



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Frå ord til handling – ei kvalitativ studie om
kulturelt mangfald i ein norsk barnehage

Kristine Austreim

BLU3-1006

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Høgskulen på Vestlandet

Barnehagelærer

03.01.18

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Innhald

1.0 Innleiing	3
1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Avgrensing og omgrepsavklaring.....	4
1.2.1 Kulturelt mangfald	4
1.2.2 Fleirkulturell pedagogikk og praksis	5
1.2.3 Barnehagens fysiske læringsmiljø	6
2.0 Presentasjon av teori	6
2.2 Synleggjering av kulturelt mangfald i barnehagen	7
2.2.1 Planar	7
2.2.2 På avdelinga.....	8
2.2.3 Gjøvik barnehage – eit døme	9
2.3 Effekta av synleggjering.....	9
2.3.1 Festbruk.....	10
2.4 Fleirkulturell kompetanse og tilnærming.....	10
3.0 Metode	12
3.1 Val av metode.....	12
3.2 Kvalitativ metode	12
3.3 Valg av respondentar.....	13
3.4 Utforming av intervjuguide.....	13
3.5 Intervjua.....	13
3.6 Observasjon.....	13
3.7 Analyse og bearbeiding av data.....	14
3.8 Feilkjelder og kjeldekritikk.....	15
3.9 Validitet og reliabilitet.....	15
3.10 Ethiske akseptar	15
4.0 Presentasjon av empiri	16
4.1 Fleirkulturell barnehage – fleirkulturell praksis.....	16
4.2 Kompetanse og grunngjeving	17
4.3 Observasjonar	18
5.0 Drøfting	20
5.1 Fleirkulturell barnehage/praksis.....	20

5.2 Kompetanse og grunngeving	21
5.3 Observasjonar	21
6.0 Konklusjon og avslutning.....	23
7.0 Litteraturliste	23
Vedlegg I.....	26
Vedlegg II.....	27

1.0 Innleiing

I denne oppgåva har eg gjort eit forsøk på å finne ut korleis ein norsk barnehage synleggjer det kulturelle mangfaldet i sin barnehage, høvesvis i ein småbarnsavdeling i ein barnehage i eit ruralt strøk. I tillegg var eg også interessert i å høyre grunngevinga til personalet for sin fleirkulturelle praksis. Oppgåva er inndelt i innleiing, med grunngeving for problemstilling og omgrepsavklaring og avgrensing. I del 2 legg eg fram aktuell teori kring temaet, som seinare i oppgåva hjelp meg å drøfte resultata. I del 3 beskriv eg kva metode eg brukte for å samle empiri som dannar resultata mine, og desse legg eg fram i del 4. I nest siste del drøftar eg teorien med resultata eg innhenta via intervju og observasjon. Heilt til slutt i oppgåva har eg lagt fram min konklusjon og ei avslutning.

1.1 Problemstilling

I den nyaste rammeplanen for oppgåvene i barnehagane, står det fleire stader om viktigheita av å bruke mangfald som ressurs, at synleggjering, verdsetting og fremjing av mangfald og gjensidig respekt bidreg til å fremje respekt, og ikkje minst at barnehagen skal synleggjere variasjonar i verdier, religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Den er noko forkorta no i sitt innhald, men tek likevel mykje plass til temaet mangfald. Dette kan og vere grunna auka i minoritetsspråklege barn i barnehagen, som har gått frå 58 prosent til 79 prosent dei siste ti åra (barnehage.no, 2017).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalar seg i saka til Barnehage.no «Her er den nye rammeplanen», han seier: «– Fremtidens barnehager skal være inkluderende arenaer. Mer systematisk arbeid med mangfold, språk og vennskap i barnehagen kan hjelpe alle barn til å delta i leken og få gode opplevelser» (barnehage.no, 2017).

Temaet kulturelt mangfald er ikkje nytt for barnehagane, og det vil då vere naturleg å tru at dette er noko barnehagane jobbar kontinuerleg med. Likevel opplevde ikkje eg at dette kom noko særleg til uttrykk i dei forskjellige norske barnehagane eg jobba i før eg starta i utdanninga mi, og ville dermed

sjå nærare på dette no siste året i utdanningsløpet når vi har skrive bachelor. Dermed vart mi problemstilling lydande slik;

Korleis kjem kulturelt mangfald til uttrykk i det fysiske læringsmiljøet i ein norsk barnehage og korleis grunnjev personalet sin fleirkulturelle praksis?

For å få relevant data til denne problemstillinga, valde eg å bruke kvalitativ metode som kunne belyse både dei fysiske uttrykka for kulturelt mangfald i læringsmiljøet i ein norsk barnehage, og det ville vere sentralt å også kunne prate med dei som jobbar i den aktuelle barnehagen eg observerer i, for å høyre kva dei legg i dei avgjerslene dei har gjort i forhold til kor vidt dei tykkjer dei har ein fleirkulturell praksis, eller ikkje. Det eg såg etter i observasjonane var kor mykje det kulturelle mangfaldet vart framvist i det fysiske læringsmiljøet, blant anna gjennom bøker dei har på avdelinga, kva songar og aktivitetar brukar dei i samlingsstund og kva dei har hengd på veggane sine. I etterkant hadde eg intervju med to frå avdelinga eg observerte i, samt styrar i den aktuelle barnehagen. På den måten fekk dei tilsette i den aktuelle barnehagen sjølv setje uttrykk på kvifor dei hadde teke desse vala, og eg fekk eit klarare resultat av korleis dei grunnjev sin fleirkulturelle praksis.

1.2 Omgrepsavklaring

Problemstillinga inneheld ulike sentrale omgrep som er naudsynt å forklare nærare, for å forstå innhaldet i resten av oppgåva.

1.2.1 Kulturelt mangfald

Det mest sentrale omgrepet, og temaet for denne avhandlinga er kulturelt mangfald. Omgrepet er satt saman av dei to orda kulturelt og mangfald, der dei kvar einskild har eigne definisjonar, men saman dannar dei ein eigen betydning. Kultur er først og fremst eit sett verkelegheitsoppfatningar, normer og verdiar delt saman i eit samfunn utvikla over tid og som endrar seg med dei som deler kulturen (Larsen & Slåtten, 2015, s.196). Dette er berre ein av relativt mange forskjellige definisjonar av kultur, men i denne oppgåva er det denne definisjonen eg tek utgangspunkt i.

Under kultur finn ein fleire kategoriar, blant desse kulturinnhald og kulturuttrykk. Til problemstillinga var eg interessert i å finne ut både noko om ein norsk barnehage sine kulturuttrykk, men også kulturinnhald. Ein særskild skilnad mellom desse er at ein av dei får du lettare auge på, og den andre ikkje, men ein kan forstå meir av kulturinnhaldet ved å sjå etter kulturuttrykka. Kulturuttrykka er nemleg det ein ser i for eksempel ein barnehage; korleis den er innreia, kva leikar dei har eller kva som er utstilt på veggane. Dette, men også kva åtfærd dei tilsette har med kvarandre, og korleis dei pratar saman og ein rekkje andre fysiske uttrykk dannar kulturuttrykka (Larsen & Slåtten, 2015, s. 197). ein

kan og sjå på det slik Bergersen gjer i boka hennar «Global forståelse – barnehagelæreren som kulturell brobygger» der ho trekk parallellar mellom eit isfjell og forståinga av omgrepa kulturuttrykk og kulturinnhald. Kulturuttrykka er toppen av isfjellet, der ein berre ser ein liten del av den større heilheita, og er bygd opp på kulturinnhaldet som ofte ikkje er bevisst og gjerne skjult (Bergersen, 2017, s.16). Kulturinnhaldet består av det vi ikkje like lett ser, slik som verdiar, normer og verkelegheitsoppfatningane som er delt innanfor ein kultur. Verdiane kan seiast å vere det menneskja i kulturen verdset meir, slik som toleranse, rettferdigheit eller respekt. Verkelegheitsoppfatningane er forståinga menneskja har om kvardagen, for eksempel «her i barnehagen har vi ikkje konfliktrar, dermed trong vi ikkje arbeide med førebygging». Normene er dei skrive eller uskrivne reglane barnehagen har, og dei er ofte tufta på dei meir eller mindre felles verkelegheitsoppfatningane i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2015, s. 198).

Larsen og Slåtten skriv i «Ein bok om oppvekst» om omgrepet mangfald. Sjølve omgrepet kan ein seie at er relativt nytt, sjølv om fenomenet mangfald, eller forskjelleghet, alltid har vore til stades (Larsen & Slåtten, 2015, s.42). Mangfald er eit omgrep med same betydning som forskjelleghet eller ulikheit, og har opphav i det engelske språk, der som «diversity». Mangfald er ei forkorting av mangfaldigheit, som er den direkte oversettinga av det engelske omgrepet (Gjervan, Andersen, Bleka, 2016, s.26-27). Det finst mange typar mangfald; ein snakkar gjerne om mangfald i kulturar, etnisitet, seksualitet, funksjonsmoglegheiter eller kjønn og alder (IBID, s. 27).

Sett saman kan ein forstå desse to orda til eit samla omgrep, som omfattar det mangfaldet både barn og vaksne i barnehagen kjem med. At alle har forskjellige verdiar, tradisjonar, verkelegheitsoppfatningar, og ser verden gjennom dette filteret. Kulturelt mangfald er då kort sagt alle dei forskjellige kulturane som er representert i barnehagen.

1.2.2 Fleirkulturell pedagogikk og praksis

Fleirkulturell pedagogikk er eit omgrep som kan brukast på fleire ulike måtar, og har før blitt kalla andre ting, som for eksempel multikulturell pedagogikk (Sand, 2016, s.179). Omgrepet omhandlar blant anna «...bevisstgjøring av forholdet mellom minoriteter og majoriteten, refleksjon rundt egen kultur og etnosentrisme som fenomen» (Sand, 2016, s.18). Ofte kan ein høyre barnehagar uttalt som fleirkulturelle, men dette behøver ikkje bety at barnehagen har ein fleirkulturell praksis eller pedagogikk. Enkelte brukar gjerne omgrepet fleirkulturell om ein barnehage dersom barnegruppa er sammsett av ulike kulturelle, språklege og religiøse bakgrunnar. Dersom barnehagen skal få ein fleirkulturell praksis lyt dei ha ein fleirkulturell pedagogisk tilnærming. Kva kompetanse, emne og vilje personalt har til å bidra i ein fleirkulturell situasjon er avgjerande for korleis tilnærming barnehagen har

(Gjervan Et. Al, 2016. s.61). Ein barnehage med fleirkulturell pedagogikk og praksis har eit personale som sørgjer for at barna si rett til å vere annleis ivaretekast, og alle er inkludert i fellesskapet, «vi»-et. For medverkande i barnehagekvardagen opplevast mangfald som sjølvstøtt og naturleg. Kvardagen er lagt opp slik at å vere annleis og ulik ikkje fører til ekskludering. Eit slik syn på mangfald og ulikheit gir vaksne og barn eit bilete av at i denne barnehagen er mangfald og ulikheit ein ressurs og noko positivt. For å få ein slik tilnærming til mangfald lyt barnehagelærarane og dei faglege leiarane i barnehagen inneha fleirkulturell teoretisk kunnskap og kompetanse (ibid, s.68).

1.2.3 Barnehagens fysiske læringsmiljø

Omgrepet læringsmiljø er ikkje eit utbreidd omgrep i barnehagesektoren. Læringsmiljø vert først og fremst brukt i sambinding med skulen og læringsmiljøet der formålet er å jobbe med læring på fleire plan. Læringsmiljøet i barnehagen vert meir referert til som berre det fysiske miljøet, eller det fysiske rommet. Dette rommar meir enn det eg er ute etter i problemstillinga mi, derfor vel eg å innsnevre det til det fysiske læringsmiljøet i mi problemstilling. Ein samla definisjon på læringsmiljø kan vere alle dei kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som spelar inn for barna i eit omgrensa miljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kort sagt omfattar det fysiske læringsmiljøet inne- og utearealet i barnehagen. Korleis er utforminga i uteområdet, er det mange tre å klatre i, er det dumper og husker og er det grus, gras eller asfalt. Innandørs ser vi igjen det fysiske læringsmiljøet i rominndeling, kva heng på vegg og i tak, kva leiker, bøker og spel som finst på avdelinga. Planar kan og seiast å gå inn under det fysiske læringsmiljøet, dei dannar det fysiske grunnlaget for den pedagogiske verksemda som skjer i barnehagen. Det fysiske læringsmiljøet i barnehagen skal vere tilrettelagt slik at det fremmar utvikling og er tilpassa slik at alle barn får like moglegheiter til å delta i lek og andre aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.0 Presentasjon av teori

På bakgrunn av problemstillinga mi, «Korleis kjem kulturelt mangfald til uttrykk i det fysiske læringsmiljøet i ein norsk barnehage og korleis grunnleggjende personalet sin fleirkulturelle praksis?» har eg lagt fram teori som er relevant for å belyse dei tema som problemstillinga vil finne svar på. Seinare, i del 5.0, brukar eg igjen teorien og drøftar dei funna eg gjorde gjennom metoddelen av oppgåva. Teorien er inndelt i 4 delar, der kva styringsdokumenta seier om temaet, det å leggje til rette for kulturelt mangfald i det fysiske læringsmiljøet, kva positive og eventuelt negative effektar dette kan ha og kva kompetansen til personalet har å seie.

2.1 Styringsdokument om kulturelt mangfald

Dei offentlege styringsdokumenta, her nemnt Lov om barnehagen (2006) og Rammeplan for

barnehagen (2017), er styrande for barnehagen som pedagogisk verksemd, og barnehagane skal forholde seg til desse, i forbindelse med tema som språkleg, kulturelt og religiøst mangfald (Gjervan, 2016, s.147). Temaheftet om språkleg og kulturelt mangfald kom i 2006. Meininga bak temahefta er å bidrege til refleksjon i arbeidet med temaheftets gitte tematikk, som i dette tilfelle er språkleg og kulturelt mangfald (KD, 2006, s. 3). I år fekk vi ein ny rammeplan i april, som tredde i kraft 1. august 2017. i den står det blant anna at barnehagen skal synleggjere både språkleg og kulturelt mangfald og støtte barns ulike kulturelle uttrykk og identitetar (KD, 2017, s. 48). Barnehagelova, eller Lov om barnehager, regulerer innhald og rammeplan for barnehagane, og barnehagane er lovfesta å følgje barnehagelova. Barnehagelova seier blant anna at barnehagen skal ta omsyn til barns etniske og kulturelle bakgrunnar, og formidle verdiar og kultur, samt bidrege til at samlege barn får oppleve glede og meistring i eit sosialt og kulturelt felleskap (Barnehageloven, 2006, §2).

2.2 Synleggjering av kulturelt mangfald i barnehagen

2.2.1 Planar

Det er ved planane det startar. Om barnehagen legg det språklege, kulturelle og religiøse variasjonane til grunna i sine pedagogiske planar og brukar dette i innhaldet i sin kvardag, tyder også dette på ein ressursorientert tilnærming til mangfald. Det inneberer og at samlege bakgrunnar representert i barnehagen, både barn, foreldre og personalet sine bakgrunnar og ressursar synleggjerast og er ein del av den kvardagslege verksemda (Gjervan et.al, 2016, s.67). Men det finst heller ikkje noko fasit på korleis ein fleirkulturell barnehage skal vere. Personalet må først og fremst ta utgangspunkt i den barnegruppa dei har, og det trengst omsyn til lokale tilpassingar (ibid, s.63).

I planane til barnehagen, for eksempel årsplan og avdelings- eller baseplan, burde dei religiøse høgstidsmarkeringane vere nedfelt, for å unngå at dei treff på ettermiddags- eller kveldsaktivitetar (Spernes & Hatlem, 2015, s.223). I saman med barna skal også foreldre få naudsynt informasjon om det pedagogiske tilbodet og samfunnet kring oss, og slik sidestille dei med majoritetsforeldre få innsyn i og påverke barnehagetilbodets mål og innhald. For å bidra til dette eventuelt kan verte oversett skriftleg eller munnleg til fleire språk. Ikkje alle har eit like skriftleg samfunn som Noreg, og dette kan by på utfordringar ved å omstille seg til frå ein sterk munnleg tradisjon (Karlsen, 2013, s. 14-15).

Nasjonaldagsmarkeringar kan også lete seg gjere i høve synleggjering av mangfaldet. På same måten som at nasjonaldagen i Noreg vert markert og ofte forbunde med barnas dag og mykje is, kan andre nasjonaldagar frå land representert i barnehagen verte markert. Mange opplev det positivt at deira landbakgrunn vert synleggjort og gitt verdi i barnehagen. Informasjon om korleis ein eventuelt kan

synleggjere barnas bakgrunn kan allereie bli kartlagt ved første foreldresamtale. Dagane lyt bli markert i planar med informasjon om tiltak for å sleppe at markeringa kjem overraskande på nokon, og for å gjere alle tilsette og foreldre kjend med planane slik at dei som vil kan bidra med kunnskap om det aktuelle landet og tradisjonar og historie kring markeringa. Ein kan også utstyre barnehagen med ein kalender som vis merkedagar i forskjellige religionar og nasjonar, for å skape samtale om aktualitetar i både Noreg og andre land kring den aktuelle dagen (Spernes & Hatlem, s.224-225). Men ein slik synleggjering av kulturelt mangfald ikkje er nok, og kan sjåast på som ein festbruk av kultur, og då kan ikkje barnehagen seiast å vere ressursorientert (Gjervan et.al, 2016, s.68). Både festbruk og ressursorientert tilnærming kjem eg tilbake til seinare i oppgåva. Innanfor planane er det også viktig at ein tenkjer på korleis ein formulerer seg, og at desse planane synleggjer eigne haldningar og verdiar. Ein skal unngå å bruke ord som «Våre norske eventyr» eller «spanande eventyr frå andre land» som definerer foreldre med ulike kulturelle bakgrunnar som dei, og med dette ekskluderer dei frå barnehagens fellesskap (Gjervan et.al, 2016, s.148).

2.2.2 På avdelinga

Spernes og Hatlem skriv at barnehagens læringsmiljø burde spegle alle barnas bakgrunn (Spernes & Hatlem, 2015, s.225). Alle barna burde bli representerte gjennom gjenstandar, bileter og tekstilar i barnehagen. Slik som utkleddingsklede er viktig, burde desse også vere varierte og speile ulike kleskulturar for at alle skal kunne finne noko som dei kan identifisere seg med (ibid, s. 226). For eksempel kan ein gå til innkjøp av dokker som gjenspeglar barnegruppa med ulikt utsjånad, og leikemat i kjøkenkroken som reflekterer etnisk mangfald, som til dømes samosa, chili og plastbeger til chai. I spel og puslespel finn ein også moglegheit for å spegle identitetar i barnehagen. Er det berre «typisk norske» gardsbruk som synast i lotto-spela er dette eit monokulturelt innslag. Med omgrepet monokulturell ligg det ein einseitig framstilling av kulturuttrykk, ofte er desse representert med innslag frå berre majoritetskulturen. Det kan også vere interessant å sjå etter kva rollar som er framsynt i til dømes puslespela. Dersom det er framstilt legar, politi eller lærar med brun hudfarge kan desse vere viktige rollemodellar for barna i barnehagen. Hudfarge er ikkje nødvendigvis knytt til ein minoritet- eller majoritetsbakgrunn, men barnehagen må tore å utfordre stereotypiske førestillingar (Gjervan et. Al, 2016, s.153).

Bøkene som finst i barnehagen kan også vere ein stad der barna kan oppleve identitetsbekrefting. Her kan ein for eksempel leggje opp til at forskjellige ansikt, hudfargar og familieliv vert representert i bøkene. Men og at tematikken, handlinga og omgjevningane i bøkene kan vere ulike. Dersom ein barnehage har ein bok om «barn frå andre land» men ingen andre bøker som uttrykkjer kulturelt mangfald, kan dette også påverke barnas sjølvtilitt og oppleving av tilhøyrse (ibid, s.154). Gjervan og

medarbeidarar(2016, s.154) skriv og at det å skulle finne barnebøker som både er gode og som omhandlar barn og familiar med forskjellige utsjånad og bakgrunn ikkje er så lett. men forlaga har dei seinare åra blitt meir bevisste på at lærebøker og materiell skal spegla samfunnet, og at barn skal kunne gjenkjenne seg i både tekst, bileter og uttrykk. Men barnehagelærere lyt også vere bevisste på materiala dei tek i bruk og har (Spernes & Hatlem, 2015, s.225-226).

2.2.3 Gjøvik barnehage – eit døme

Eit døme på barnehagar som har jobba konkret med å leggje til rette for barn med minoritetsbakgrunn i sin fleirkulturelle praksis er Gjøvik barnehage. I saman med Høgskulen i Hedmark deltok dei i forskingsprosjektet «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk», eit prosjekt som tok for seg språk, foreldresamarbeid og leik. Gjøvik barnehage tok utgangspunkt i leiken, då dei ikkje hadde fokusert særskild på det før, og dei såg på leiken som den største læringsarenaen for barna. Eit av spørsmåla dei tok for seg i samband med prosjektet var blant anna korleis leikemiljøet deira var tilrettelagt (Salamonsen, 2012, s.67-68). Etter to år med prosjektet var dei blitt flinkare til å leggje til rette i leiken slik at dei minoritetsspråklege barna kunne stille likt med dei etnisk norske barna. Dei hadde gått til innkjøp av fleire leiker og stoffer som representerte ulike kulturar og på denne måten skapte dei eit leikemiljø som var gjenkjenneleg for fleire av barna. «*Gjennom felles tema på avdelingene har alle barna oppnådd en kompetanse som brukes som grunnlag i leken, og de har tilpasset leken til seg selv*» (Salamonsen, 2012, s.76).

2.3 Effekta av synleggjering

Gjervan og medarbeidarar (2016, s.140) meiner at mange av utfordringane knytt til barns forskjellige identitetar er påverka av korleis dei vaksne i barna sine omgjevnader kjem barnas mangfaldige identitetar i møte. Det er i samspel med dei nære omsorgspersonane, blant anna nær familie og dei vaksne i barnehagen, at barna får bekrefta sin identitet (ibid, s.141). Dersom minoritetsbarn er i ein barnehage der dei har eit utgangspunkt i majoritetskulturen i sin pedagogikk og praksis, vil dette auke deira forståing av verda og få innblikk i fleire verkelegheitsforklaringar. På same basis får barna med majoritetsbakgrunn liten moglegheit til perspektivutviding i same barnehage (ibid). I ein barnehage med fleirkulturell praksis som har lagt til rette for det kulturelle mangfaldet, kan alle barna kjenne seg att i innhaldet i kvardagen. I desse barnehagane får også barna med majoritetsbakgrunn større moglegheit for perspektivutviding, ved at alle lærar av forskjellane til kvarandre. Både barn og vaksne får moglegheit til å verte kjend med dei ulike uttrykka og måtane vi har å forstå verda på (ibid, s.142). I fleirkulturelle barnegrupper der mangfald vert sett på som ressurs, får barna moglegheit til å lære å hanskast med kompleksiteten i samfunnet.

«Vi mener at en slik nærhet mellom mennesker med ulik bakgrunn vil kunne forebygge rasistiske og undertrykkende holdninger til mennesker som oppleves annerledes» (Gjervan et.al., 2016, s.143).

Slik kan barnehagen vere ein stad der både barn og vaksne på tvers av nasjonale, språklege og religiøse skillelinjer møtast, noko som igjen kan gi grobott for toleranse (Ibid). Det vi ønskjer er at alle barn skal kunne møte noko kjend i kvardagen gjennom dei språka som brukast, dei ulike eventyra og songane som vert formidla, bøker som finst i bokhylla, utkleddingsklea ein finn i dokkekroken og bileta og bokstavar som prydar veggjar og garderober eller høgtidar som markerast. Eller det ein også kallar kvardagsbruk av kultur (Karlsen, 2013, s. 23). Dersom ein barnehage har manglande verdsetjing av dei ulike språklege og kulturelle kompetansane barn har, kan dette gjeve negative utslag på barna sine moglegheiter i læringsmiljøet i barnehagen (Gjervan, Andersen, Bleka, 2016, s.64).

2.3.1 Festbruk

Det vi kanskje har sett mest til i barnehagane i Noreg er den så kalla festbruken av ulike kulturar i barnehagen. Med omgrepet festbruk meiner ein at synleggjeringa av mangfaldet berre har vore fastsatt til dei ulike høgtidene eller i samband med internasjonale veker (Spernes & Hatlem, 2013, s. 223). Ein slik festbruk av mangfald, eller eksotisering, kan føre til at barna vil kjenne seg framand og eksotisk i staden for annleis og spesielle. Dersom ulikheitane som er representert i barnegruppa ikkje vert belyst i det heile teke eller integrering ikkje er eit tema blant personalet, kan dette føre til assimilering, segregering eller til og med marginalisering (Spernes & Hatlem, 2013, s.223). Også Gjervan, Andersen og Bleka understrek dette i boka «Se mangfold!» under kapittel om synleggjering av mangfald. Der skriv dei blant anna at for å unngå slike situasjonar krev det sensitivitet og innsikt frå dei tilsette, og at synleggjering av mangfald lyt vere til stades i kvardagen til barna for å gje dei noko å kjenne seg att i (Gjervan, Andersen & Bleka, 2016, s.147). Professor Jeanette Rhedding-Jones var også kritisk til at mangfaldspedagogikken i barnehagen skulle verte ein «add-on-pedagogikk», med andre ord at aktivitetane som synleggjorde språkleg og kulturelt mangfald kom i tillegg til andre vanlege aktivitetar i barnehagen. Ho understreka også viktigheita ved å gjere det språklege og kulturelle mangfaldet i samfunnet og i barnegruppa til ein del av den daglege pedagogiske verksemda (Sand, 2016, s.181).

2.4 Fleirkulturell kompetanse

Ein nyttig metode for å gjere seg bevisst på eigne haldningar og verdiar kan vere å reflektere over eigen kulturell bakgrunn i møte med andre kulturar. Det er først og fremst menneskjer vi møter, ikkje kulturar (Bergersen, 2015, s.85). Tidligare studiar viser at dei barnehagane som verdset kritisk refleksjon, auka kunnskap og der ulikheit vert sett på som verdi ofte er gode og lærande barnehagar. Å reflektere over kor vidt eigne verdiar, normer og verkelegheitsoppfatningar er særskild norske eller

ei, er i møte med ikkje etniske norske viktig. Alle dannar eigne forståingar basert på sjølvlarde erfaringar og eigen kulturelle bakgrunn, og reflekterer ein dette i møte med andre aukar ein den tverrkulturelle kompetansen (Bergersen, 2015, s.87). Tverrkulturell kompetanse er viktig i jobben mot å gjere barnehagen til ein arena for kulturell brubygging og kulturelt mangfald. På bakgrunn av dette trengst det bevisstgjerjing av dei tilsette sine verdiar, normer og verkelegheitsoppfatningar. I boka «Faglighet i barnehagen» i kapittel om danning og tverrkulturell kompetanse, set Ane Bergersen opp 3 faktorar som dannar tverrkulturell kompetanse;

- I. *Flerkulturell forståelse er å ha forståelse av egen og andres kulturer i betydningen verdier, normer og grunnleggende antakelser som danner grunnlag for vår forståelseshorisont.*
- II. *Tverrkulturell forståelse er å forstå betydningen det har i møte mellom mennesker, at vi har ulike forståelseshorisonter.*
- III. *Tverrkulturell kommunikasjon er å ha kommunikativ kompetanse på tvers av kulturer.*
(Bergersen, 2015, s.92).

2.5 Ressursorientert og problemorientert tilnærming

Ein finn også to omgrep som kan beskrive ytterpunktar blant personalets haldningar til mangfald; ressursorientert tilnærming og problemorientert tilnærming. Desse to er begge definitive ytterpunkter og forenklingar av røynda og reflekterer ikkje heilheita (Sand, 2016, s.105). Ein ressursorientert tilnærming til mangfald inneber det at

- personalet i barnehagen ser på dei språklege, kulturelle og religiøse forskjellane som finst representert i barnehagen som ein berikelse for fellesskapet,
- ulikheitane vert verdsett og synleggjort i barnehagens innhald, planar og organisering,
- alle involverte i barnehagen vert inkludert i barnehagens fleirkulturelle fellesskap og
- den pedagogiske forankringa til barnehagen er fleirkulturell

Motparten til ressursorientert tilnærming er som nemnt problemorientert tilnærming. Her listar Karlsen (2013, s.13-14) opp desse kriteria for denne typen tilnærming;

- *«annerledeshet og forskjeller sees på som et problem og hinder for barnehagens arbeid*
- *Språklig, kulturelt og religiøst mangfold underkommuniseres eller ignoreres i barnehagens hverdag – manglende anerkjennelse*
- *Barn, foreldre og personale med majoritetsbakgrunn utgjør vi-fellesskapet i barnehagen*
- *Målet for barnehagens arbeid er «norskhet»; språklig og kulturelt – altså en monokulturell pedagogisk forankring»*

Som nemnt er begge tilnærmingane kvar sine ytterpunkter, og ein barnehage treng ikkje vere anten ressursorientert eller problemorientert. Poenget med desse punkta er å gi barnehagane eit verktøy for refleksjon kring eiga praksis, og for å skape ein god fleirkulturell praksis treng personalet å bruke kritisk tenkning og refleksjon kring deira handtering av mangfald og synleggjeringa av mangfaldet i sin kvardag (ibid, s.14).

3.0 Metode

Metode er vegen ein vel for å innhente empiri, eller data frå røynda, til problemstillinga. Ved hjelp av metode får ein eit innsyn i røynda (Jacobsen, 2015, s.21). Til val av metode lyt ein sjå på problemstillinga si, og det er i stor grad denne som vel kva metoden eit kan bruke, og har betydning for gyldigheit, relevanse, pålitelighet og truverd i empirien (Jacobsen, 2015, s.89). Dette kapitlet forklarar nærare kva metode eg har vald og kvifor.

3.1 Val av metode

Til problemstillinga, som slik som nemnt er samanfatta av to delar, såg eg det naudsynt å innhente data av både objektive ting, samt også subjektive. Det objektive kunne då dekke del ein av problemstillinga, og det subjektive tek for seg del to. Gjennom methodedelen hadde eg som mål om å finne ut av om ein norsk barnhage hadde uttrykk for kulturelt mangfald i sitt fysiske læringsmiljø, og då såg eg på det å observere som ein moglegheit for å gripe fat i det objektive, blant anna kva avdelinga eg observerte i hadde på veggane, kva typar leikar dei hadde, samt spel og bøker. Eg la og merke til den pedagogiske praksisen og innhaldet der. For å få meir innsikt i kva haldningar og verdiar barnehagen hadde, brukte eg også intervju til å innhente empiri.

3.2 Kvalitativ metode

Metoden eg valde kallast kvalitativ metode. I motsetnad til kvantitativ metode, som er effektiv til å måle eit fenomen, kan kvalitativ metode gje deg større innblikk og forståing av eit fenomen. Gjennom observasjon og intervju får ein nyanserte skildringar av korleis menneskjer forstår og fortolkar ein situasjon (Jacobsen, 2015, s.130). Intervju, slik eg valde å gjere, er den vanlegaste forma for kvalitativ metode. Eg var ute etter å få informasjon og innsikt i respondentane sine egne erfaringar og tankar, og då er det eit intervju der ein intervjuar lyttar til og oppfattar intervjuobjekt sine meiningar og tankar med egne ord og uttrykk som eignar seg. Kvalitativ metode gir intervjuobjekta så stor fridom til å svare slik dei sjølv ønskjer og tvingast ikkje til å måtte svare på ein særskild måte (Sander, 2014)

3.3 Valg av respondentar

For å best mogleg få empiri som kunne vere relevant til problemstillinga eg ville belyse, ville eg ha informasjon både frå forskjellige stillingar innanfor barnehagen, og for formasjon som bakgrunn for mitt val av respondentar. Val av informantar var relativt enkelt. I utgangspunkt i kva eg ville finne ut av såg eg på styrar i barnehage, ein pedagogisk leiar samt ein fagarbeidar som dei mest interessante informantane eg kunne finne, og som dei som kunne gje meg best mogleg svar på spørsmåla mine. Barnehagen eg valde gjekk mykje på at dette var ein barnehage eg i utgangspunktet ikkje kjende noko til, men hadde gode moglegheiter til å tilbringe tid til å gjere observasjonar der, og i studiesamanheng var eg der kontinuerleg i fire veker. Eg tok kontakt med alle respondentane personleg, informerte dei om kva tema eg ville intervjuer dei om, og gav dei eit infoskriv om intervjuet. Infoskrivet ligg tilgjengeleg som vedlegg. I samanheng med observasjonane eg gjorde på avdelinga der pedagogisk leiar og fagarbeidar var, informerte eg dei på førehand om kva eg skulle observere og kva formålet med observasjonane var.

3.4 Utforming av intervjuguide

For å sikre ein seinare samanlikning av svara på dei 3 intervjuane eg hadde planlagt valde eg å bruke den same intervjuguiden til samlege av respondentane. Sidan dette var min første gang som intervjuar i ein bachelorsituasjon, valde eg å bruke ein samansettning av ferdig formulerte spørsmål, og slik tryggja og betra det meg i intervjusituasjonen (Ringdal, 2013, s.243). Intervjuguiden starta med konkrete spørsmål, før ein substansdel med fleire djupare spørsmål. På slutten av intervjuet gav eg også respondentane moglegheit til å uttale seg fritt kring temaet.

3.5 Intervjua

Intervjusituasjonen vart starta med ein ny runde med informasjon om temaet, og hensikten med intervjuet. Eg forsikra også respondentane igjen at informasjonen av intervjuet ville bli møysommeleg handsama og presentert på ein måte som gjorde det umogleg å identifisere respondentane gjennom informasjonen. Dette var med på å skape tillit hjå informanten, og tok vare på dei forskingsetiske aspekta ved oppgåva (Ringdal, 2013, s.243).

3.6 Observasjon

Observasjon er mest anvendeleg for kvalitative undersøkingar, og er ein innsamling av data ein ser, men også det ein høyrer. Desse observasjonane kan danne grunnlag for tolking og analyse av problemstillinga ein ønskjer å belyse. Til observasjonen er det viktig å vere seg bevisst på det

forforståinga, erfaringane og kunnskapane og korleis desse kan påverke observasjonane vi gjer (Larsen, 2017, s.104).

Som eg nemnte tidlegare informerte eg respondentane på førehand av observasjonane om kva eg ville observere, og slik vart det ein open observasjon. Eg ville sikre openheita og frivilligheita mellom oss. Observasjonane eg føretok meg var dessutan også deltakande. Grunnen til at eg valde denne forma var at eg skulle vere til stades på observasjonsstaden over lengre tid, og sikre at eg fekk med meg eventuelle endringar som kunne bli gjort i nokre av situasjonane eg observerte i (Jacobsen, 2013, s.103-104). Rolla eg tok i observasjonen kallar Ringdal i boka «Enhet og mangfold» for «marginalt innfødt», det vil sei at sjølv om eg ikkje var ein av dei tilsette ved observasjonsstaden, var eg som langtidsgjest i ein deltakande observasjon (Ringdal, 2013). Den opprinnelege planen min var å ta bileter for å kartlegge, men slik eg såg det var dette ein unødvendig handling då eg fekk god tid til å observere, og tok i staden tida til hjelp og observerte slik kva uttrykk dei hadde for kulturelt mangfald i det fysiske læringsmiljøet.

På førehand av observasjonane laga eg eit lite skriv med element eg ville observere. Dette gav struktur til observasjonane og gav meg i vidare arbeid betre oversikt og kvalitet på dei funna eg gjorde via observasjon.

3.7 Analyse og bearbeiding av data

Etter innhenting av data treng ein å kategorisere og systematisere dei funna ein har gjort for å enklare samanlikne og finne likeheiter og ulikheiter (Larsen, 2017, s.113). Så fort som overhovud mogleg sat eg meg ned etter intervjuet for å transkribere og samanlikne med dei eventuelle notata eg hadde gjort meg i gjennomføringa, og las gjennom datainnsamlinga for å verte kjend med materialet. Etter transkribering trong eg å kode og klassifisere dei data eg hadde fått, for enklare å tolke dei funna eg hadde gjort. Det sikra å avgrense den informasjonen eg hadde fått, og gjere det lettare for meg å finne aktuell informasjon som kunne svara på problemstillinga mi (Larsen, 2017, s.114).

For å best mogleg få oversikt og finne den informasjonen aktuell for mi problemstilling, tok eg i bruk fargetusjar og postitlappar. Gule postitlappar vart brukt til dei 5 punkta eg brukte til å presentere empirien. Under desse kategoriserte eg svara med rosa postitlappar, der dei 3 respondentane vart presentert som «Styrar», «Pedagogisk leiar» og «Fagarbeidar». Under desse vart svara deira skrivne med fargetusjar for å betre syne kven som hadde svart kva, og under kva kategori.

3.8 Feilkjelder og kjeldekritikk

Ein særskild ting å merke seg ved intervjuet var at dei føregjekk og var basert på ein småbarnsavdeling. Der kan ein gjerne tenkje seg at fokuset ikkje ligg på bokstavar og tal enda, og dei har kanskje eit anna perspektiv på tema dei har. I tillegg opplevde eg i både intervju med pedagogisk leiar og styrar, at intervjuet vart avbrotte grunna forstyrring. Då starta vi opp att intervjuet frå der vi slapp, men dette kan ha påverka informasjonsflyten.

3.9 Validitet og reliabilitet

Når ein skriv ei oppgåve, og brukar kvalitativ metode for å få svar på ei gitt problemstilling, er det 2 sentrale krav metodebruket lyt dekke; validitet og reliabilitet. Validitet kan ein igjen skilje mellom ekstern og intern validitet, der ekstern validitet belys kor vidt funna våre kan verte overført til andre situasjonar enn den som er studert, og intern validitet handlar om samsvar mellom funna frå metode og teorien vi har innsamla, eventuelt mellom dei ulike metodane ein har teke i bruk (Larsen, 2017, s.94). Reliabilitet siktar til den nøyaktigheit og pålitelegheit som ligg i oppgåva. Dersom ein gjennomfører eit tilsvarande studie igjen skal ein få dei same resultatane, dette evner om høg reliabilitet (Larsen, 2017, s.94). I intervju situasjonar er det fleire faktorar som kan påverke den som vert intervjuet, og slik spele inn på den informasjonen som kjem fram (Larsen, 2017, s.95). Alle intervjuet eg gjennomførte vart lagt til respondentane sine naturlege omgjevnader, og spørsmåla vart utforma på ein slik måte at dei ikkje skulle verke truande eller utspørjande på respondenten, og vere lett forståelege. Dersom eg ante at det kunne ha blitt misforståingar i spørsmåla, oppklara eg dei igjen for respondenten. Med desse omsyn gjorde eg intervjuet tryggare for respondentane og gav dei moglegheita til å slappe av og kome med påliteleg og nøyaktig informasjon.

3.10 Ethiske akseptar

Føre og gjennom intervjuet var eg merksam på å sikre og tryggje respondentane for å skape ein så god relasjon som mogleg og ærlege svar kring respondentane sine erfaringar og meiningar i intervjuet. Eg som intervjuar opplevde ein god dialog før, og at intervju situasjonane var prega av gjensidig tillit. På førehand hadde eg også forsikra dei om at dei var sikra anonymitet i oppgåva, og alt av informasjon som kunne leie eventuelle lesarar tilbake til respondentane vart anonymisert i oppgåva. Informasjonen som kjem fram i empiridelen har vore handsama med respekt og omsyn til respondentane, og så godt som råd handsama på ein slik måte at det som er gjengeve er korrekt og ikkje tolka ut av sin meining.

4.0 Presentasjon av empiri

I presentasjon av empiri, legg eg fram ferdig analyserte resultat frå både dei 3 intervjuene eg gjennomførte, samt observasjonane som var knytt til dei. Det er dei mest relevante funna for mi problemstilling som vert lagt fram her, og desse belyser eg innimellom med relevante sitat. Kapittelet er delt opp i tema eg har laga basert på spørsmåla frå intervjuguiden. Intervjuguiden ligg vedlagt. Kva barnehagen meiner er ein fleirkulturell barnehage og korleis dei vurderer sin fleirkulturelle praksis, kven har kompetanse kring temaet og kvifor, ein eigen del for funna frå observasjonen og kva respondentane svarar i høve desse i intervjuene. Respondentane vert her kalla «Styrrar», «Pedagogisk leiar» og «Fagarbeidar». Desse representerer ein barnehage i ein tettstad. Barnehagen har 4 avdelingar, der to av dei er småbarnsavdelingar og dei resterande husar 3-6åringar. Den pedagogiske leiaren og fagarbeidaren arbeider i ei av småbarnsavdelingane, det var også her eg hadde observasjonane mine.

4.1 Fleirkulturell barnehage – fleirkulturell praksis

Alle av respondentane svarar at synleggjering av mangfaldet ikkje er noko dei fokuserer på i kvardagen. Pedagogisk leiar og Styrrar nemnar at dei markert FN-dagar og hatt FORUT-aksjonen, men samla sett viser det seg at barnehagen ikkje kan seiast å vere ein fleirkulturell barnehage, dette til tross for at dei har barn med bakgrunn frå andre kulturar. Det vert også nemnt i intervjuene at nokre av barna har foreldre der far og mor har bakgrunn frå ulike land. Ein annan ting dei 3 har til felles i intervjuene er at dei nemner at avdelingane for dei eldre barna har eit større fokus på kulturelt mangfald enn småbarnsavdelingane har. Ein av respondentane svarar også slik;

«Vi er nesten 80 unger, sånn oppsummert i hodet mitt kjapt tror jeg bare vi er 6 unger som er minoritetsspråklige, så da er det en liten andel, og da tror jeg kanskje at de vil forsvinne litt i mengden rett og slett».

På spørsmål om kva respondentane ser på som ein fleirkulturell praksis, kjem det 3 relativt ulike svar. Fagarbeidar må tenkje litt før eg får eit svar, der svaret startar med kva vedkommande tykkjer rundt omgrepet fleirkulturelt, men byggjer det opp mot at ein fleirkulturell praksis handlar om å ta omsyn og praktisere kring fleire kulturar i barnehagen. Styrrar må også tenkje seg litt om før svaret kjem. Vedkommande formulerer seg noko ulikt enn Fagarbeidar, og svarte at det handla om å vise omsyn til dei ulike kulturane i barnehagen, og gir eksempel på korleis dei har gjort det i den aktuelle barnehagen. Mellom anna spør dei gjerne i foreldresamtalar når barn startar i barnehagen, om kva religion eller livssyn dei har. Pedagogisk leiar svarar utan å tenkje nemneverdig på det, og fortel at det handlar om å ta imot dei fleirkulturelle på ein god måte både på det menneskelege og det

pedagogiske planet, samt å inkludere dei i barnegruppa. «*Noko som vi kanskje har litt for lite kunnskap om*» legg vedkommande til.

I samband med temaet om fleirkulturell praksis fekk respondentane også spørsmål om kor vidt dei brukar foreldre som ressurs i barnehagen i arbeidet med kulturelt mangfald. Pedagogisk leiar innleiar svaret med å forklara at dei ikkje har så mykje erfaring med det [bruke foreldre som ressurs] på småbarnsavdeling. Vedkommande held fram med å forklare at dei kommuniserer så godt som mogleg med foreldra, då dei ofte er deira første møte med ein norsk barnehage, «*...da er det ofte viktig at vi prøve å imøtekomme dei og snakka med dei så godt som mulig*». Vidare forklarar Pedagogisk leiar at på avdeling for dei eldre barna har foreldre vert invitert til å lage mat og i forbindelse med FN-dagar og FORUT aksjonar gjerne snakka om landa dei minoritetsspråklege barna kjem frå og liknande. Styrar fortel liknande om bruken av foreldre som ressurs, og brukar også då storbarnsavdelingane i barnehagen som døme. Styrar fortel at dei [minoritetsspråklege foreldre] har vore innom for å lage etnisk mat, og at barnehagen har fått låne materiell frå foreldra, til dømes flagg. Vedkommande nemner og at dette er nokre år sidan. Fagarbeidar fortel også at det ikkje har vore fokus på småbarnsavdeling, men veit om hendingar på storbarnsavdeling der dei har laga indisk mat. Men også h*n legg til at dette er ei stund sida; «*Men de ungene er jo ikke her lenger sant, vi har gjort det tidligere, ellers er det ikke mye vi bruker foreldre sånn [som ressurs], så nei*».

Pedagogisk leiar gjentek til slutt på spørsmålet at det nok er meir utfordringar knytt til bruken av foreldre som ressurs i barnehagen på avdelingane for dei eldste barna. Men h*n seier også at dei kanskje tek forgitt at dei minoritetsspråklege foreldrene forstår alt, til dømes foreldrebetalingar og annan praktisk informasjon. I tillegg til spørsmål om dei brukar foreldre som ressurs eller ikkje stiller eg eit oppfølgingsspørsmål til Fagarbeidar, om kvifor dei ikkje gjer det. Respondenten svarar då at det gjerne har med fokus og rammer å gjere, og at når dei ikkje har fokus på temaet så er det kanskje lett å gløyme at det er ein moglegheit.

4.2 Kompetanse og grunngjeving

I intervjuguiden hadde eg spørsmål om både kva kompetanse dei hadde kring kulturelt mangfald i barnehagen, men også kven dei trudde som sat inne med denne kompetansen. Desse svara samansett med svara i del 4.1, kan vise til kva kompetanse dei har, kven dei meiner har kompetanse og kvifor desse eventuelt har det.

Blant dei 3 respondentane svarte alle at dei trudde dei pedagogiske leiarane i barnehagen hadde mest kompetanse om kulturelt mangfald i barnehagen. Dette grunngjev dei noko forskjellig. Styrar

starta forsiktig og svarte først at «*Nei det trur eg er ganske likt for alle*» før eg spurte om ikkje nokon skilte seg ut. Da svarte også Styrar at det nok var dei pedagogiske leiarane, og meinte at dei hadde mest kompetanse i sambinding med at dei pedagogiske leiarane var dei som visste mest om familiane med ulike kulturelle bakgrunnar. Fagarbeidar innleia også litt forsiktig med å sei at h*n ikkje visste, men haldt fram med at det kanskje var dei pedagogiske leiarane, med ein liknande grunngeving for dette som styrar, med at dei har meir kommunikasjon med dei minoritetsspråklege, men er derimot usikker på om dei har lest så mykje meir eller har satt seg meir inn i temaet kulturelt mangfald.

Både Styrar og Fagarbeidar meiner det er dei pedagogiske leiarane som har mest kompetanse kring kulturelt mangfald. Kva tenkjer ein pedagogisk leiar sjølv? I intervju med Pedagogisk leiar svarar også h*n at det er dei pedagogiske leiarane som sit inne med den kompetansen blant dei tilsette i barnehagen. Pedagogisk leiar grunnjev i motsetnad til Styrar og Fagarbeidar dette med at det er dei pedagogiske leiarane som har ansvar for den faglege delen kring det kulturelle mangfaldet. Pedagogisk leiar legg også til dette; «*...men dei har ikkje nok, dei heller. Men dei er litt meir bevisst på at detta er noko vi må jobbe vidare med*». Vi kjem også tilbake til kompetansetemaet seinare i intervjuet under spørsmål om korleis dei legg til rette for synleggjering av det kulturelle mangfaldet på avdelinga:

Pedagogisk leiar uttrykkjer seg då slik; «*Det kjem jo inn mot det med kompetanse, eg har litt kompetanse, men eg har ikkje nok*».

4.3 Observasjonar av det fysiske læringsmiljøet

Observasjonane mine synte at avdelinga eg var på, ikkje hadde nokon form for uttrykk for det kulturelle mangfaldet i sitt fysiske læringsmiljø. Det einaste relevante var at dokkene dei hadde i dokkekroken og duplomenneskja hadde ulik hudfarge, dette treng ikkje nødvendigvis vere eit uttrykk for kulturelt mangfald, men det var ein nyttig observasjon i form av at eg kunne spørje informantane under intervjuet om kvifor dei hadde vald desse, mot dokker med berre lyse hudtonar. Eg stilte eg alle respondentane spørsmål om grunnlaget for innkjøp av dokker med forskjellig hudfarge, og fekk interessante svar. Til Pedagogisk leiar stilte eg då spørsmål om dei hadde hatt noko særskild fokus på dette med dei forskjellige hudfargane, og fekk til svar at dette var noko dei hadde hatt med seg heile tida. Til Styrar var spørsmålet formulert noko annleis, og spurte då om hudfarge var noko dei hadde lagt vekt på ved innkjøp. Styrar meinte at dei la vekt både på forskjellige hudfargar i innkjøp av dokkene, men også at dei skulle både ha gut- og jentedokker. Desse var meir eller mindre

samstemde i svara sine på det aktuelle spørsmålet, medan Fagarbeidar svara på ein litt anna måte. Fagarbeidar hadde ei forståing om at når dokkene vart anskaffa kom dei i sett med ulike hudfargar, og ikkje nødvendigvis var ein ting ein kunne velje. Men Fagarbeidar verka også usikker på dette og formulerer seg slik «Jeg tror egentlig at det bare er slik at når du anskaffer de lekene, så tror jeg bare at pakken er slik». At dei svarar ulikt kan gjere det vanskeleg å vite sikkert kva som verkeleg ligg til grunn for innkjøpet av dokkene, men det at Styrar og Pedagogisk leiar svarar meir samstemd og Fagarbeidar verkar å tru at det er tilfeldig, styrkar svara til Styrar og Pedagogisk leiar.

Vidare i observasjonane fann eg som nemnt ikkje anna enn monokulturelle uttrykk i det fysiske læringsmiljøet. Det var berre norske bøker, slik som bøkene om «Thomas» som opprinneleg er ein svensk bokserie for barn. Dei hadde også fleire av bøkene i serien om «Bø og Bæ» som også er oversett frå svensk. Dei har derimot eit rom i barnehagen som vert brukt til spesialpedagogisk samanhengar, der hadde dei språkkassar, men desse låg utanfor nær rekkevidde for avdelinga, så dei tok ikkje desse særskild i bruk. Songane dei brukte var blant anna «Ro ro, ro min båt» og «God morgon alle saman» med norsk tekst. I to av intervjuja, dei med Pedagogisk leiar og Fagarbeidar, spurte eg for å klarere, då observasjonane var avgrensa innanfor ei viss tid, om dei brukte å syngje songar i andre språk elles. Begge svarte då at det hadde dei ikkje gjort, men Fagarbeidar la seinare til i intervjuet i delen der eg let dei kommentere fritt, at songar på andre språk var ein god idé. Spela dei hadde var også prega av å vere norske, på den måten at for eksempel lottospela dei hadde, inneheldt ofte dyr ein gjerne finn i norske gardar, slike som ku, gris, hest og sau. Spela i seg sjølv gjekk vi ikkje nærare inn på i intervjuja, sjølv om det kunne ha vore interessant å høyre kva legg i bruken av desse.

Etter eit hausttema hadde dei tilsette hengt opp eit stort bilete på veggen på kjøkenet i avdelinga. Bilete illustrerte eit stort hausttre, med brune markar liggande på bakken, og brune lauv strødd rundt på biletet for å illustrere bladfellinga om hausten. I treet var det også eit ekorn, og dei hadde også overført dette ekornet til eit eige tema, der dei hadde fleire bileter av ekorn på rommet der samlingsstunda føregjekk. Dei brukte også desse bileta til å fortelje om ekornet, kva det et, og kor det bur. I samband med dette song dei også «Nøtteliten», av Alf Prøysen.

5.0 Drøfting

I del 5.0 bruker eg teorien innhenta i del 2.0 til å belyse empirien eg samla gjennom kvalitativ metode og oppsummerte i del 4.0.

5.1 Fleirkulturell barnehage/praksis

Alle dei 3 respondentane er einige i at barnehagen deira ikkje har noko særskild fokus på kulturelt mangfald i barnehagen. Samstundes fortel dei om markeringar i forbindelse med FN-dagar og FORUT-aksjonen. Når barnehagen berre har fokus på mangfaldet i barnehagen ved desse dagane, kan ein slik forstå barnehagen som ein festbrukar av kultur. Dette er ein bruk av mangfaldet som kan føre til at barna med ulike kulturelle bakgrunnar kan føle seg framand og eksotisk, noko som sjølvstøtt ikkje er ein ønska effekt. Alle respondentane innrømmer også at i småbarnsavdelinga er det mindre lagt til rette for synleggjering av kulturelt mangfald enn på dei større avdelingane, og om dette då betyr at dei ikkje legg til rette for det kulturelle mangfaldet i nokon grad, kan det føre til assimilering eller segregering (Spernes & Hatlem, 2013, s.223). Spernes & Hatlem nemner også at ein fleirkulturell barnehage er ein barnehage som synleggjer det kulturelle mangfaldet i barnehagen gjennom handling i kvardagen (ibid, s.67). Respondentane eg snakkar med har ikkje same forståinga av kva ein fleirkulturell barnehage er. Dei svarar noko ulikt, og trekk fram ting som å ta omsyn og praktisere kring dei ulike kulturane og å ta i mot fleirkulturelle på ein god måte. Svare eg får syner at dei har lite kunnskap og felles forståing om kva ein fleirkulturell praksis er, då ingen av dei er heilt einige i kva som ligg i omgrepet, og ingen dreg inn at ein fleirkulturell barnehage er ein barnehagen med ein fleirkulturell pedagogisk tilnærming, slik Gjervan og medarbeidarar forklarar det (2016, s.61).

I samband med spørsmåla mine om omgrepet fleirkultur i forskjellige samanhengar spør eg også respondentane kring deira bruk av foreldre som ressurs. Slik det ser ut per no, brukar ikkje barnehagen foreldre i nokon grad som ressurs. Alle respondentane svarar at dei tidlegare har invitert foreldre til å kome og lage mat i barnehagen, og har fått låne materiell heimanfrå. Dette har i utgangspunktet skjedd i storbarnsavdelingane. I del 5.2 skriv eg meir om kompetansen til personalet i barnehagen, men det at dei ikkje brukar foreldre og mangfaldet representert, kan seie noko om den fleirkulturelle teoretiske kunnskapen og kompetansen personalet i min intervjuarnehage. Denne kompetansen og kunnskapen trengst for å få ein tilnærming til mangfald og ulikheit der dette vert sett på som ein ressurs og noko positivt, og vert ein naturleg del av barnehagekvardagen (Gjervan et.al., 2016, s.68). Foreldra kan dessutan verte brukt som ressurs gjennom å delta i planlegginga av synleggjeringa av det kulturelle mangfaldet i barnehagen. Informasjon om korleis synleggjere barna sin bakgrunn kan bli tatt opp allereie ved første foreldresamtale (Spernes & Hatlem, 2015, s.223). I

høve dette nemnar Styrar i intervjuet at dei gjerne spør kva religion eller livssyn dei har i første samtale. Eit forslag då kan vere å leggje til spørsmål i foreldresamtalen om korleis dei vil markere dette i barnehagen. Mange tykkjer det er positivt at deira bakgrunn vert løfta fram og synleggjort i barnehagen, og for at alle skal kunne bidra til dette burde alle tilsette og foreldre gjerast kjende med planane og innhaldet (ibid).

5.2 Kompetanse og grunngeving

Som eg nemnte i del 5.1 syner alle respondentane teikn til manglande kompetanse kring kulturelt mangfald når dei svarar at foreldre ikkje vert brukt som ressurs. I intervjuet fortel også Pedagogisk leiar og Fagarbeider at dei kjenner på mangelen av kompetanse om temaet sjølv. I sambinding med det Bergersen då forklarar i boka «Faglighet i barnehagen» i kapittel om danning og tverrkulturell kompetanse, at mangel på kompetanse kan gjenspegle ein mangel på kritisk refleksjon kring sine egne verdiar, normer og verkelegheitsoppfatningar, kan bety at dei manglar kritisk refleksjon i sin praksis. Ho fortel også at den tverrkulturelle kompetansen er ein viktig del av vegen mot realiseringa av barnehagen som arena for kulturelt mangfald (Bergersen, 2015, s.92). Då kan det tenkast at mangelen på kompetanse i barnehagen er ein del av grunnen til den manglande synleggjeringa av det kulturelle mangfaldet i barnehagens fysiske læringsmiljø, som eg kjem meir inn på i del 5.3 om observasjonane mine.

Fellestrekk i svara til alle respondentane er at det generelt sett er for lite kompetanse kring kulturelt mangfald i barnehagen. Det at dei berre fortel at dei pedagogiske leiarane innehar kompetansen sin fordi det er dei som handsamar det kulturelle mangfaldet kan tolkast som lite reflekterte svar, og syner at dette ikkje er noko dei har særskild fokus på, noko dei også nemner alle saman. Det positive innanfor kompetansedelen synast når eg stiller Pedagogisk leiar spørsmål om korleis å leggje til rette for synleggjering av mangfald. Då trekk Pedagogisk leiar inn fleire sentrale ting slik som å prate om temaet i samlingsstundar, ha fleirkulturelle materielle leikar og spel, og ikkje minst bevisste vaksne.

5.3 Observasjonar

Noko av det Pedagogisk leiar trekk fram som eksempel i synleggjering av kulturelt mangfald i barnehagens fysiske læringsmiljø, går også igjen i forslaga til Spernes og Hatlem (2015). Dei fortel at for å synleggjere det kulturelle mangfaldet må ein få inn gjenstander, bileter og tekstilar som kan

representere alle barnas bakgrunn, slik at alle barna finn noko dei kan identifisere seg med (Spernes & Hatlem, 2015, s.226). I barnehagen eg observerte i, fann eg for det meste berre monokulturelle innslag i det fysiske læringsmiljøet. Det vil sei, det meste av kulturuttrykka eg fann representerte majoritetskulturen. Om det er ein slik pedagogikk og praksis dei har i barnehagen, finn ikkje minoritetspråklege barn noko å bekrefte si identitet i, og perspektivutvidinga til barna med majoritetsbakgrunn vert særst omgrensa (Gjervan, et.al., 2016., s.141).

I barnehagen hadde dei blant anna lotto-spel med bileter av gardsdyr ein gjerne finn i norske gardar. I puslespela var det for eksempel ein flekkete, brun og kvit hund ein skulle pusle. Desse tema var gjennomgåande i det meste av funna mine frå observasjonane, men ein ting eg fant som eg undra meg over var dokkene i dokkekroken og duplomenneskja. Begge desse hadde ulike hudfargar. Hudfargar er ikkje nødvendigvis knytt til om ein har majoritet- eller minoritetsbakgrunn, men det kan gje eit bilete over kor vidt personalet i barnehagen er bevisste på si bruk av materiala dei har tilgjengeleg (Spernes & Hatlem, 2015, s.225-226). I samband med intervju stilte eg alle informantane spørsmål om grunnlaget for kjøp av desse dokkene. Det interessante her var at både Styrar og Pedagogisk leiar meinte at dette var eit bevisst innkjøp. Styrar la også til at dei bevisst kjøpte inn dokkar av ulike kjønn også. Fagarbeidar svarte derimot at h*n trudde dette var tilfeldig, og at dokkene berre var slik i det pakkeformatet ein kjøpte det i. Det at dei svarar annleis gir ikkje noko konkret svar på kor vidt dei faktisk er bevisste materiala sine, eller ikkje.

I intervju stilte eg også spørsmål om dei brukte å synge songar eller brukte andre språk i saman med barna. Dei svarte at nokon hadde oversett til enkelte språk, men at det ikkje var normal praksis, og at dei ikkje brukte å synge songar på andre språk enn norsk. Eg fann også berre norske bøker tilgjengeleg på avdelinga i det fysiske læringsmiljøet. Ein måte å utvide kulturuttrykka her kan til dømes å skaffe bøker med forskjellige ansikt, hudfargar og familieliv, samt at tematikken, handlinga og omgjevnadane kan representere fleire kulturar, tradisjonar og levesett. Dette vil igjen kunne påverke barnas identitetsbekrefting, om dei finn noko som representerer deira bakgrunn (Gjervan, et.al., 2016, s.154). Før var slike bøker ikkje like lett tilgjengeleg, men no er forlaga meir bevisste på å spegla samfunnet i sine lærebøker og materiell (Spernes & Hatlem, 2015, s.225-226).

6.0 Konklusjon og avslutning

Gjennom teorien kring temaet kulturelt mangfald finn eg mykje positive aspektar og effektar av å synleggjere og leggje til rette for uttrykk av kulturelt mangfald i barnehagen, og nokre negative følger ved å ikkje inkludere det i sin praksis. Det verkar diverre ikkje til at barnehagen hadde noko særskild fokus på kulturelt mangfald. Respondentane er ganske eintydige og svarar at dei ikkje har særskild fokus på denne tematikken, i alle fall ikkje på småbarnsavdelinga der Pedagogisk leiar og Fagarbeidar var. I observasjonane mine såg eg dessutan at dei ikkje hadde lagt til rette for synleggjering av det kulturelle mangfaldet på avdelinga si. Dette funnet er mykje likt på det eg såg i barnehagane eg jobba i før eg starta i utdanninga. Dei viser likevel evne til forandring, når Pedagogisk leiar fortel om forslag til kva som kan gjerast i forbinding med synleggjeringa av kulturelt mangfald, og Fagarbeidar fattar inspirasjon av noko av informasjonen eg kjem med i intervjuet.

Med tanke på at synleggjeringa av det kulturelle mangfaldet var fråverande, vert det då kanskje naturleg at dei heller ikkje hadde noko felles forståing av sin fleirkulturelle praksis. Det kunne virke som at dei ikkje hadde fullstendig forståing av omgrepet, og grunnane dei gav til at det var dei pedagogiske leiarane som hadde kompetanse, var relativt svake. Dei gav ingen teikn til å inneha fleirkulturell kompetanse i sin barnehage, og verken observasjonane eller intervjuet gav meg inntrykk av at dei hadde ein fleirkulturell praksis. Grunngevinga deira for den manglande fleirkulturelle praksisen og fokus kulturelt mangfald gjekk igjen som at dette ikkje var noko dei tenkte mest på i og med at dei var ein småbarnsavdeling.

I denne oppgåva har eg fått undersøkje og fordjupe meg i eit tema eg ser på både som særst interessant men som også er ganske aktuelt i dagens samfunn. Som eg nemnte innleiingsvis er det ei auke i minoritetsspråklege innvandrarak, og barnehagane våre får eit stadig større mangfald både i barn og vaksne. Samfunnet vårt opnar også for fleire typar mangfald, til dømes fleire familieformer. Det er viktig å synleggjere desse ulikheitene i barnehagen for å skape ei toleranse og forståing for kvarandre, og gjere mangfald til ein naturleg del av kvardagen. Å skrive om denne tematikken har vore spanande, men også ei utfordring. Eit eventuelt vidare arbeid med denne oppgåva kunne for meg ha vore å samanlikna denne barnehagen med ein barnehage som hadde ein tydeleg fleirkulturell praksis, både for å sjå forskjellane – men også for å bidrege til inspirasjon og refleksjon til barnehagen eg hadde intervjuet mine og observasjonane i. Temaet kulturelt mangfald er viktig, og eg håpar det får større fokus i alle barnehagar framover.

7.0 Litteraturliste

- Bakken, Y., (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse – bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Bakken, Y. & Solbue, V. (Red.), *Mangfold i barnehagen – Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (49-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagelova (2005). Lov om barnehagar. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2012, 21. februar). I Store norske leksikon. Hentet 11. desember 2017 fra <https://snl.no/barnehageloven>.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse : Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforl.
- Gjervan, M., Andersen, C., & Bleka, M. (2016). *Se mangfold! : Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjervan, M. (Red.). (2006). Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengeleg frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Høyskoleforlaget AS, Kristiansand. Larsen, A.K.,(2007, 2. utgave). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Fagbokforlaget, Bergen
- Jacobsen, D. I., (2015). *Hvordan Gjennomføre Undersøkelser? : Innføring I Samfunnsvitenskapelig Metode*. 3. Utg. ed. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2015.
- Karlsen, A.K., (2013). *Oslobarnehagen–en festbruker eller hverdagsbruker av kultur? En kvantitativ undersøkelse om Oslobarnehagens flerkulturelle tilnærming og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo) Henta frå [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36578/Karlsen-master.pdf?sequence=1]
- Kunnskapsdepartementet, (2006). Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet: Oslo. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, (2017). Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet: Oslo. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A., & Slåtten, M. (2015). *En bok om oppvekst : Samfunnsfag for barnehagelærere* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Ringdal, K., (2013). *Enhet Og Mangfold : Samfunnsvitenskapelig Forskning Og Kvantitativ Metode*. 3. Utg. ed. Bergen: Fagbokforl

Salamonsen, L., (2012). Utforsking av leken som flerkulturell møteplass – om lekens betydning for barn og om den voksnes deltakelse. I Andersen, S., & Sand, S. (Red.), *Utforsking av flerkulturelle praksiser i barnehagen : Idéhefte med erfaringer, refleksjoner og ideer fra forskningsprosjektet "Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk"* (67-77). Vallset: Oplandske bokforl.

Sand, S. (2016). *Ulikhet og fellesskap : Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (2. utg. ed.). Vallset: Oplandske bokforl.

Sander, K., (2014). *Kvalitative intervjumetoder for datainnsamling*. Kunnskapssenteret. Com. Tilgjengelig frå: <http://kunnskapssenteret.com/kvalitative-metoder/>.,

Spernes, K., & Hatlem, M (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2016) *Hva er et godt læringsmiljø?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Eit fysisk miljø som fremmer barns utvikling*. Henta frå: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/146/50/et-fysisk-miljo-som-fremmer-barns-utvikling>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Om fysisk læringsmiljø*. Henta frå: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/45/77/om-fysisk-laeringsmiljo>

Vedlegg I

Intervju til bacheloroppgåve

Eg heiter Kristine Austreim og studerar til å verte barnehagelærer ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Eg starta på barnehagelærerstudiumet hausten 2015, og er no inne i nest siste semester, der vi skal skrive bacheloroppgåva vår. I samband med bacheloroppgåva treng eg informantar i form av tilsette ved ein barnehage, og håpar de har moglegheita til å stille.

Før eg starta på utdanning ved Høgskulen jobba eg to år i forskjellige barnehagar i heimkommunen min, der eg opplevde at nokre av dei var prega av å ha fleire barn med ulike bakgrunnar, utan at eg kunne sjå at dette hadde nokon innverknad på praksisen i barnehagen. I lys av dette ønskjer eg å få eit lite innblikk i korleis dette påverkar barnehagekvardagen i dag, og har då sett meg denne problemstillinga;

Korleis kjem kulturelt mangfald til uttrykk i det fysiske læringsmiljøet i ein norsk barnehage og korleis begrunnar personalet sin fleirkulturelle praksis?

Til denne problemstillinga vil eg kartleggje læringsmiljøet i ei avdelinga i form av observasjon og gjerne intervjuer styrar, pedagogisk leiar og ein fagarbeider eller assistent. Til intervju vil eg bruke lydopptak som skal verte transkribert, men i bacheloren vert sjølvstilt alt anonymisert og det går ikkje an å finne fram namn på verken barnehage, informant eller noko anna informasjon.

Til oppgåva har eg Ane Bergersen som rettleiar. Dersom de har spørsmål eller lurar på noko har de moglegheit til å ta kontakt med ho på ane.bergersen@hvl.no

Vedlegg II

Intervjuguide

Innleiingsspørsmål

Har dykk minoritetsspråklige barn i barnehagen/avdelinga? Kor mange?

Har dykk tilsette med minoritetsbakgrunn?

Substansspørsmål

Kva ser du på som dei viktigaste verdiane i denne barnehagen?

Har barnehagen nokre reglar/normer for kva ein ikkje skal gjere og kva er det?

Korleis vert minoritetsspråklege foreldre brukt som ressurs, kvifor/kvifor ikkje?

Kva legg du i omgrepet ein fleirkulturell praksis?

Korleis kan ein sjå at denne barnehagen er ein fleirkulturell barnehage?

Kven i din barnehage har mest kompetanse om kulturelt mangfald?

Kva kompetanse har dykk av kulturelt mangfald i barnehagen?

Korleis legg dykk til rette for at det kulturelle mangfoldet kjem til uttrykk?

Har dykk hatt nokre utfordringar knytt til dette?

I forhold til dei observasjonane som er gjort, kvifor har dei gjort slik (anten det er eit monokulturelt uttrykk eller fleirkulturelt uttrykk)?

Avslutning

Heilt til slutt, eventuelle kommentarar eller andre ting som ikkje er nemnt.