe dynamisk som kan endres.

4.2.3 Å få være hele seg

I begge intervjuene var begrepet fellesskap brukt i for å beskrive mangfold, integrering og inkludering.

“Ja. Alle som fører til det felleskapet er en del av å gjøre det mangfoldig. Man har sine evner og sine familiekonstellasjoner... noen har to mødre, noen liker å kle seg sånn... man har alle fasetter som er i barnehagen kan får lov til å få plass da. Så kan man få være hele seg. Så tenker jeg liksom at i mangfold så skal man ikke presses inn i en form, da.”- Anne

Når samtalen handler om forståelsen av begrepet mangfold, forklarer Anne at dette dreier seg om mange ulike aspekter ved barnas forutsetning. Mangfold handler om at det skal være rom for alle i barnehagehverdagen og at man sammen, med alle ulikhetene skal kunne være likeverdige aktører inn i et fellesskap. Det påpekes også at i et mangfold skal ingen presses inn i en form. Slik jeg forstår dette så betyr det at det er plass til å være slik man er uten at det skal være et behov eller ønske om å tilpasse seg for å bedre passe inn i et fellesskap. Når Anne snakker om at alle har sine evner og familiekonstellasjoner, så forstår jeg henne slik at hun refererer til mennesker med ulike funksjonsnedsettelse eller familier som representerer noe annet en den klassiske hetero-normative kjernefamilien.

Dette er i tråd med Rammeplan for barnehagers føringer på at barnehagen skal synliggjøre et mangfold i familieformer og sørge for at alle barn får sin familie speilet i barnehagen og at barnehagen skal fremme likeverd uavhengig av funksjonsevne, kjønn, seksualitet og kulturell bakgrunn (Udir,2017). Barn skal kunne presentere seg selv på ulike måter i forskjellige situasjoner og leve i mangfoldige livssituasjoner og dette vil oppleves som naturlig hvis det blir møtt med anerkjennelse fra omverden (Gjervan et al., 2012, s.140).

Noe i det Anne sier her er jo at barnet skal kunne være “hele seg” i barnehagen. Mennesker er sammensatte, og barn har mange ulike sider ved seg som utgjør “hele seg”. Interseksjonalitet handler om samspillet mellom ulike aspekter av identitet som etnisitet, kjønn, religion, sosial klasse og seksuell orientering og hvordan det har en betydning for menneskers livsvilkår og bidrar til å sette fokus på hvordan de ulike kategoriene påvirker hverandre på ulike måter (Røthing, 2017, s. 10). Jeg tolker Annes syn “hele” barnet som en forståelse av at barnet har et sett med kategorier som er likeverdige uavhengig om de kategoriene faller inn under majoriteten eller minoriteten.

4.2.4 Mangfoldkompetanse

I intervjuet stiller jeg spørsmål om hvordan det er mulig å se at en barnehage er flerkulturell.

“Det begynner kanskje med personalet. At man ser at det er ulike kulturer representert i personalgruppa. Det har vært en stor endring i det å ha vært en medarbeider og pedagog. Jeg var den første med en annen kulturell bakgrunn som var pedagog her. Alle jeg så på møter og på tvers av samarbeid, så var det bare meg. Men med medarbeiderne så man at det var forskjellige etnisiteter, da.” -Kristell

I den store barnehagen opplever jeg at pedagogene forstår den flerkulturelle barnehagen som en helhet. Selv om de ikke har mange barn med flerkulturell bakgrunn, drar de frem personalet og hvordan antallet av både barn og ansatte med flerkulturell bakgrunn har endret seg i barnehagen gjennom de årene de har jobbet der.

Å ha kompetanse knyttet til å takle mangfoldet som eksisterer blant både voksne og barn i barnehagen, kan betydelig forbedre kvaliteten på barnehagetilbudet. Når barn ikke får tilstrekkelige muligheter for læring og utvikling, henger det i stor grad sammen med ferdighetene og evnen til å håndtere kompleksiteten som barnehagepersonalet besitter (Gjervan et al., 2012, s.78-79).

Kompetanse kan defineres som evnen til å takle utfordrende situasjoner, krav og komplekse oppgaver. Personalets kompetanse inkluderer deres individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, i tillegg til kollektiv kompetanse som hele personalet besitter (Udir, 2017).

“Jeg har ganske stor erfaring og kompetanse siden jeg selv har en annen bakgrunn i at jeg gikk på den franske skolen og har en annen kultur med meg. Det betyr ikke at jeg har alle svarene på det. Det er at jeg har et annet innblikk og en annen forståelse for det. Så er det noen ganger det å ha for mye kompetanse om en ting... at da må man skille seg litt fra det.” -Kristell

“Noen ganger kan man tenke at min opplevelse er deres opplevelse og at mine foreldres opplevelse er det samme som deres foreldre.” -Kristell

Pedagogene i den store barnehagen opplever også at de har noe kompetanse innenfor flerkulturell tematikk. Både gjennom egne erfaringer og gjennom praksis i utlandet. Jeg oppfatter det slik at de er bevisste rundt tematikken og møter familiene med et åpent sinn.

Slik jeg forstår Kristell her, er at selv om hun selv har en flerkulturell bakgrunn så anerkjenner hun at det ikke nødvendigvis gir henne en forforståelse som alltid er relevant. Hun belyser at det er individuelle opplevelser med å være en del av en minoritet og at det lønner seg å kunne separere seg selv og egne opplevelser fra det foreldrene og barna i barnehagen opplever. Hvordan barnehagen lykkes med å imøtekomme barn og foreldre med ulike forutsetninger og behov, er avhengig av personalets evne og vilje til å tilpasse seg og tilpasse barnehagen til en flerkulturell hverdag. Det er viktig å erkjenne at oppfatningen av hva som oppleves som "annerledes" varierer fra person til person. Noen foreldre og barn kan oppleves som mer forskjellige fra personalets egen kulturelle bakgrunn enn andre. Personalet bør derfor være bevisste og selvreflekterende når det gjelder deres egne holdninger og fordommer overfor andre mennesker (Gjervan et al., 2012, s.81).

Likevel oppfatter jeg Kristells sitater til å være i tråd med Røthings (2017) tre komponenter for mangfoldskompetanse (Røthing, 2017, s. 19). (1) Konkret kunnskap. Kristell har kunnskap gjennom erfaring. Hun tilhører selv en etnisk, språklig og kulturell minoritet samtidig som hun har gått på en internasjonal skole der hun har hatt en hverdag med elever og lærere med ulik nasjonalitet og ulik kulturell bakgrunn. (2) Kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver. Jeg er usikker på om Kristell har en akademisk forståelse av maktkritiske perspektiver, men det hun sier i sitatet over er at

hun som pedagog og minoritet likevel har en definisjonsmakt som hun er bevisst på og kritisk til. (3) Et skjerpet blikk til kompleksitet viser Kristell når hun sier at hun har et annet blikk og en annen forståelse... Hun erkjenner at tematikken har flere perspektiver og dermed er kompleks.

4.2.5 Utfordringer

Jeg er interessert i å høre om pedagogene opplever noen utfordringer knyttet til det kulturelle mangfoldet i barnehagen. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at svarene er preget av at barnehagene ikke egentlig representerer et stort kulturelt mangfold og et ønske fra pedagogene om å svare "riktig".

"Tror det er når det er en språkbarriere. Og det med kulturelle ting som med tur. Det er ikke gitt i andre land at man skal gå på tur. Det er veldig norsk kultur at man går på turer og hva det betyr og hva man legger i det... Det med hvis man skal besøke moske eller kirke så må man ha samtykke og det er ikke gitt at alle synes det er greit." -Kristell

Når jeg videre stiller spørsmål om hvilke utfordringer de møter knyttet til et kulturelt mangfold, svarer de at den eneste utfordringen er når de opplever en språkbarriere. Da opplever pedagogene at de ikke får kommunisert godt nok hvordan hverdagen i barnehagen ser ut og forventninger knyttet til det. De påpeker at det er kulturelle forskjeller som tur-kultur, samtykke om å besøke hellige hus eller påkledning, men det i seg selv blir ikke presentert som en utfordring. Det er heller muligheten for å kunne kommunisere godt nok slik at foreldrene forstår hvorfor de har den praksisen.

Jeg legger merke til at Kristell er oppmerksom på noe som Gjervan et al. (2012) også påpeker, nemlig at foreldre med flerkulturell bakgrunn utgjør en mangfoldig gruppe med ulike perspektiver og bidrag til mangfoldet i barnehagen. Ved å stille spørsmål til foreldrene om hva som er viktig for deres individuelle barn og familie når det gjelder oppdragelse, forsøker Kristell å sikre at foreldrenes synspunkter om hvordan barna skal oppdras blir ivarettatt. Dette gir foreldrene muligheten til å dele sine tanker om egne barn (Gjervan et al., 2012, s.87).

Videre nevner Lise i samme intervju at kommunikasjonen mellom foreldre og ansatte i barnehagen også kan være preget av kultur som igjen kan by på misforståelser.

“Vi har hver vår kultur og hver vår måte å kommunisere på. Så blir det misforståelser fordi man ikke forstår hverandre eller intensjonene så kan noen bli fornærmet. Vi må være litt åpne for andres blikk. Så er det ikke sikkert man sitter på fasiten selv heller. Kan være fint å få litt andre perspektiver.” -Lise

Her tenker jeg at hun trekker frem at det ikke alltid er kun en språkbarriere som er utfordrende, men at måten de prater med hverandre på også er kulturbetinget. Jeg tolker det slik at stemmeleie, tonefall, hastighet i tillegg til humor, referanser og språklige bilder kan være med på å skape misforståelser hvis man ikke har lignende utgangspunkt. Når Lise snakker om å være åpen for andre perspektiver, forstår jeg det slik at hun ser på møtene mellom mennesker som en mulighet for kulturutveksling og at dette kan være med på å forbedre praksisen i barnehagen. Når barnehagepersonalet tar en ressursorientert tilnærming til mangfold, betyr det at de bruker språklige, kulturelle og religiøse forskjeller som grunnlag for hvordan de utfører pedagogisk arbeid (Gjervan et.al, 2012, s.66).

Jeg spør videre om hvordan de løser usikkerheter og forebygger misforståelser i møter med foreldrene med flerkulturell bakgrunn som kanskje ikke behersker det norske språket godt.

“Bruke hverandre i personalet når for eksempel barn kommer fra familier der de ikke snakker mye norsk... sånn hvis de er fra Somalia så kan kanskje en medarbeider hjelpe til med å oversette eller forklare slik at de forstår.” -Lise

Lise trekker frem verdien av personalet i arbeidet med å minske den språklige barrieren mellom ansatte og barn i barnehagen. Dette kan også videreføres til foreldresamarbeidet der personalet med flerspråklig kompetanse kan bidra til å forklare og tydeliggjøre barnehagens formål og praksis. Dette er i tråd med det Gjervan et. al (2012) beskriver som tospråklig assistanse. Det at personalet bruker sin språklige kompetanse og synliggjør det språklige mangfoldet i barnehagen, fremmer anerkjennelse og likeverd i barnegruppa. Synliggjøring av flerspråklighet gir også barna med majoritetsbakgrunn en mulighet til å delta og bli inkludert i det språklige mangfoldet (Gjervan et. al, 2012, s. 70).

Oppsummering

Begrepet kulturelt mangfold er diffust og vanskelig for pedagogene å forklare. Pedagoger i begge barnehager bruker familiekultur til å beskrive ulikheter i barnegruppa og ser kanskje ikke helt hvordan dette kan være med å underkommunisere den unike opplevelsen ved å være et barn som tilhører et flerkulturelt fellesskap. Det kan også være en måte å utrykke kompleksiteten i kulturbegrepet er og hvordan kultur endres og er situasjonsavhengig. Dette funnet av å forstå kulturelt mangfold vil jeg diskutere videre i lys av Lunds (2021) likhetsfellesskap.

Andreas spør, "Hvor går grensen?". Det tyder på at begreper som kultur og mangfold har som mål å inkludere flest mulig. Dette kan derfor resultere i at det er vanskelige begreper å definere eller forstå. Andreas søker en fasit eller en veileder som beskriver rammene for hva som inkluderes i et kulturelt mangfold, en slags måleenhet.

Pedagogene viser en interseksjonal forståelse av at barnet og at det som alle mennesker er sammensatt av flere faktorer påvirker hverandre på ulike måter (Røthing, 2017, s. 10). Dette er noe som gir barnet en unik posisjon i barnehagefellesskapet. I begge intervjuene kom det tydelig frem at pedagogene ønsker mer kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet for å kunne forbedre kvaliteten i deres pedagogiske praksis. Kristell påpeker noe som Gjervan et al. (2012) også skriver om at foreldre med flerkulturell bakgrunn utgjør en resurs som kan utnyttes for å øke valiteten på det flerkulturelle arbeidet i barnehagen. Ved å inkludere foreldrene i hva som er viktig for deres barn og familie når det gjelder oppdragelse, skaper det både tillit og et større engasjement hos foreldrene som igjen påvirker barnets hverdag på en positiv måte (Gjervan et al., 2012, s.87).

4.3 Norskhet

4.3.1 Det er mye mer enn blod

"Det er mye mer enn blod. Jeg må ikke ha mamma eller pappa som er etnisk norske for å være norsk. Det er så mye mer. Det å delta. Jeg føler meg mer norsk enn fransk eller mauritiere fordi jeg har mer til felles med nordmenn. Hvis jeg sitter på bussen så liker jeg ikke at noen sitter ved siden av meg..." -

Kristell

Her snakker Kristell om at kriteriene for å være norsk er mer enn etnisitet. At hennes oppvekst i Norge gjør at hun har mer tilknytting til det norske samfunnet og mindre til sine etniske og språklige røtter. Det Kristell er inne på her er forskjellen mellom ethnos (nasjonen forstått som et etnisk

felleskap) og demos (nasjonen forstått som et politisk fellesskap). Forskjellen mellom ethos og demos har først og fremst blitt brukt når det gjelder nasjonalstater, men har også vist seg nyttig for å forstå de ulike sidene av begrepet "norskhet" og de forskjellige motsetningene mellom "norsk" og "ikke-norsk" som kommer til uttrykk i hverdagens samtaler om etnisk tilhørighet (Vassenden, 2011, s. 164).

“Det sier jo mye at man bor i Norge, da. Det er liksom en debatt som jeg husker var veldig oppe etter 22.juli om hva er norsk kultur? Er det brunost, vafler? Hva vil det si å være norsk? Holder det med statsborgerskap eller at man er født og oppvokst her? Det er litt individuelt hvilke kriterier man legger i hva det er å være norsk. Man kan jo gå og føle seg norsk på en måte, men så kan andre ha noen helt andre kriterier.... «nei, da må du ha det og det og du må betale skatt og...sånn». Hvis vi tenker sånn personlig og individuelt so opplever jeg jo at mine kriterier for at jeg kan kalle meg norsk er jo at jeg er født og oppvokst her. Jeg deler mange av de samme kulturelle impulsene som jeg opplever mange andre i dette landet har.” -Anne

“Det har jeg strevd med hele livet. For noen så holder det med at man er født og oppvokst i Norge eller at man har blitt norsk statsborger, men for andre så er det mye mer som kanskje ser på meg og bare, «nei, du er ikke norsk». Jeg er jo født og oppvokst her og spiser får i kål og elske pinnekjøtt...”-

Kristell

Både Anne og Kristell har en flerkulturell bakgrunn som kommer til uttrykk i svaret på spørsmålet om hva kriteriene for norskhet er.

Begge nevner at det å være født og oppvokst i Norge eller å være norsk statsborger er nok. At det å avgjøre når noen er norske er svert individuelt, men at det handler mye om å ha felles kulturelle referanser. Det som begge også drar frem er at den subjektive følelsen av å være norsk likevel kan bli utfordret av at andre mennesker har et ulikt syn på hvilke kriterier som gjelder for norskhet. Dette er i tråd med Thun (2015) sine funn om hvordan folk i Norge ser på og bruker kultur når det handler om å inkludere eller ekskludere mennesker i det norske samfunnet. Altså når de bestemmer hvem som hører til i "vi-gruppen". Hun skriver at kultur er en viktig del av hvordan vi ser oss selv og føler oss knyttet til samfunnet, men at kultur også kan brukes til å sette grenser, både for å inkludere noen og ekskludere andre. Dette betyr at vi kan bruke forskjellige kulturelle faktorer til å avgjøre hvem som er en del av fellesskapet vårt, og hvem som ikke er det (Thun, 2015, s. 10).

Selv om de forstår sin norskhet gjennom demos så vil kanskje omverden forstå deres norskhet gjennom ethos. De har begge mørkere hud og hår enn en tradisjonell skandinav og på bakgrunn av at Kristell sier, *"(...) som kanskje de ser på meg og bare, nei du er ikke norsk"*. Slik forstår jeg det Kristell sier, er at deres individuelle forståelse av sin norskhet blir utfordret av andres tolkning av deres mørkere utseende.

Mens personer som tilhører "synlige minoriteter" ofte bærer en konstant og tydelig markert identitet, kan ytre kulturelle egenskaper ha en vesentlig rolle for kategorisering. Likevel blir ofte sammenhengen mellom disse kategoriene og deres faktiske innhold ikke godt nok vurdert (Vassenden, 2011, s.165). Det Kristell og Anne sier kan ses utfra to ulike dimensjoner ved norskhet: den kulturelle meningen på den ene siden og forestillingen om den etniske grensen og kategorien på den andre siden (Barth, 1969 her i Vassenden, 2011, s. 165). Slike erfaringer kan av og til oppstå fordi en person føler seg delt mellom å være norsk på grunn av sitt statsborgerskap, men "ikke-norsk" på grunn av en følelse av kulturell distanse. Vassenden (2011) mener at andre ganger kan dette tilskrives følelsen av å være norsk på grunn av kulturell likhet, men samtidig "ikke-norsk" på grunn av ikke-hvithet eller en annen etnisk bakgrunn (Vassenden, 2011, s.167). Dette stemmer godt overens med slik jeg opplever Kristell beskrive det.

"Mens jeg liker ikke pinnekjøtt og hater å gå på ski så det blir vanskelig å sitte å svare på, men jeg ser på dere som like norske som meg selv. Det blir litt rart å si det, men vi har barn på basen som er halvt arabisk. Man tenker hvilket land er du egentlig fra. De er jo minst like norske som alle andre her."-
Lise

I dette sitatet fortsetter Lise på det Kristell sa i sitatet over. Hun snur om på det og forklarer at selv om hun er etnisk norsk så finnes det noen kulturelle markører ved å være norsk som hun ikke kjenner seg igjen i. Hun drar likevel frem at hun kan bli nysgjerrig på etnisk og kulturell bakgrunn hos enkelt barn i barnehagen, men at dette ikke utelukker at de er norske. Jeg tolker sitatet slik at Lises forståelse av norskhet inkluderer at man i tillegg til norsk har andre etniske, språklige og kulturelle forutsetninger. Lise viser en inkluderende forståelse av kultur og hvordan vi tolker begrepet kultur har betydning for hvem vi anerkjenner som en del av det norske samfunnet i dag. En statisk tolkning av kultur som legger vekt på etniske grenser, vil indikere en mer ekskluderende forståelse av det norske samfunnet. På en annen side vil en mer dynamisk forståelse av kultur signalisere et mer inkluderende syn på norsk identitet og et inkluderende samfunn (Thun, 2015, s. 11).

4.3.2 Vi er alle norske

“Vi har jo noen barn som er veldig på sånn «Jammen, jeg er dansk», men før de begynner sånn så er alle norske.”- Marita

Helt siden intervjuet i den lille barnehagen så har dette sitatet hengt igjen hos meg. Jeg har brukt lang tid på å finne ut av hva det er jeg egentlig forstår av det hun sier. Her tenker jeg at vi er inne på pedagogens definisjonsmakt ovenfor barnet. I Maritas øyne er alle barna like og hun ønsker ikke å påpeke ulikheter i barnas bakgrunn før barna selv tar initiativ til dette. Majoritetsmakten blir ikke sett på som en makt, men heller det som oppleves som normalt og naturlig (Gullestad, 2002, s.92). Jeg opplever også at Marita har en likhetstankegang som er i tråd med Lunds (2021) beskrivelse av likhetsfellesskapet der barns individuelle behov blir vektlagt og det barna har til felles er det som fremheves. Likhetsfellesskapet som Lund (2021) presenterer er preget av et pedagogisk tanke-system som tar utgangspunkt i at alle, uansett sosial bakgrunn, skal ha samme muligheter og at utdanning skal bidra til sosial utjevning og rettferdighet. Barnehagens flerkulturelle praksis og pedagogenes forståelse av kulturelt mangfold kan i likhetsfellesskapet å være i tråd med såkalt norsk likhetstenkning (Gullestad, 2001 her i Lund, 2021, s. 158). I likhet med Lund er jeg usikker på om en slik tankegang bidrar til inkludering og anerkjennelse eller å underkommunisere etniske minoritetsbarn- og deres familiers kulturelle bakgrunn som kan føre til at deres bakgrunn og erfaringer framstår som irrelevant i møte med barnehagen (Lund, 2021, s.158). Jeg synes likevel det er verdt å sette spørsmålstejn ved om barnet selv er i stand til å ta ansvaret for når og hvordan dens kulturelle bakgrunn skal synliggjøres. I tillegg lurer jeg på om hvordan barnets initiativ til å uttrykke sin flerkulturelle bakgrunn blir møtt i et slikt likhetsfellesskap.

Oppsummering av norskhet

Kulturelt mangfold er et begrep pedagogene syntes var vanskelig å snakke om. Jeg sitter igjen med en forståelse av at det pedagogene verdsetter er inkluderende praksis og det å legge til rette for at alle barn og familier knyttet til barnehagen skal føle seg inkludert i barnehagefellesskapet.

Kultur er et begrep som ingen av pedagogene definerer helt konkret. Det var heller ikke et spørsmål fra meg at de skulle det, men det var tydelig at kultur var noe som var utydelig og vanskelig å få tak på. Begrepet mangfold var noe enklere, men i den sammenheng at det inkluderer alle uansett. Alt er mangfold. Jeg sitter igjen med den forståelsen av at kulturelt mangfold blir vanskelig mye på grunn av at det ikke nødvendigvis inkluderer alle, men at det er en forventning til at man synliggjør det i barnehagen. Når barnehagen har et lite kulturelt mangfold kan det virke som pedagogene strever med å forklare hvordan barnehagen synliggjør det i praksis.

Pedagogene nevner at i et foreldresamarbeid med flerkulturelle familier, er det ikke kun språket og kommunikasjon som kan være krevende, men også å forstå barnehagekulturen. Her opplever jeg at hun belyser det at utfordringer i møte med flerkulturelle familier også handler om å forstå kulturen i barnehagen og se alle sidene ved kulturen som det ikke nødvendigvis blir satt ord på.

Det er åpenbart at "norskhet" er vanskelig å definere. Pedagogene er enige om at en individuell følelse av norskhet er det som ligger som et grunnlag for å kunne være norsk, men likevel vil eksterne faktorer påvirke individets opplevelse av norskhet. Pedagogene har en forståelse av at norskhet er komplekst og viser at det er flere faktorer som utgjør den individuelle følelsen. De pedagogene som har en annen etnisk bakgrunn enn norsk, trekker frem det å være født og oppvokst i Norge blir presentert som en måte å legitimere sin norskhet. Statsborgerskap legger vekt på de sivile og politiske rettighetene. Og med utgangspunkt i disse rettighetene, kan man skape et fellesskap ved å legge vekt på konstitusjonelle symboler som det norske flagget, demokratiet og kunnskap om det daglige livet uten å fokusere på nasjonalbyggende innhold (Gullestad, 2002, s.303). Gullestad trekker også frem behovet for mer kritisk multikulturalisme der man fokuserer på hvordan mennesker skal få muligheten til å utvikle seg videre fra sine nedarvede identiteter. At likhet og ulikhet for det individuelle mennesket er noe en selv kan regulere og avgjøre hvilken kombinasjon som passer for en selv (Gullestad, 2002, s.302).

Kulturelle markører som mat, fritidsaktiviteter eller sosial etikette blir også nevnt som en måte å måle norskhet på, men jeg oppfatter at pedagogene kan se på disse markørene som trivielle i seg selv og at de heller er med på å si noe om at slike markører er med på å skape en slags følelse av tilhørighet til det norske fellesskapet. Majoritetens makt til å definere norskhet både gjennom kulturell tilhørighet, men også fysiske markører trekkes frem som et dilemma hos pedagogene med en annen kulturell bakgrunn en bare norsk.

5.0 AVSLUTTENDE DRØFTING

Jeg har i foregående kapittel analysert pedagogenes forståelse av begrepene integrering, kulturelt mangfold. I dette kapittelet ønsker jeg å analysere pedagogens forståelser av norskhet. Deretter vil jeg drøfte diskutere med et kritisk blikk andre del av min problemstilling,

“Hvilke følger kan forståelsene av integrering, kulturelt mangfold og norskhet ha for barns identitet og medborgerskap?”

I analysekapittelet bruker jeg et sitat fra Anne som jeg opplever dekker mange av begrepene og dilemmaene som omhandler tilhørighet, identitet og medborgerskap. Jeg ønsker å gjenta dette sitatet i drøftings kapittelet også fordi nettopp denne ambivalensheten Anne viser i dette sitatet viser en stor del av hva følgerne for de ulike forståelsene av norskhet, kulturelt mangfold og integrering er. Dette kapittelet er kalt “Avsluttende drøfting”, men det vil være noen elementer av en videre analyse av medborgerskap med en drøfting i starten av kapittelet. Deretter drøfter jeg perspektiver rundt identitet og tilhørighet i et flerkulturelt fellesskap.

“Det sier jo mye at man bor i Norge, da. Det er liksom en debatt som jeg husker var veldig oppe etter 22.juli om hva er norsk kultur? Er det brunost, vafler? Hva vil det si å være norsk? Holder det med statsborgerskap eller at man er født og oppvokst her? Det er litt individuelt hvilke kriterier man legger i hva det er å være norsk. Man kan jo gå og føle seg norsk på en måte, men så kan andre ha noen helt andre kriterier.... «nei, da må du ha det og det og du må betale skatt og...sånn». Hvis vi tenker sånn personlig og individuelt so opplever jeg jo at mine kriterier for at jeg kan kalle meg norsk er jo at jeg er født og oppvokst her. Jeg deler mange av de samme kulturelle impulsene som jeg opplever mange andre i dette landet har.” -Anne

5.1 Medborgerskapet

I sitatet i over snakker Anne om hva kriteriene for å være norsk er. Det viser en kompleksitet i å kunne definere hva medborgerskap i samfunnet er. Det legges vekt på de formelle rettighetene og plikter som statsborgerskap og skatt. Hvordan mennesker handler, skaper en forbindelse mellom oppfattelsen av at medborgerskap er både et sett rettigheter og plikter, men også en deltakende praksis (Lister, 2019, s.695). Anne refererer til dette deltakende aspektet når hun snakker om å dele mange av de samme kulturelle impulsene hun opplever mange i Norge har.

Thun (2015) mener det er uklart i barnehagens rammeverk hvordan det kulturelle mangfoldet skal forstås i sammenheng med norskhetsbegrepet (Thun, 2015, s.9). Når medborgerskap forstås som en rekke komponenter som formelle, kulturelle og deltakende, mener jeg at det ikke lenger vil være en objektiv sannhet som definerer individers medborgerskap. Hvis kriteriene for norskhet er uklare, vil det også skape uklarhet i norsk medborgerskap.

Det jeg synes er spennende med sitater over er at det blir satt spørsmålstegn ved om det er nok å være født og oppvokst i Norge for å kunne være norsk. Det er et kriterium som jeg tenker kun er oppe for diskusjon når det gjelder barn og voksne med en flerkulturell bakgrunn og gjerne en flerkulturell bakgrunn som synes på utsiden. En hvit person som er født og oppvokst i Norge vil ikke nødvendigvis måtte forholde seg til om det er nok for å ha et medborgerskap. Når Korsgaard (2007) sier at medborgerskap er en identitet individer deler med samfunnet. Det kan argumenteres for at det likevel er individets subjektive opplevelse av eget og andres medborgerskap.

5.1.1 Barns medborgerskap

For barn i barnehagen er deres deltakelse i samfunnet i hovedsak styrt av foreldre og ansatte i barnehagen. Denne deltakelsen som styres av voksne vil være sterkt påvirket av hvilket barnesyn de voksne har. Den voksnes definisjonsmakt blir tydelig når Lister (2007) skriver at barn kan gjøre sitt krav på å være medlemmer av borgerfellesskapet gjennom aktiv deltakelse i det, men at for å kunne delta, må de først bli akseptert som medlemmer av borgerfellesskapet (Lister, 2007, s.701).

Thun (2015) presenterer tre tausheter etter å ha undersøkt hva som inkluderes eller ekskluderes i ulike innramminger av barns medvirkning og kulturelt mangfold. Den tredje av disse taushetene er maktforholdet mellom majoritet og minoritet i rammeplanen og skriver at denne maktskjevheten ikke blir eksplisitt diskutert i forhold til hva som anses som "norskhet" (Thun, 2015, s.9). Når Marita forklarer at alle barna i barnehagen blir ansett som norske frem til de selv påpeker at de har en flerkulturell bakgrunn, så tyder det på at pedagogen tar et aktivt valg om å ikke fokusere på barnets kulturelle bakgrunn før barnet er i stand til det selv. Jeg tenker også at pedagogen kanskje ville tatt barnets flerkulturelle bakgrunn til betraktning hvis foreldrene hadde ytret et ønske om det.

I barnehagen så oppfatter jeg at skjevheten i maktforholdet i større grad ligger i voksen/ barn-relasjonen da det er de voksne som kan velge å ta barnets uttrykk på alvor eller ikke, men at den voksne i stor grad representerer majoritetskulturen i hvilke planer, aktiviteter, holdninger og forståelser som kommer til syne i praksis. Lister (2007) påpeker at når det gjelder barns medborgerskap så har alderen på barnet mye å si for dens evne til å uttrykke og delta i samfunnet.

Hun skriver videre at små barn har forskjellige kompetanser enn eldre barn og voksne, men at de likevel er kompetente, men at medborgerskap for små barn krever en innsats fra voksne for å imøtekomme barns varierende måter å handle, si og være på. (Lister, 2007, s.711).

Tilhørighetsfølelsen hos barn med flerkulturell bakgrunn henger sammen med graden av anerkjennelse som møter dem (Salole, 2018, s.183). Når barnehagefellesskapet anerkjenner barnets unike sammensetning av tilhørighet til ulike fellesskap og pedagoger har en åpen og interseksjonell tilnærming i barnehagen, erkjenner de komplekse samspill mellom ulike identitetsfaktorer og hvordan de påvirker menneskers opplevelser og muligheter (Røthing, 2020, s. 52). Dette vil være med å påvirke pedagogenes praksis i alle områder. Både i planlegging, dokumentasjon, foreldresamarbeid og små eller store valg som tas i hverdagen. I barnehagehverdagen vil medvirkning være et uttrykk for barns medborgerskap. Medvirkning baserer seg også på at barn skal ses som deltakende subjekter og at den voksne har ansvaret for at barn har en opplevelse av at de er relevante i fellesskapet (Eide &Winger, 2006, s.13). Ifølge Østrem (2012) handler barns medborgerskap ikke bare om å tilhøre et fellesskap, men like mye om muligheten for faktisk deltakelse i et samfunn der ulike perspektiver møtes og konfronteres (Østrem, 2012, s. 94). Demokrati sentrerer seg rundt forholdet mellom individet og fellesskapet (Pettersvold, 2015, s.60). Barnehagen kan være et sted der denne ideen om anerkjennelse og medborgerskap kan realiseres, der barn selv, gjennom sine handlinger, kan lære og erfare hva et demokratisk fellesskap innebærer (Pettersvold, 2015, s.60). Dette bidrar til at barn blir i stand til å utvikle ferdigheter og kompetanse til å delta aktivt i samfunnet og å forstå verdien av å handle for fellesskapets beste.

5.2 Identitet og tilhørighet i et flerkulturelt fellesskap

5.2.1 Makten over hvem som er norsk

Beskrivelsen av norskhet varierer betydelig og kan omfatte ulike aspekter som statsborgerskap, språk, kultur, etnisitet eller til og med hudfarge, som forklart i teorikapittelet. En gjennomgående tendens i forskningslitteraturen og blant pedagogene i dette studie er at begrepet "norskhet" er relativt formløst og i hovedsak definert av individet. Likevel er det visse sterke symboler som blir nevnt når informantene diskuterer norskhet. Disse symbolene er ikke nødvendigvis pedagogenes personlige definisjon av norskhet, men de er sterke i den kollektive oppfatningen og kan bidra til en følelse av eksklusjon eller å være annerledes.

Symbolene som ofte fremheves når man snakker om norskhet, inkluderer aktiviteter som skigåing, friluftsliv, om man setter seg ved fremmede på bussen, hytteliv, bruk av bunad eller om man spiser

ribbe eller pinnekjøtt til jul. Disse symbolene er godt forankret i den kollektive bevisstheten og blir assosiert med en form for norsk identitet. Likevel, blant pedagogene i dette studiet, kan disse symbolene generere en følelse av utenforskap for de som ikke identifiserer seg med eller praktiserer disse elementene. Dette er noe som viser ulikhetene i forståelsen av norskhet ikke bare blant pedagogene, men blant individer i samfunnet generelt.

Ifølge Vassenden (2011) er ideen om norskhet kompleks og det krever en flerdimensjonal tilnærming for å få et mer helhetlig bilde av nasjonal identitet (Vassenden 2011, s. 165). Når det gjelder norskhet viser mine funn at pedagogene har ulike perspektiver på hva som er kriteriene for norskhet. Marita, Andreas og Lise har en forståelse av at norskhet i stor grad defineres av individet selv. Dette er en forståelse som gir individet friheten til å sette sammen sin egen ide av hva norskhet er og er fratatt eksterne forventninger knyttet til den norske identiteten. Marita, Andreas og Lise er alle hvite med en norsk etnisk bakgrunn og deres forståelse av norskhet bærer preg av at de ikke får motstand eller blir utfordret på kulturell, etnisk eller rasemessig tilhørighet. Deres hvithet innebærer at de slipper å tenke på sin egen "rasemessige" posisjon som i tillegg innebærer en maktposisjon som blir tatt for gitt og består utematisert og som et taust referansepunkt (Vassenden, 2011, s. 160). Den hvite majoriteten har som oftest definisjonsmakten i sosiale sammenhenger uten at de nødvendigvis vet det selv. Deres definisjonsmakt blir heller ikke sett på som makt, men heller det som er selvfølgelig eller naturlig (Gullestad, 2002, s.92).

På den andre siden opplever Kristell og Anne at norskhet er et mer sammensatt konsept som innebærer både individuell følelse, men også en rekke sosiale kriterier. At i likhet med det Vassenden (2011) skriver så er det flere dimensjoner (1) statsborgerskap 2) kulturelle aspekter 3) etniske grenser og kategorier 4) hvithet/ikke-hvithet) som er nødvendige å ta stilling til for å kunne si noe om norskhet (Vassenden 2011, s. 157). I analysen kommer det frem at det å bare ha noen av disse dimensjonene så vil det likevel være usikkert om legitimiteten av et individs norskhet. Anne og Kristell har mørkere hudfarge og fysiske trekk som tilsier at de har ikke-skandinaviske røtter. Vassenden (2011) bruker begrepet "synlige minoriteter" og påpeker at de lever med en konstant markert identitet. Selv om synlige minoriteter er født og oppvokst i Norge med alle de kulturelle referansene det innebærer, så vil deres identitet oftere bli utfordret eller satt spørsmålsteget ved fordi det er synlig i motsetning til en hvit identitet som er ureflektert og umarkert (Vassenden, 2011, s. 160). Det vil si at synlige minoriteter kan bli tildelt en identitet av majoriteten uten at det er en identitet de selv kjenner seg igjen i. Begge pedagogene som tilhører denne synlige minoriteten, snakker om dette tema med stor innlevelse og refleksjon. Det oppleves som at uansett hvilke kriterier for norskhet de innfrir så er de utsatt for å måtte forklare eller forsvare sin norskhet i møte med den hvite majoriteten. Det kommer også frem i funnene at norskhet ikke forstås som satt og

fastbestemt, men heller som noe dynamisk som endrer seg avhengig av hvem det gjelder og hvilken situasjon det gjelder.

I ulike situasjoner kan det å være norsk omhandle ulike aspekter av Vassendens (2011) dimensjoner og i ulike sammenhenger og situasjoner kan begrepet "norsk" innebære en rekke forskjellige elementer og dimensjoner, inkludert statsborgerskap, etnonasjonal identitet, etniske grenser, kulturarv, tradisjoner, religion, språk, væremåter og til og med begrepet hvithet. Det viktige her er ikke at det norske begrepet alene skal forstås som alle disse faktorene, men at i ulike situasjoner vil betegnelsen "norsk" kunne bety ulike kombinasjoner av disse faktorene (Vassenden, 2011, s.168).

I en tid med økt globalisering og økende migrasjon, blir skillelinjene mellom ulike etnisiteter mer tydelige. Sosiale markører får økt betydning, og dette omfatter ikke bare objektive forskjeller, men også subjektive kulturforskjeller (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 53). Thun (2013) tar opp spørsmål knyttet til nasjonale identiteter og påpeker at en heterogen gruppes identitet kan oppleves som "ikke helt norsk". Hun understreker også sammenhengen mellom maktforhold og deltakelse i komplekse nasjonale identiteter. Identitetsarbeidet i krysningspunktet mellom kjønn, religion, etnisitet og nasjonalitet er sentralt i hennes perspektiv (Thun 2013, s. 62).

Denne tilnærmingen reflekterer kompleksiteten og dynamikken i identitetsformasjon i et stadig mer globalisert og mangfoldig samfunn. Det viser også hvordan individuelle identiteter kan påvirkes av samspillet mellom ulike sosiale, kulturelle og politiske faktorer. Dette perspektivet er viktig for å forstå de utfordringene og mulighetene som oppstår i møtet mellom ulike kulturer og identiteter.

5.2.2 Likhetsfellesskapets identitetsutvikling

Hvordan vi forstår norskhet, integrering og det kulturelle mangfoldet i samfunnet, legger grunnlaget for hvordan vi møter individer som tilhører en minoritet innad i mangfoldet. Hvordan pedagogene i dette studie møter hvert enkelt barn i barnehagen har en påvirkning på barnets utvikling og selvforståelse. For å få sine ønskede identitet bekreftet, har hvert menneske behov for at andre mennesker som er i stand til og villige støtter dem (Gullestad, 2002, s. 83). Hvis identitet er noe som dannes i møte med andre, vil det være spesielt viktig for barn med flerkulturell bakgrunn hvordan pedagogene i dette studie forstår og anerkjenner det kulturelle mangfoldet i barnehagene. Hvordan ansatte forstår kriteriene for "norskhet" vil kunne ha betydning for hvordan barn forstår seg selv som samfunnsborgere og bidra til å reprodusere noen ideer om norskhet som kan virke inkluderende for noen barn og ekskluderende for andre barn som tilhører en eller annen form for minoritet (Thun, 2015, s.9)

Lund (2021) trekker frem at når inkludering og anerkjennelse oppstår mellom minoriteter og majoriteter, så vil det oppstå et spørsmål om symbolsk vold og “usynlige” institusjonelle maktstrukturer som opererer i barnehagemiljøet (Bourdieu, 1977 her i Lund 2021, s. 96).

Når Thun (2013) referer til et komplekst medborgerskap, så fremhever hun verdien av å inkludere de emosjonelle sidene ved å føle tilhørighet til ulike nasjonaliteter og fellesskap som for noen kan oppleves ambivalente og tvetydige (Thun, 2013, s.63). Hvordan barnet møtes i barnehagen, har en direkte påvirkning på barnets identitetsutvikling og evolusjon som samfunnsborger. Å være en medborger handler også om å utvikle en identitet (Eide & Winger, 2006, s.39).

Pedagogenes forståelser gjenspeiler deres verdisystemer som inneholder taus kunnskap og ubevisste holdninger. En av pedagogene anerkjenner barna som norske helt til barna selv sier noe om sin flerkulturelle bakgrunn. Et verdisystem der alle barn er like kan ha både inkluderende og ekskluderende faktorer. På den ene siden så vil et tankesett som er preget av likhetsfellesskap være inkluderende i den forstand at det er et tankesett som fokuserer på barns like muligheter og rettigheter uavhengig av sosial, religiøs eller etnisk bakgrunn (Lund, 2021, s. 157). Samlet sett legger strategien i likhetsfellesskapet grunnlaget for en inkluderende og rettferdig pedagogisk praksis, der alle barn har muligheten til å trives, lære og vokse, uansett hvilken bakgrunn de kommer fra.

Hvordan dette påvirker hvert enkelt barns identitetsutvikling er usikkert, men identitetsdannelse skjer i et gjensidig samspill mellom individet og omgivelsene (Eriksen, 2001 s.45) så barnet vil bare kunne speile seg i- og bli bekreftet for de sidene av seg selv som er lik majoriteten. Dette kan bidra til å fremme en fellesskapsfølelse i barnehagen, men likevel ikke nødvendigvis romme hele barnets kulturelle bakgrunn.

Når målet for en strategi er å fremme likhet som, vil dette innebærer en bevisst tilnærming til å se bort fra kulturelle forskjeller og det kulturelle mangfoldet som finnes i barnehagefellesskapet. Det ønskede resultatet er å skape et inkluderende miljø der alle barn kan føle seg akseptert og ivaretatt, uavhengig av bakgrunn eller kulturell tilhørighet, men kan likevel resultere i en underkommunikasjon av barnets kulturelle bakgrunn og dermed vil deler av barnets etniske og kulturelle identitet virke irrelevant for barnehagen. Over tid kan dette bidra til at barn lever to ulike kulturelle virkeligheter. En virkelighet ute i samfunnet og en virkelighet hjemme. Når kun en side av barnets virkelighet anerkjennes og barnet ikke får mulighet til å bruke hele sitt repertoar, så kan det i følge Salole (2018) føre til at barnet slutter å henvise til de delene av tilværelsen som ikke er lik majoritetssamfunnet og at dette kan i noen tilfeller føre til at enkelte barn føler seg utilstrekkelig. Dette har konsekvenser for deres følelse av tilhørighet og identitet (Salole, 2018, s. 184-185).

5.2.3 Synlig, men usynlig

Jeg har nevnt tidligere at funnene i dette studie sier noe om ubalanse i definisjonsmakten over hvem hvordan norskhet kan defineres på bakgrunn av synlige markører hos individer med flerkulturell bakgrunn. Salole (2018) skriver at midt oppi en overdreven synliggjøring av det kulturelle mangfoldet, kan barna med en flerkulturell bakgrunn oppleve sine virkelige dilemmaer og resurser som usynlige eller ikke relevante (Salole, 2018, s. 214). Når definisjonsmakten ligger hos majoriteten, vil det være en større risiko for at de kulturelle referansene fra minoritetskulturene blir eksotifisert, problematisert eller underkommunisert. Som at barnehagen fokuserer på generelle komponenter av en kultur som høytidsmarkeringer, nasjonale drakter eller matkultur på FN- dagen. Dette er "enkle" måter å synliggjøre kulturelle forskjeller på som omhandler ulike nasjonaliteter, men sier ikke særlig mye om de kulturelle forskjellene mellom barnehagen og barnets familieliv som påvirker hverdagen. Det kan også være sider ved kulturen som fremheves som i utgangspunktet ikke har relevans for det flerkulturelle felleskapet barnet lever i og noen opplever kanskje at de blir en slags representant for en hel gruppe. På den ene siden ønsker kanskje noen barn å være synlige og skille seg ut, men får det som er annerledes defineres av majoriteten og i noen tilfeller blir tolket som problematisk eller trivielt, kan det i noen tilfeller oppstå en følelse av avmakt og resignasjon. Hvis man i tillegg føler seg fremstilt som underlegen og annerledes så kan dette føre til frustrasjon, sinne og en følelse av å bli marginalisert av samfunnet (Salole, 2018, s. 215-215).

Det kommer frem funnene i denne oppgaven sier er jo at det å være hvit har en betydning for hvilke kriterier for norskhet individer må ta stilling til. Likevel er det lite prat i media og offentligheten om hvilken betydning hudfarge har for barna med flerkulturell bakgrunn som vokser opp i Norge (Salole, 2018, s. 214). Et kjennetegn ved ulikhetsfellesskapet er at "den norske majoritetskulturen er normen mens det flerkulturelle er avviket og mindre gyldig (Lund, 2021, s.158-159). Når to nordmenn møtes er det to mennesker med ulik bakgrunn som møtes, men når en nordmann og en innvandrer møtes så er det et møte mellom to ulike kulturer (Eriksen & Sajjad, 2020, s.45). Hvis det ligger en forståelse av at andre kulturer enn majoritetskulturen er et avvik og noe som kan problematiseres, er veien kort til å bruke kultur som forklaring på at "de andre" er ulike oss og det er årsaken til utfordringer eller problemer (Døving, 2009, s.14). Når man bruker kultur til å beskrive hvorfor noen er mindre verdige i sammenheng med å tilhøre en ikke hvit minoritet, beveger man seg mot rasisme som har et grunnprinsipp om å gjøre en gruppe totalt forskjellig fra en selv. Rasisme på bakgrunn av kultur hviler på en ide om at etnisitet eller religion definerer individer fullt og helt og derfor kan et navn eller en hudfarge som gir assosiasjoner til en annen etnisk bakgrunn enn majoritetsbefolkningen, aldri bli norsk nok (Ibid).

5.2.4 Det blir så vanskelig

I mitt datamateriale er det ingenting som tyder på at pedagogene har et negativt syn på det flerkulturelle mangfoldet i barnehagene. Tvert imot så fremmer de de som en resurs og verdifullt for den pedagogiske virksomheten i barnehagene. De som kommer frem av utfordringer knyttet til et kulturelt mangfold handler i størst grad om kommunikasjon. Hverdagsbeskjeder som omhandler praktiske nødvendigheter som utstyr, matpakker og tur eller beskjeder om barnets dag som er nyttige å få snakket om ved levering eller henting. Pedagogene viser ikke frustrasjon eller irritasjon over denne utfordringen, men heller en bekymring og et ønske om å opparbeide seg mer kompetanse slik at de på en bedre måte kan ha nyttige samtaler med barnets hjem om hverdagen til barnet.

Selv om forståelsene til pedagogene i dette studie er rause og inkluderende, så tenker jeg at en slik oppgave som dette så er det likevel viktig å si noe om hvordan en mer problemorientert forståelse an integrering, kulturelt mangfold og norskhet kan ha følger for barns identitetsutvikling og medborgerskap. Som Lise påpeker i intervjuet så er språk mer enn bare ord som blir sagt. Språk har også masse kulturelle referanser. I tillegg så har det mye å si hvordan vi snakker, hvor langt vi står fra hverandre, når vi tar pauser, hvor vi legger trukket i setningen, hvordan vi bygger opp setninger og hva kroppen gjør mens vi prater (Salole, 2018, s. 195). Hvis kultur er det som gjør at kommunikasjon er mulig (Eriksen & Sajjad, 2020, s.45) så vil det være utfordringer med å kommunisere med foresatte fra flerkulturelle familier hvis man ikke har noen feller kulturelle referanser. Hvis alle kan norsk så kan man gi beskjeder og snakke om det helt nødvendige, men mye av kommunikasjon med foreldrene handler om "small talk". Den uanstrengte utvekslingen av observasjoner og historier som er med på å bygge relasjoner.

Det er viktig å understreke at det ligger et ansvar på pedagogiske ledere for å bygge relasjoner basert på tillit, hvor foreldrene blir møtt som ressurspersoner. Pedagogiske ledere, spesielt, er fagpersoner som har makt i forholdet til minoritetsforeldre, og dette skaper en asymmetri i relasjonen. I tillegg er pedagogiske ledere representanter for majoritetskulturen som bidrar til å forsterke asymmetrien i møte med minoritetsforeldre (Bourdieu et al., 2006, sitert i Lund, 2021, s. 164). For å oppnå dette er det avgjørende at pedagogiske ledere tar bevisste skritt mot å bygge tillit og forståelse ved å tilrettelegge for åpen kommunikasjon og oppfordre foreldre til å dele sine perspektiver og tanker. Å anerkjenne og forstå den kulturelle bakgrunnen til foreldrene er avgjørende for å bygge en mer likestilt relasjon. Lund (2021, s. 164) påpeker at det er pedagogiske ledes ansvar å skape en atmosfære der foreldrene føler seg inkludert og deres behov og ønsker

blir anerkjent. Tidligere forskning støtter opp om ideen om at måten fellesskapene i barnehagen fungerer på, kan begrense mulighetene for deltakelse for sårbare barn. Dette inkluderer både subtile kommunikasjonsformer, fremtredende tolkninger av barnehagens regler og oppfatninger av hva barnehagens rolle er. Disse faktorene kan virke ekskluderende for spesifikke barn, og dermed begrense deres evne til å delta fullt ut i barnehagefellesskapet (Østerem, 2022, s.31).

I den pedagogiske og samfunnsmessige diskursen er det en forutinntatt ide om at det er vanskelig å være flerkulturell når det gjelder identitetsutvikling (Gjervan et.al, 2012, s. 138). Jeg kan være enig i det utsagnet hvis det å skille seg ut fra majoritetsbefolkninger blir problematisert. Hvis omgivelsene bruker merkelapper som å "bli dratt mellom to kulturer", er det naturlig å tenke at faktorene som gjelder minoritetskulturen er i strid med majoritetskulturen og derfor et problem. En problematisering av å være annerledes eller ulikheter insinuerer en ide om at likhet er å foretrekke. Når likhet er en verdi, vil det som skiller seg ut bli sett på som et problem og det som er forskjellig er gjerne sett på som mangler (Gullesteg, 2002, s. 83). I ulikhetsfellesskapet innenfor barnehagefeltet blir kulturelle forskjeller ofte fremhevet gjennom språket som brukes av personalet.

Minoritetsforeldre og -barn omtales som "de," "de andre," "minoritetene," eller "de med annen kultur," noe som bidrar til å skape en avstand mellom "oss" og "dem" i beskrivelsen av disse gruppene (Lund, 2021, s.158). Målet med samarbeidet mellom foreldre er å endre dem til å passe inn i den norske kulturen, og denne pedagogiske tilnærmingen kan føre til at etniske minoriteter blir ekskludert fra fellesskapet inntil de oppfattes som "norske nok." Den norske væremåten, kapitalen og habitusen regnes som standarden her, mens ressursene og tankemåten til etniske minoriteter blir ansett som ugyldige i møtet med barnehagens forventninger (Bourdieu, 1977, 1995 her i Lund, 2021, s.159). Minoritetsforeldres ressurser og kulturelle bakgrunn kan bli ansett som ugyldige eller mindreværdige, noe som bidrar til å opprettholde ulikheter og utfordre inkluderingsarbeidet i barnehagemiljøet (Lund, 2021, s. 158).

Selv om dette er en forståelse som ikke var representert av pedagogene i dette studie, er det ikke helt urimelig å se på hva Kristell og Anne sier om kriteriene for norskhet som en indikasjon på at de selv er resultatet av en slik forståelse. Kristell påpeker at definisjonen på hva som er norsk har vært et dilemma som hun har hatt med seg store deler av livet. Begge pedagogene beskriver kriteriene for norskhet som en liste av oppgaver du må gjøre for å bli godtatt og inkludert i gjengen, men at reglene endrer seg avhengig av hvem du snakker med og omverden kan bestemme i hvilke situasjoner du er norsk og når du er ikke-norsk. Jeg har en del likheter med Kristell og Anne i og med at vi alle tre har flerkulturell bakgrunn som kategoriserer oss som minoritet og kan innrømme at jeg

selv kjenner meg igjen i følelsen av å aldri vite når jeg er norsk nok. Den flerkulturelle bakgrunnen har ikke vært likestilt den norske kulturen og det oppleves som den må forklares eller forsvares i møte med majoritetskulturen.

5.2.5 Anerkjennelse av hele seg

Ved å fokusere på identitetsbekreftelse gjennom representasjon, er det en større mulighet for å anerkjenne og inkludere hele barnet. Dette kan ha en positiv innvirkning på barnets selvbilde, selvtilit og generelle trivsel, spesielt når det kommer til å ivareta barns identitetsutvikling og følelse av tilhørighet i et mangfoldig fellesskap (Angell, 2011, s. 204-205). En av forståelsene av norskhet som utpeker seg i funnene er at samtidig som det er en individuell følelse, så er samfunnsborgerskapet et reelt kriterium. Hvilke faktorer som vektlegges innenfor samfunnsborgerskapet er avhengig av individet, men tanken er at det er flere dimensjoner som må til for å oppnå en form for norskhet. Individuell følelse, formelle rettigheter og kulturelle elementer. Dette synet på norskhet viser en stor grad av refleksjon og mangfoldkompetanse fordi pedagogene viser konkret kunnskap, de ser maktforholdet mellom majoritet og minoritet og de forstår at tematikken er kompleks og at det vil være utfordrende å finne et fasitsvar til eventuelle dilemmaer (Røthing, 2017, s. 19). Lise presiserer verdien av å bruke de ansattes kompetanse i møte med det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen. Å kunne ha et kritisk blikk på barnehagens normer og praksiser vil bidra til å skape bevissthet rundt maktrelasjoner som kommer til syne i samfunnet. Målet med en slik kompetanse og at det blir en varig utvikling som utvikles til holdninger og en innarbeidet refleks som legges til grunn for utvikling og inkludering i barnehagene (Røthing, 2017, s.21).

Anerkjennelse innebærer mer enn bare å verdsette ulikheter og er det nødvendig å forsøke å se verdien i det som kan virke fremmed eller ukjent for oss, for å oppnå en solidarisk anerkjennelse. Hvordan pedagogene velger å inkludere både likheter og ulikheter i deres handlinger og holdninger, kan si mye om hvorvidt de anser mangfold som en ressurs som gagnar fellesskapet som helhet. Det handler om å se den unike innsikten og styrken som ulike perspektiver og erfaringer kan tilføre, og anerkjenne at dette beriker fellesskapet på en positiv måte. Pedagogenes åpenhet og vilje til å forstå det som er annerledes, er grunnleggende for å skape et inkluderende miljø for alle.

I mangfoldsfellesskapet (Lund,2021) står verdier som raushet, anerkjennelse og inkludering i fokus. Kulturelt mangfold blir her forstått av pedagogene som en naturlig tilstand, betraktet i et mer omfattende og inkluderende perspektiv. Individets varierte bakgrunn, både kulturelt og sosialt, blir fremhevet som en positiv og berikende faktor for barnehagemiljøet. Den pedagogiske praksisen

arbeider aktivt med å synliggjøre mangfoldet som en ressurs for alle som er en del av barnehagefellesskapet. Dette bidrar til et inkluderende miljø der hver enkelt kan føle seg anerkjent og verdsatt for sin unike bakgrunn og erfaringer (Lund, 2021, s. 161). Flerkulturelle barn må ses på som handlingskraftige agenter i sitt eget liv og ikke gjøres til offer for en kulturkonflikt slik at de kan utforske sin allsidighet uten kritikk slik at de kan la være å skape et destruktivt dobbeltliv (Salole, 2018, s.275).

Salole (2018) skiver også om at barn med en flerkulturell bakgrunn som vokser opp med flere kulturelle fellesskap, kan utvikle ferdigheter som å lese mennesker og situasjoner. Hun beskriver det som en indre monitor og at disse barna har et høyere nivå av sensitivitet knyttet til omgivelsene sine. Flerkulturelle barn blir i mange tilfeller en slags tolk mellom sin hjemme kultur og majoritetskulturen. Denne posisjonen gjør at de er mer eksponert for ulike perspektiver og har en større evne til å stille kritiske spørsmål og utfordre majoritetsnormen. Slike egenskaper og ferdigheter gjør flerkulturelle barn til gode brobyggere (Salole, 2018, s.206). Denne brobyggerferdigheten kommer i tillegg med en mangfoldskompetanse som er nyttig i forskning, utdanning, det praktiske barnehagefeltet og i det politiske rom.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet mulige følger av pedagogiske leders forståelse av integrering, kulturelt mangfold og norskhet for barns identitetsutvikling og medborgerskap. Identitet, tilhørighet og medborgerskap er begreper som må ses i sammenheng med hverandre i dette studie. Barns medborgerskap er knyttet opp mot deltakelse (Lister, 2007, s,711, Østrem, 2012, s. 94). Deltakelse for små barn i barnehagen kan forstås som medvirkning. Barnehagen har som oppgave å sikre barnas rett til medvirkning ved å tilrettelegge for en praksis som oppmuntrer barna til å uttrykke sine meninger om barnehagens daglige aktiviteter (Udir, 2017).

I et medborgerskaps perspektiv vil en subjektiv følelse av norskhet påvirke barnets identitet og tilhørighet i majoritetsfellesskapet. I min drøfting av pedagogiske ledernes forståelse av norskhet, har jeg vist til Vassendens (2011) betraktning om at norskhet er komplekst og at det krever en flerdimensjonal tilnærming for å få et mer helhetlig bilde av nasjonal identitet (Vassenden 2011, s. 165). Dimensjoner som hvit/ikke hvit, formelle rettigheter, kulturelle forståelser og deltakelse. Jeg har også drøftet hvordan sosiale markører omfatter både objektive og subjektive kulturforskjeller (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 53).

Videre i kapittelet har jeg presentert hvordan identitetsutviklingen til flerkulturelle barn kan påvirkes av hvilke barnehagefellesskap de befinner seg i. Her har jeg anvendt Lunds (2021) tre ulike

typologier av barnehagefellesskaper: likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap og sett på hvordan kjennetegnene for de ulike fellesskapene fremmer eller hemmer en følelse av medborgerskap og tilhørighet.

6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

6.1 Begrepsforvirring

Begrunnelsen for valget av tittelen “begrepsforvirring” er at det kommer frem i mitt datamateriale at begrepet integrering har et innhold og betydning har sklidd over i andre begreper og forståelser enn hva det i utgangspunktet hadde. Integrering er etter min mening et begrep som har stor betydning for mange mennesker. Hvordan individer, politiske partier, skoler, yrkesgrupper og samfunnet forstår og forholder seg til integrering er avgjørende for hvilke verdier, holdninger og systemer som møter menneskene i Norge som enten har kommet til landet eller barna og barnebarna deres.

I dette kapittelet gjør jeg rede for hva jeg mener med begrepsforvirring og hvordan det kan påvirke barnehagepraksisen. Deretter tar jeg en gjennomgang av oppgavens oppbygning i lys av å svare på problemstillingen. Deretter reflekterer jeg over egen læring gjennom denne prosessen før jeg sier noe om hvordan dette studie har vært mitt bidrag inn i forskningsfeltet og noen tanker om videre forskning på den samme tematikken

6.1.1 Assimilering forkledd som integrering

Caspersen, Buland, Valenta og Tøssebro (2019) forklarer at integrering tilhører en gruppe beslektede begreper deriblant inkludering. Pedagogenes ulike forståelse av integrering tyder på at integrering er et diffust begrep som endrer betydning og innhold avhengig av hvilke situasjoner som diskuteres. Fra at integrering i et samfunnsperspektiv er en ensidig prosess der den som skal integreres har hovedansvaret, til en barnehagesituasjon der integrering er en mer gjensidig prosess som involverer et samarbeid med barnet foreldre. Forskerne (Caspersen et al, 2019) forklarer videre at integrering kan virke utdatert og indirekte føre til assimilering og beskriver hvordan integreringsprosesser, som i utgangspunktet skulle motarbeide segregering og assimilering, likevel kan ha diskriminerende elementer. Årsaken til dette er at det kan oppmuntre minoriteter til å endre eller forkaste elementer ved seg selv for å tilpasse seg majoritetsbefolkningen (Caspersen et al, 2019, s. 4-5).

Det vises i datamaterialet mitt at flere av pedagogene beskriver integrering som at de som skal integreres må tilpasse seg det norske samfunnet. Dette sier noe om at det norske samfunnet praksis gis en høyere status enn praksisen som individene eller gruppene som skal integreres har. Gullikstad og Kristensen (2021) skriver at de etablerte praksisene og verdiene blir gitt en høyere posisjon eller blir sett på som de viktigste, mens de nye innbyggerne og deres måter å gjøre ting på blir utsatt for forsøk på endring. Dette betyr at posisjonen og praksisene deres blir ansett som mindre

betydningsfulle eller blir satt i en lavere posisjon, og på den måten kan integreringsprosessen produsere et hierarkisk skille mellom “norske” verdier og praksis og “ikke-norske” verdier og praksis. De påpeker at dette kan forstås som assimilering (Gullikstad & Kristensen, 2021, s. 51).

6.1.2 Ut med integrering og inn med inkludering

Caspersen, Buland, Valenta og Tøssebro (2019) argumenterer for at integreringsbegrepet bør erstattes i skolen da begrepet ofte fraskriver samfunnet ansvaret for å revurdere og eventuelt endre egen praksis. De foreslår at skolen (og her under barnehagen) bør bruke ordet inkludering fordi *“det er et begrep som assosieres med mangfold, forskjellighet, likhet, likeverd, medborgerskap og alles rett til god og tilpasset opplæring”* (Caspersen et al, 2019, s. 4). Integreringsbegrepet fra 1970-årene refererte i utgangspunktet til det barn med funksjonsnedsettelse i den betydningen av at alle barn uavhengig av fysiske forutsetninger skulle ha tilgang til den samme fysiske arenaen. Begrepet ble utvidet til å også gjelde barn med innvandringsbakgrunn. Inkluderingsbegrepet ble introdusert på 2000-tallet og retter fokuset mot prosessene ved inkludering/ekskludering og hvordan fellesskapet i barnehagen fungerer (Korsvold, 2011, s.13).

I analysen av datamaterialet kommer det frem at pedagogene strever med å forklare begrepene integrering og kulturelt mangfold. De har likevel gjennom intervjuet en tydelig ide om hva som er inkluderende praksis og hvordan de kan tilrettelegge for inkludering i barnehagen. Jeg undrer meg om det er hensiktsmessig å fjerne begrepet integrering fra barnehagediskursen da jeg oppfatter at inkludering er mer en holdning som gjenspeiler seg i praksis, men at integrering som Døving (2009) skriver, kan best beskrives som en prosess snarere enn et endelig mål. Denne prosessen bør strekke seg mot visse mål, som et samfunn uten diskriminering og en noenlunde lik tilgang til de samme goder blant flertallsbefolkningen. Et integrert samfunn er et samfunn som praktiserer inkludering og fremmer en følelse av fellesskap blant en mangfoldig befolkning (Døving, 2009, s.11). Det er også interessant at integreringsbegrepet tilhører samfunnet, men ikke nødvendigvis skoler og barnehager. Barnehager er en stor del av at det norske samfunnet fungerer som det gjør og har et tydelig samfunnsmandat. Det er en institusjon som møter alle de ulike konstellasjonene av familier i Norge og er ofte en del av det første møte med “norsk hverdagsliv” for flyktninger og innvandrere.

6.2 Oppsummering

6.2.1 I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen:

“Hvordan forstår pedagogiske ledere integrering, kulturelt mangfold og norskhet i barnehagen og hva er mulige følger deres forståelse kan ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefelleskap?”

Oppgavens innledning gir en forståelse og begrunnelse for valg av tema. Jeg presenterer en profesjonell og personlig nysgjerrighet rundt tematikken som legger grunnlaget for formuleringen av problemstillingen. Studiet har et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted og en hermeneutisk tilnærming til analysen. Jeg har valgt kvalitativ metode det jeg har gjennomført to gruppeintervjuer med fem pedagogiske ledere i to ulike barnehager.

For å besvare denne problemstillingen har jeg delt den opp i to forskningsspørsmål.

Spørsmål 1: Hvordan forstår pedagoger i barnehagen integreringsprosessen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Dette spørsmålet besvarer jeg i kapittel 4 - Analyse av datamaterialet der presenterer mitt datamateriale sortert i kategoriserte temaer. Jeg har anvendt en dobbel hermeneutisk tilnærming der jeg fortolker pedagogenes utsagn om integrering, kulturelt mangfold og norskhet som de selv har tolket i forkant. Underveis i analysen gir jeg mine subjektive tolkninger, for å deretter ta i bruk enkelte teoriperspektiver som jeg presenterte i kapittel 2- Teoretisk tilnærming for å skape et godt grunnlag for drøftingsdelen. Analysestrategien jeg har valgt å bruke er tematisk analyse der jeg gjennom en empiri nær prosess, kom frem til de endelige temaene som jeg har presentert i oppgaven.

Spørsmål 2: Hva er mulige følger deres forståelse kan ha for barns identitetsutvikling og medborgerskap i et barnehagefelleskap?

Dette spørsmålet besvarte jeg i kapittel 5 – Avsluttende Diskusjon. Her har jeg gjort rede for hvordan pedagogenes forståelser av integrering, kulturelt mangfold og norskhet kan påvirke barns identitetsutvikling og medborgerskap i lys av Listers (2007, 2019) teorier om medborgerskap og barns medborgerskap og Lunds typologier om barnehagefelleskap.

I den første delen av min problemstilling som tar for seg hvordan pedagogiske ledere forstår integrering, kulturelt mangfold og norskhet, viser funnene at begrepene oppfattes som diffuse og i

noen sammenhenger vanskelige å få tak på. Det er ikke avklart hvilket innhold disse begrepene har. Integrering blir forstått slik at det innehar noen diskriminerende kvaliteter og er derfor ikke et begrep man ser i barnehagene lenger med unntak av i sammenheng med å bevare og integrere den samiske kulturen (Udir, 2017). Innholdet i begrepene integrering og assimilering går over i hverandre og speiler derfor ikke lenger verdiene barnehagen fremmer om inkludering.

Når det gjelder flerkulturelt mangfold, er det begrepet kultur som gjør det hele litt uklart. Er det flerkulturelle mangfoldet ikke norske- kulturer eller inkluderer det ulike kulturer innenfor landegrenser også som by/bygd eller ulike familiekulturer. Konkret kunnskap er helt nødvendig for å kunne skille mellom kategoriene innenfor mangfoldsbegrepet og se hva som er unikt for det flerkulturelle mangfoldet slik at det skal kunne brukes som en resurs inn i barnehagen (Røthing, 2017, s.101). Både pedagogene og Rammeplanen ser på kulturelt mangfold som en ressurs. Likevel viser mine funn at det er et potensiale som ikke blir utnyttet helhetlig. Dette kommer til uttrykk gjennom begrenset synliggjøring av kulturelt mangfold, manglende fokus på å øke foreldrenes engasjement og deltakelse og mangel på flerkulturell kompetanse. Det er ikke like stor enighet rundt oppfatninger om at det er spesifikke behov for å synliggjøre og anerkjenne forskjellene hos barn med flerkulturell bakgrunn. Ved å inkludere mangfoldig kulturelt innhold i barnehagen, gi barn med flerkulturell bakgrunn muligheten til å delta aktivt og styrke deres medvirkning, samt anerkjenne og tilpasse seg deres kulturelle bakgrunn på en likeverdig måte vil kunne gi dem et godt utgangspunkt for identitetsutvikling og tilhørighet. Å dra nytte av ressursene som følger med kulturelt mangfold har også vist seg å kunne skape muligheter for gjenkjennelse, anerkjennelse, perspektivutvidelse og læringsmuligheter.

Hva som menes med norskhet blant pedagogene er også uklart. Likevel er det to forståelser som utmerker seg mest. Den ene er at det er individets interne prosesser og følelser som avgjør om det er norsk og det andre er at det er et mer komplekst og sammensatt fenomen der formelle kriterier, kulturelle faktorer og individuelle opplevelser avgjør norskhet (Brochmann, 2007, s.13). Samt at det å ha en annen kulturell identitet ikke forminsker individets norskhet.

Når begrepene er uklare, åpnes det opp for usagte sannheter eller tausheter som har en effekt på hvilke verdier og holdninger pedagogiske ledere reproducerer og hvilke følger dette har for barn i barnehagen (Thun, 2015, s. 15).

Disse forståelsene påvirker i stor grad om pedagogiske ledere praktiserer innenfor et likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap eller mangfoldsfellesskap (Lund, 2021). Avhengig av hvor pedagogene befinner seg i barnehagefellesskapet vil ha en konsekvens for hvor stor del av barnet blir anerkjent. Det som barnet kan speile seg i vil bidra inn i identitetsutviklingen til barnet og det

som ikke blir anerkjent kan har følger for følelse av tilhørighet, deltakelse og av å tilhøre samfunnet (Salole, 2018, s. 184-185). Jeg opplever at i den lille barnehagen er det et større fokus på likhet som bidrar til at det ikke er like mye refleksjon over kulturelle ulikheter. Deres intensjoner og hovedmål er at alle skal kunne inkluderes i barnehagehverdagen, noe som begrenser handlingsrommet for et kulturelt mangfolds arbeid og tilrettelegging av identitetsutvikling hos barn med flerkulturell bakgrunn.

Det kommer ikke frem i funnene mine at pedagogene har et problemorientert syn på et flerkulturelt fellesskap i barnehagene, men noen av pedagogenes egne erfaringer og forståelser av norskhet, kan vise elementer av hvilke konsekvenser det har for barn å vokse opp i en ulikhetsfellesskap der majoritetens definisjonsmakt kategoriserer det som gjør barnet annerledes som et avvik eller en utfordring (Lund, 2021, s. 158-159).

6.3 Egen læring

Denne masteroppgaven har vært en frustrerende og lærerik reise, hvor jeg har utfordret meg selv til å se på mitt eget fagfelt med et kritisk perspektiv. Jeg er bevisst på at det ofte kan være utfordrende for oss som jobber innen dette feltet å betrakte vår egen praksis med et tilsvarende kritisk øye. Det handler nok mye om at det er et fagfelt preget av etablerte sannheter og handlingsmønstre som har en tendens til å bli reproduert over tid.

Det er viktig for meg å understreke at studien min ikke nødvendigvis representerer alle i feltet. Historiene og refleksjonene til de pedagogiske lederne jeg har intervjuet gjelder ikke universelt for alle pedagogiske ledere. Disse pedagogene har subjektive oppfatninger som ikke nødvendigvis reflekterer den generelle virkeligheten.

Min posisjon som forsker har utvidet mine perspektiver når det gjelder hvilken tilgang jeg har til både barnehagemiljøet og barn og foreldre med flerkulturell bakgrunn. Dette betyr at måten jeg tenker på vil være annerledes når jeg møter denne tematikken fordi jeg kan alltid dra nytte av mine egne erfaringer. Å være delvis på innsiden og delvis på utsiden har vist seg å være en fordel i denne studien. Som pedagogisk leder selv, kan jeg kjenne meg igjen i utfordringene knyttet til å arbeide i et flerkulturelt fellesskap, samtidig som jeg bringer med meg subjektive erfaringer av identitet og tilhørighet som minoritet i et majoritetsstyrt samfunn. Innsiderposisjonen har bidratt til å gi stemme til kunnskap som kanskje ellers ville forblitt taus.

Denne prosessen har gitt meg en dypere forståelse både for mitt eget fagfelt og for bredere samfunnsrelaterte områder som jeg ellers kanskje ikke ville ha knyttet sammen. Jeg sitter igjen med

et perspektiv på barnehagen som en betydningsfull aktør i det norske samfunnet, med potensiale til å bidra inn i prosesser for flerkulturelle barn og deres familier. Disse prosessene kan gi en følelse av norsk identitet og tilhørighet, med en oppfordring til deltakelse i samfunnet.

I essayet "Hvem er vi?" understreker Thomas Hylland Eriksen (2014) at skolens rolle er å etablere et fellesskap som er både tydelig nok til å skape avgrensninger og samtidig åpent nok til å inkludere mangfold (Eriksen, 2014, s. 18). Denne dualiteten er kjernen i skolens, men også barnehagens mål om å skape en identitet og fellesskap som gir en følelse av tilhørighet samtidig som den er åpen for og inkluderende av forskjellighet.

6.4 Bidrag til feltet

Det jeg håper på er at denne studien kan bidra til noen nye samtaler med mine kollegaer i barnehagen. Jeg ønsker å kunne snakke sammen i fagfeltet om hvordan våre forståelser og forestillinger reproducerer verdier i barnehagen som får følger for barnas identitet. Kritiske spørsmål om kultur, mangfold og norskhet som kan føre til økt kunnskap og nysgjerrighet. Det er nødvendig for alle vi som jobber praktisk i feltet å kunne reflektere over hvilke praksiser vi har i barnehagene våre om de faktisk inkluderer eller ekskluderer. Vi må bli med bevisste over vår definisjonsmakt både som pedagogiske ledere, men også som representanter for majoritetskulturen. Jeg håper vi kan se på relasjonene vi har i jobben vår og virkelig være ærlige med oss selv og hverandre om vi møter familier med flerkulturell bakgrunn på lik linje som vi møter familier fra den norske majoriteten og at vi som pedagogiske ledere bør være mer bevisste på potensiale og mulighetene som ligger i en kulturelt mangfoldig barnegruppe, og betydningen vår rolle som leder har ved inkluderingen av barna med flerkulturell bakgrunn i barnehagen. Funnene har implikasjoner for praksis. Pedagogiske ledere har et ansvar for å kjenne sentrale styringsdokumenter. Ansatte i barnehagen er med å sette standarden for hvordan andre ser på barna og ha som mål å ikke skulle «fornorsking» av barna med flerkulturell bakgrunn, men heller en dobbel kulturtilhørighet som anerkjennes og verdsettes. At man ikke må være enten eller, men både og.

6.5 Videre forskning

Gjennom denne prosessen så har det dukket opp flere temaer jeg gjerne skulle ha belyst i en egen oppgave som foreldresamarbeidet med flerkulturelle familier, hvordan forstå språk gjennom kultur, flerkulturelle medarbeidere som en resurs eller flerkulturelle medarbeideres tilhørighet til å reproducere majoritetskulturen i barnehagene. Hadde dette vært en større oppgave, ville jeg ha

jobbet for et større utvalg av pedagoger for å se om det finnes noen mer generelle forståelser om norskhet i barnehagefeltet. Jeg hadde også gått videre inn i tematikken rundt synlige minoriteter og hvordan det påvirker identitetsutviklingen, følelse av aksept og tilhørighet i det norske fellesskapet til barn med en flerkulturell når noen når som helst kan påpeke annerledesheten basert på utseende.

Selv om tidligere forskning som Lund (2021) har belyst lignende problematikk, er det fortsatt mye å avdekke. Både når det kommer til ansattes holdninger og systematisk arbeid med Rammeplanen i møte med barna (jf. 2017), men også deres holdninger til foreldre og foreldresamarbeid.

Jeg håper at denne oppgaven kan belyse flerkulturelle barns virkelighet og styrke pedagogiske lederes kompetanse slik at de bedre kan tilrettelegge for en helhetlig og inkluderende praksis for barn og familier med en flerkulturell bakgrunn.

7.0 Litteratur

Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund: Studentlitteratur.1998

Angell, M. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 201-214). Universitetsforlaget.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS.

Brochmann, G. (2007). *Til Dovre faller: Å bli norsk – å være norsk – troskapsløfte og statsborgerskap i den foranderlige nasjonen*. I G. Alsmark, T. Kallehave og B. Moldenhawer (red.), *Migration och tillhörighet: Inklusions- och eksklusionsprosesser i Skandinavien*. Lund: Makadam Förlag.

Bulling, I.S. (2017). *En mangfoldig møteplass. Åpen barnehage som integreringsarena*. *Barn*, 35(2-3), 73-87. Hentet fra <https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn-2017>

Burner, T., & Biseth, H. (2016). *A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244016680689>

Caspersen, Joakim, Buland, Trond, Valenta, Marko & Tøssebro, Jan (2019). *Inkludering på alvor?* NTNU Samfunnsforskning, Trondheim

Collins, Patricia Hill (1986). *Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought in social problems*. 33(6): 14-32.

Collins, P. H. (1999). *Reflections on the Outsider Within*. *Journal of Career Development*, Vol. 26(1)(s. 85). Human Sciences Press, Inc.

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode for oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk (5.utg.)

Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax

Eide, J.& Winger, N. (2006). *Dilemmaer ved barns medvirkning*. I Berit Bae mfl. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Eriksen, Ingunn M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell Forståelse* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Eriksen, T. H. (2010). *Små steder - Store spørsmål*, Innføring i Sosialantropologi (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen. (2011). *Etnisitet*. Hl-Senteret - Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2(2). Hentet fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/etnisitet/etnisitet.html>

Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gjervan, M., Andersen, A. H., & Bleka, I. (2012). *Mangfold i barnehagen*. I M. Gjervan, A. H. Andersen, & I. Bleka (Red.), *Barnehagen som møteplass for mangfold* (s. 15-27). Universitetsforlaget.

Gjervan, M. Andersen, C.E. Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS

Gullestad, Marianne (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gullikstad, B., & Kristensen, G. K. (2021). «Vi er jo et mangfoldssamfunn.» *Mangfold som offentlig integreringsfortelling: (re)produksjon av likhet og ulikhet?* I B. Gullikstad, G. K. Kristensen, & T. F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn.* (s. 40-63). Universitetsforlaget.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (5. utg). Oslo: Abstrakt forlag.

Korsgaard, Ove. & Løvlie, Lars. (2003). *Innledning til Dannelsens forvandlinger.* I Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove., Løvlie, Lars. (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9–36). Oslo, Pax (27 s.)

Korsvold, T. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering.* In B. Bae, R. D. Nilsen, K. Lauritsen, H. Lundeby, B. Ytterhus, E. Ø. Eriksen, T. Korsvold, *Barndom Barnehage Inkludering.* Bergen: Fagbokforlaget.

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

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse – insidere, teoriformer og praksis.* Fagbokforlaget.

Lister, R. (2007). *Inclusive Citizenship: Realizing the Potential.* *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>

Lister, R. (2007). *Why Citizenship: Where, When and How Children? Theoretical Inquiries in Law*, 8 (2).

Lund, H. H. (2021). Del 2 Manifestasjon – 7. “De er jo alle barn” - Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. R, Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.). *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn.* (s. 148-173). Universitetsforlaget.

Mårtensson, B. D. og Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.

Pettersvold, M. (2015). Den nødvendige kritikken. Hennum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.). *Profesjon og kritikk*. (s. 39-62). Fagforlaget.

Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget.

Røthing, Å. (2020). Mangfoldskompetanse og kritisk tenkningperspektiver på undervisning. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldkompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal

Seland, M. (2004). Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen. (Hovedoppgave i førskolepedagogikk). Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU

Strand, T. (1996). Ethos og læreplanen Hvordan forstå og bruke rammeplan for barnehagen. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Thaagard, T (2018) Systematisk innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. Bergen: Fagbokforlaget.

Thun, C. (2013). *Complex Norwegianness: National Identity and Participation in the Enactment of Citizenship*. PhD avhandling i statsvitenskap, Universitetet i Oslo.

Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03). (s. 194-207). Universitetsforlaget.

Vassenden, A. (2011). *Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre*. *Sosiologi i dag*, 41 (3–4) , s. 156–182.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (K. Bolstad, Trans.). Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, J. (2022). Å bevare makt: Strategier med barns fellesskap i barnehagen. *Barn. Forskning om barn i Norden*. (40)4, s. 21–36

www.etikkom.no

<https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2023/demografi2023/>

<https://sikt.no/>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Integrering i barnehagen

En analyse av pedagogiske lederes forståelse av begrepet.»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre forståelse av hvordan pedagogiske ledere forstår begrepet integrering i sin praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i Barnehagekunnskap ved Oslo Met, ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervju med seks pedagogiske ledere fra barnehager. Disse seks vil bli fordelt i to grupper. Det er derfor ønskelig å spørre om noen i deres barnehage kan tenke seg å bli med på et fokusgruppeintervju med meg. Hensikten med fokusgruppeintervjuet er å få tak i faggruppens forståelser og refleksjoner i forhold til integrering.

Jeg ønsker å utforske hvordan en faggruppe som jobber i barnehager forstår begrepet integrering og hvordan dette fortøner seg i praksis. Bakgrunnen til tematikken er egne erfaringer av ulik forståelse og definering av begreper innenfor barnehagens «fire vegger».

Intervjuene skal gjennomføres i løpet av februar eller mars. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og jeg ønsker å gjennomføre i en av barnehagene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med pedagogiske ledere fra barnehager som jobber i bydeler der det er et større mangfold blant innbyggerne som igjen gjenspeiles i barnegruppene de jobber med.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg er i utgangspunktet ikke interessert i å samle inn personidentifiserbare opplysninger, men det er greit å ha navn og kontaktinformasjon (e-post) gjennom selve prosessen slik at vi lettere kan kommunisere om det skulle dukke opp noen spørsmål. Alt av personopplysninger jeg får i forkant av intervjuet og alt av personopplysninger som kommer frem gjennom intervjuet vil bli anonymisert og behandlet med streng konfidensialitet. Når oppgaven er ferdig (Juni 2023) skal ingen kunne gjenkjenne dere som deltakere. Det vil si at alt av datamaterialet blir anonymisert og lydopptak fra intervjuet blir slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Cecilie Thun, førsteamanuensis ved Oslo Met. E-post: cecilie.thun@oslomet.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.

- personvernombud@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Cecilie Thun

Maryam Aghazadeh

Eventuelt student

Intervjuguide.

Flerkulturelt mangfold

1. I hvilken grad vil dere si at dere har et flerkulturelt mangfold i barnehagen?
2. Hvordan kan man se at en barnehage er flerkulturell?
3. Hva tenker du når du hører ordet mangfold?
4. Hvordan er flerkulturelt mangfold synliggjort i din barnehage?
5. Gi et eller flere eksempler på hvordan dere synliggjør flerkulturelt mangfold i barnehagen
 - Temaarbeid, samling, materiell, høytider osv.
6. Hvilke utfordringer opplever du knyttet til det flerkulturelle mangfoldet?
 - Kan du gi noen eksempler?
7. Hvordan jobber du med disse utfordringene?
8. Hvordan opplever du din egen kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet?
9. Hvordan tenker du man kan bruke mangfoldet som en ressurs i barnehagen?

Integrering

1. Hvordan forstår du begrepet integrering?
2. Opplever dere begrepet som relevant i samfunnet generelt?
 - I hvilken arena er integrering relevant?
3. Opplever du at integrering er relevant i barnehagen?
 - Hvis ja, hvordan. Hvis nei, hvorfor
4. Kan dere gi et eksempel på hvordan integrering kan se ut i barnehagen eller på deres avdeling?

5. Hvilke tiltak kan dere gjøre for å integrere barn i barnehagen?
6. I hvilken grad opplever du at ledelsen (styrer) er opptatt av integrering i barnehagen?
7. Hva tenker dere er kriteriene for å være norsk?

Inkludering

1. Hva legger du i begrepet inkludering? (Tegn på inkludering kan være deltakelse, identitet, aksept, respekt, likeverdig læringsutbytte osv.)
2. Hvordan jobber barnehagen eller avdelingen med inkludering?
3. Hvilke tiltak kan dere bruke for å inkludere barn med flerkulturell bakgrunn?
4. Hvordan jobber du systematisk med inkludering i barnehagen?
5. Hvilke mål har dere i barnehagen med tanke på inkludering?
6. Hvorfor mener dere det er viktig å jobbe for en inkluderende praksis?
7. Hva tror du kan være grunn til at noen barn med minoritetsbakgrunn ikke føler seg inkludert i barnehagen?

Foreldresamarbeid

1. Hva slags betydning tenker du at foreldresamarbeid har for barna i barnehagen?
2. Hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene til barna med minoritetsbakgrunn?
3. Hvordan opplever dere kommunikasjonen med foreldrene til barna med minoritetsbakgrunn?
4. Har dere vært nødt til å gjøre tilpasninger i foreldresamarbeidet for å inkludere innvandrerforeldrene mer?
 - Hvilke tiltak?
 - Kan dere gi noen eksempler på utfordringer dere har hatt?
 - Kan dere gi eksempler der dere syntes det fungerte godt i foreldresamarbeidet?

Vedlegg 3

12.11.2023, 00:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Integrering i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

420878

Vurderingstype

Standard

Dato

01.08.2023

Tittel

Integrering i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Cecilie Thun

Student

Maryam

Prosjektperiode

01.01.2023 - 30.06.2024

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 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 30.06.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Ved ytterligere forlengelse av prosjektslutt vil det måtte påregnes at deltakerne får ny informasjon.

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!