



7. «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen

Hilde Hjertager Lund

Sammendrag I kapittelet undersøkes pedagogiske lederes konstruksjoner av kulturelt mangfold, og hvordan dette manifesterer seg som pedagogiske praksiser i barnehagen. Funn fra undersøkelsen viser tre ulike måter å konstruere kulturelt mangfold på, kategorisert som *likhet*, *ulikhet* og *anerkjennelse*, og bygger på feltforskning i fire barnehager. Kategoriene danner videre grunnlag for tre typer fellesskap: *likhetsfellesskap*, *ulikhetsfellesskap* og *mangfoldsfellesskap*.

Nøkkelord pedagogisk ledelse | kulturell kapital | minoritet–majoritetsrelasjoner | kulturelt mangfold | barnehage

Abstract This chapter examines pedagogical kindergarten leaders' understanding of cultural diversity and its manifests as pedagogical practices in kindergarten. The study's finding shows three different constructions of cultural diversity categorized as *sameness*, *difference*, and *acknowledgment*, and builds on field research in four kindergartens. The categories form the basis for three types of communities: *same-ness*, *difference*, and *diversity* community.

Keywords pedagogical leadership | cultural capital | minority-majority relations | cultural diversity | kindergarten

INNLEDNING

Som samfunnsinstitusjon er barnehagen en viktig arena for kulturmøter og integrering, og som inngangsport til sosial og likeverdig deltakelse i det norske samfunnet. Barnehage (og skole) skal også bidra til sosial utjevning og være samfunnets «kulturformidler» og identitetsbygger (Engen, 2007; Lidén, 2017; Seeberg, 2003;

Vike, Lidén & Lien, 2001 mfl.). Hvorvidt det norske utdanningssystemet (som barnehagen er del av) ivaretar det kulturelle mangfoldet og bidrar til inkludering av alle, uavhengig av kulturell bakgrunn, er imidlertid et stadig tilbakevendende tema både i forskning, nasjonale styringsdokumenter, i politiske debatter og i mediebildet (Bakken & Solbue, 2016; Vike et al., 2001). Begrepet kulturelt mangfold er heller ikke entydig fortolket, men brukes ulikt i rammeplan for barnehagen, i policy-dokumenter om utdanning og av forskere på feltet.

Kapittelet presenterer funn fra en undersøkelse av pedagogiske leders forståelser og konstruksjoner av kulturelt mangfold i barnehagen, og diskuterer hvordan dette kan få ulike konsekvenser for ivaretagelse og inkludering av etniske minoriteter i barnehagefellesskapet. Fokus i kapittelet er hvordan kulturelt mangfold kommer til syne, forstås og blir ivare tatt i barnehagen. Kapittelet bygger på data-materiale fra semistrukturerte gruppeintervju med pedagogiske ledere og intervju med styrere¹ og feltarbeid i fire norske barnehager. Det empiriske materialet er innhentet i en region med moderate innslag av personer med etnisk minoritetsbakgrunn, og betydelig lavere enn i området rundt Oslo og sentrale områder i og rundt de store byene, men som er felles for andre områder i Norge.

Følgende forskningsspørsmål er formulert og vil bli drøftet i kapittelet: *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer dette til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?* Funn fra studien² viser variasjon i måter å forstå og konstruere kulturelt mangfold på, manifestert som verdier og praksiser kategorisert som *likhet, ulikhet* og *anerkjennelse*. Informantenes ulike mangfoldskonstruksjoner har videre dannet grunnlag for tre typologier av fellesskap kategorisert som: *likhetsfellesskapet, ulikhetsfellesskapet* og *mangfoldsfellesskapet*.

1 I private barnehager brukes daglige ledere om styrere. Intervjumaterialet består av intervju med 2 styrere og 2 daglige ledere i tillegg til 22 pedagogiske ledere. Hovedmaterialet som artikkelen bygger på, er intervju og observasjonsmateriale fra pedagogiske ledere. Lederne og styrerne i materialet har bidratt til å understreke dominerende holdninger om kulturelt mangfold i de ulike barnehagene og til å berike materialet.

2 Funn som presenteres i dette kapittelet, er del av et større ph.d.-prosjekt som undersøker betydningen pedagogisk ledelse har for ivaretagelse av kulturelt mangfold, og hvordan etniske minoritetsforeldre erfarer møte med norsk barnehage. Ph.d.-avhandlingen er artikkelbasert og besvarer forskningsspørsmålet i tre artikler, hvorav kapittelet i denne antologien er en av dem. Funn presentert i dette kapittelet svarer på første delproblemstilling i prosjektet: hvordan pedagogiske ledere forstår og håndterer kulturelt mangfold i barnehagen. Delproblemstilling to undersøker den pedagogiske lederrollen, dens funksjon og karakteristika, og diskuterer betydningen rolleutøvelse har for ivaretagelse av kulturelt mangfold i barnehagen, mens delproblemstilling tre undersøker etniske minoritetsforeldres erfaringer med møtet med norsk barnehage.

Fordommer kan forstås som sosiale prosesser som kan bidra til at minoritetsgrupper som følge av sin gruppeidentitet har svekkede muligheter i samfunnet (Portes, 2010). Fordommer kan også være selvforsterkende over tid og føre til utenforskap som følge av at fordommer går i arv, såkalt «kumulativ diskriminering» (Midtbøen & Lidén, 2016). I kapittelet brukes fordommer om informantenes forforståelser og tilnærminger til kulturelt mangfold, og til sosiale prosesser som kan føre reproduksjon av maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet. Funn fra undersøkelsen kan gi innsikt i hvordan sosiale prosesser påvirker forestillinger og kommunikasjon som opprettholder gruppebaserte fordommer. Ny kunnskap om ulike måter å forstå og ivareta kulturelt mangfold på kan bidra til utvikling av barnehagens pedagogiske praksis og være medvirkende i sosiale prosesser som kan bryte ned gruppebaserte fordommer som eksisterer.

BAKGRUNN

Historisk har norsk barnehage utviklet seg i et velferdssamfunn basert på verdier om inkludering, og i et samfunn hvor staten har gått langt i sin universalistiske velferdsambisjon (Kasin, 2010). Den norske stats tilnærming til etniske minoriteter likeså (Vike et al., 2001). Til tross for nasjonalt fokus på arbeid for å styrke kulturelt mangfold, inkludering og tospråklig opplæring framkommer det i en OECD³-rapport om norske barnehager i rurale strøk at den ikke oppleves som inkluderende for språklige minoriteter og sosialt og økonomisk svake grupper (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). I lys av dette kan en stille spørsmål ved om samfunnet gir rom for kulturell forskjellighet når det gjelder omsorg, oppdragelse og foreldreskap (Gullestad, 2001, 2002; Korsvold, 2011; Rugkåsa, 2008).

Forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fastslår at barnehagen skal fremme og verdsette mangfold, synliggjøre ulike tenkemåter, religion, verdier, livssyn og kulturelle forutsetninger, fremme fellesskap og tilhørighet, anerkjenne ulike barns behov og plass i fellesskapet og bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Barnehagen har dermed en lovpålagt plikt til å bidra til at alle barn (og foreldre) blir ivaretatt, anerkjent og inkludert i fellesskapet, uavhengig av kulturell og sosial bakgrunn.

3 OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) er et samarbeidsforum for økonomiske og sosiale spørsmål. I OECD analyseres og drøftes aktuelle økonomiske og sosiale problemstillinger. Slik får medlemslandene et bedre grunnlag for å utforme politiske virkemidler som skal sikre økonomisk vekst og sosial trygghet for borgerne. Norge er ett av medlemslandene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Pedagogiske ledere og barnehagestyrere har det faglige ansvaret for at dette blir ivare tatt i tråd med lovverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Mye av forskningen på kulturelt mangfold i barnehage og skole har vært rettet mot minoritetsbarna og deres familiebakgrunn, deres mangler og forskjellighet, sett fra et majoritetsperspektiv (Bundgaard & Gulløv, 2008; Gjervan, Andersen & Bleka, 2012; Hauge, 2014; Lauritsen, 2013; Palludan, 2007 mfl.) mfl. Færre har undersøkt hvilke konsekvenser økt kulturelt mangfold får for profesjonell praksis, og teoretisk tilnærming fra et samfunns- og institusjonsperspektiv (se f.eks. Hauge, 2014; Korsvold, 2011; Lauritsen, 2013). Funn presentert i dette kapittelet kan være et tilskudd til forskningsbasert kunnskap om hvordan pedagogisk barnehagepersonale (her: pedagogiske ledere) håndterer, forstår og ivaretar barnehagens kulturelle mangfold. Det ses også nærmere på hvilken betydning personalets ulike forståelser knyttet til kulturelt mangfold kan ha for inkludering, anerkjennelse og synliggjøring av kulturelt mangfold i barnehagen. Studier utenfor Norge viser også interessante funn om hvordan skoler og barnehager på ulike måter ivaretar kulturelt mangfold (Bundgaard & Gulløv, 2008; Gitz-Johansen, 2006; Lunneblad, 2009; Palludan, 2005; Staunæs, 2004). Spørsmål reist i dette kapittelet kan dermed ha relevans også utenfor den norske konteksten.

SENTRALE BEGREPER OG KATEGORIER

Kulturelt mangfold som begrep kan sies å være både utydelig, uangripelig og tve-tydig, og brukes ofte uten problematisering eller presisering (Morken, 2009). Begrepet er også politisert og kan vise seg på ulike samfunnsarenaer (se f.eks. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet & Kaldheim, 2011; Gjervan, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006, 2015), og i tillegg også både normativt og deskriptivt (Bakken, 2016).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger kulturelt mangfold som en verdi og som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med vekt på opplæring i nasjonalt språk er barnehagen, fra politisk hold, tildelt en stadig viktigere rolle som inkluderingsarena (Bundgaard & Gulløv, 2008; Korsvold, 2011; Østrem, 2018 mfl.). Pedagogene Ann Merete Otterstad og Camilla Andersen (2012) advarer imidlertid mot det de betegner som ukritisk bruk av en ressurstilnærming til kulturelt mangfold i barnehagen, og argumenterer for en mer kritisk holdning til bruk av og begrunnelse for barnehagens pedagogiske metoder. En mer kritisk holdning til mangfoldsarbeidet hos profesjonsutøvere, såkalt kritisk multikulturalisme, etterlyses også av pedagogen Jeanette Rhedding-Jones (2010). Kritisk multikulturalisme forsøker å innlemme

elementer fra både multikulturalistisk og antirasistisk pedagogikk ved både å synliggjøre, anerkjenne og gi aksept for kulturelt mangfold, samt bidra til å utvikle felles verdier (May & Sleeter, 2010; Nicola, 2005; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011). Innenfor liberal multikulturalisme settes barn og voksne i kulturelle kategorier med tilhørende egenskaper og rettigheter. Liberal multikulturalisme er kritisert av bl.a. May og Sleeter (2010), som hevder at en her unnlater å se maktforskjeller som eksisterer mellom minoriteter og majoriteter i et samfunn. En mer kritisk multikulturalistisk tilnærming bekrefter og anerkjenner ulike menneskers kultur, men uten å overfokusere eller forenkle kulturelle forskjeller (May & Sleeter, 2010; Westrheim, 2014).

Etnisk mangfold i Norge er ikke et nytt fenomen, men har eksistert i uminnelig tid med innslag av både nasjonale minoriteter (samer) og folkegrupper (kvener, romfolk, jøder, skogfinner). I nyere tid har innvandring kommet som flyktninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere. Innvandring og migrasjon er en sammensatt prosess med kulturelle, politiske og økonomiske konsekvenser. Innvandringens ulike dimensjoner utfordrer det norske likhetsidealet og kan påvirke profesjonsutøvelse på lokalt nivå (se f.eks. Gullestad, 2002; Kipperberg, 2015; Lidén, 2017; Portes, Guarnizo & Landolt, 1999; Seeberg, 2003). I en utdanningsvitenskapelig kontekst brukes begrepet kulturelt mangfold som: «å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet» (Morken, 2009, s. 157). Dette samsvarer med Parekh (2006) sin forståelse av begrepet kulturelt mangfold, som advarer mot både overfokusering og underminering av kulturelle forskjeller. I politiske styringsdokumenter problematiseres det heller ikke at når (den norske) skole- eller barnehagekulturen gis forrang, kan det samtidig bidra til en assimilering av andre kulturer (Westrheim & Tolo, 2014).

Som verdi anses kulturelt mangfold som viktig å bevare, og som berikende for samfunnet. For stor vektlegging av kulturelle forskjeller kan imidlertid skape grenser og hindre kontakt mellom ulike etniske grupper og individer (Berkaak, 2012). Mennesker er ikke passive kulturbærere, men aktivt handlende individer som forholder seg til sine sosiale omgivelser ut fra sine erfaringer (Bundgaard & Gulløv, 2008). Kulturbegreper må derfor inkludere de materielle og politiske forholdene som påvirker, former og formes av menneskers liv (Seeberg, 2003). Ulik bruk av og innhold i mangfoldsbegrepet bidrar mer til å tilsløre enn å forklare. Samtidig er det vanskelig å motsette seg kulturelt mangfold som en ønsket verdi, uansett hva begrepet rommer.

Kulturelt mangfold forstås i kapittelet som konstruert gjennom diskursive praksiser, og som representasjoner av virkeligheten, og som fortolkninger som anses som «naturlige» og dermed også hegemoniske (Gullestad, 2002). Kategorien *fler-*

kulturell barnehage forstås som: «...[barnehager]med barn som i tillegg til norsk referanseramme har en referanseramme fra en annen kultur eller land, og dermed har posisjon som innvandrere, etnisk, språklig eller kulturell minoritet» (Vedøy, 2017, s.17). Slik tilnærming er imidlertid ikke uproblematisk, fordi identitet er knyttet til etnisitet, språk og kultur, og kan sammenkobles på mange ulike måter. Alle, avhengig av tid og sted, kan dermed ses på som flerkulturelle eller medlemmer av enten minoritets- eller majoritetsbefolkningen (Vedøy, 2017). Innenfor flerkulturell pedagogikk inkluderes også rettigheter og sosial rettferdighet for alle marginaliserte grupper. Flerkulturell barnehage kan altså forstås både deskriptivt og normativt. Kategorien *flerkulturell barnehage* blir i beskrivelsen av det empiriske materialet brukt deskriptivt.

Kategoriene minoritet og majoritet brukes som en beskrivelse av grupper i et samfunn. *Etnisk minoritet* eller *etniske minoritetsforeldre* brukes her for å beskrive en sosial kategori, knyttet til gruppens sosiale posisjon, og impliserer ikke en forestilling om intern kulturell likhet blant individene som tilskrives denne identiteten (Skytte, 2008). Videre er kategoriene majoritet og minoritet ustabile maktrelasjoner som indikerer to forhold som henger sammen. Det er heller ikke gitt hva eller hvem som tillegges tilhørighet i den ene eller den andre kategorien (Gullestad, 2006, s.25). Et viktig spørsmål som vil bli undersøkt og diskutert i kapittelet, er hvordan majoritet og minoritet som relasjonelle kategorier skapes og opprettholdes gjennom prosesser som inkluderer noen og ekskluderer andre. Slike prosesser kan omtales som kamp om kontroll over det som framstår som tilsynelatende nøytrale verdier, og som nøkkelsymboler i et samfunn (Gullestad, 2006). Kategoriene *minoritet* og *majoritet* brukes i teksten med referanse til kulturelle praksiser, relasjoner, kulturell legitimitet og definisjonsmakt (Gjervan et al., 2012; Gullestad, 2002; Jenkins, 2003; Skytte, 2008 mfl.). I kapittelet legges det dermed til grunn en forståelse av kulturell likhet, ulikhet og mangfold med vekt på *forestillinger* tilskrevet av andre, og hvilke relasjoner som skapes mellom grupper som en følge av forestillinger (her: minoritet–majoritets-relasjoner).

TEORETISK RAMMEVERK

Barnehagen kan ses på som møteplass for mennesker med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, og et sted hvor majoritetskulturen – deres verktøy, kapitaler og koder – formidles. For å fange og problematisere denne kompleksiteten anvendes Bourdieus begrepsapparat. Ifølge Bourdieu og Wacquant (1995) besitter vi alle ulike former for kapital: *kulturell*, *symbolsk*, *økonomisk* og *sosial*. Kulturell kapital er av symbolsk natur og knyttet til det som oppfattes og aksepteres som verdifullt

av mennesker i en kultur. Symbolsk kapital er evnen mennesker har til å utnytte de ulike kapitalformene og omsette dem til andre former for verdi, for eksempel moral. Økonomisk kapital er tilgang til økonomiske ressurser i form av arbeid, lønn og arbeidsforhold. Mens sosial kapital er de nettverkene man tilhører, som skole, familie og venner, jobb og organisasjoner (Bourdieu, 1995). Våre *kapitaler* legger dermed føringer for våre verdier, handlinger og holdninger, vår tilgang til arbeid og nettverk, og hva vi søker etter eller brenner for – vår *illusio*. Nært knyttet til kapitalbegrepet er *habitus*. Habitus kan defineres som et individs smak, væremåte og identitet. I norsk barnehagekontekst er det majoritetskulturen som har definisjonsmakten og setter den symbolske orden for hva som anses som «riktig» identitet og væremåte (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014).

Å søke kunnskap om hvordan sosiale prosesser mellom mennesker med ulik kulturell kapital og habitus påvirker kommunikasjon og samhandling, og hvordan dette får betydning for hvordan «kultur» eller «kulturelle forskjeller» snakkes om og forstås i barnehagen, undersøkes ved å dekonstruere individers ulike *illusio*. I tråd med Bourdieus rammeverk har pedagogiske ledere, etniske minoritetsbarn og foreldre med ulike bakgrunner og ulike disposisjoner og *illusio* også ulik *habitus* (Bourdieu, 1995). I møter mellom etniske minoriteter og majoritetsbefolkningen kan det oppstå oppfatninger og fordommer av typen: «Innvandrere er tradisjonelle og konservative», «Nordmenn er reserverte». I slike sammenhenger brukes ofte kultur som forklaring på forskjeller mellom mennesker (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). En slik forståelse ser kultur som statisk og enhetlig, men kultur(er) kan være både dynamisk og foranderlig. I nye kontekster kan det også utvikle seg nye identiteter og kulturer. Individer og grupper deler ikke nødvendigvis samme kultur selv om de har samme nasjonalitet eller etnisk bakgrunn. Som følge av sosiale strukturer som økonomi, klasse og kulturell kapital har individer og grupper ulik posisjonering i det Bourdieu og Passeron (1990) kaller sosiale felt. Barnehagen kan ses på som et sosialt felt der medlemmene (her: majoritetsbefolkningen) legger føringer for hva som er akseptable meninger og kulturelle symboler. Selv om kulturbegreper kan være både omstridte og mangetydige, åpner de opp for muligheter til både problematisering og nyansering av viktige måter å kommunisere kulturelt mangfold på, både i barnehagen spesielt og i samfunnet generelt. Å gå bak kulturelle konstruksjoner gjør det mulig å fange hvilken symbolsk makt kultur kan ha i ulike kontekster, som kamp om anerkjennelse, sosial posisjon og økonomisk og kulturell kapital. Unnlater en bruk av kulturbegreper, kan det bidra til en tilsløring og underkommunisering av viktige aspekter ved flerkulturelle møter. Det er derfor nødvendig å tydeliggjøre hva som er effekter av kultur, og hva som kan tilskrives samfunnsmessige forhold og strukturer, eller som kan ses som et resultat av begge.

I det norske samfunnet blir gjerne forholdet mellom minoritet og majoritet beskrevet som «kulturforskjeller» eller «etniske forskjeller» (Gullestad, 2002). Slike oppfatninger kan bidra til spesifikke oppfatninger av kulturelle kategorier, og en essensialisering av sosiale kategorier som betraktes som sanne og «naturlige». Såkalte «naturlige» sosiale kategorier påvirker også vår forståelse av verdier (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Hvordan vi snakker om, fortolker, møter og reflekterer omkring kulturelt mangfold og kulturbegreper, er viktig når vi snakker om Norge som et kulturelt mangfoldig samfunn. En vid forståelse av kultur som trekker inn både sosiale og samfunnsmessige forhold og kultur, bidrar til en mer helhetlig analyse av sosialt og kulturelt liv. Å trekke inn historiske, politiske og sosiale forhold kan gi et fyldigere bilde av etniske minoriteters tilpasning og inkludering i samfunnet. Kategorier som kjønn, klasse, etnisitet og sosioøkonomisk status er sentrale aspekter i sosiale prosesser, og i kamper om symbolsk makt. Å trekke inn relevante kategorier kan gjøre analysen mer kompleks, samtidig som den kan utfordre forenklete framstillinger om integrasjon og kultur.

DATAGRUNNLAG, METODE OG ANALYSE

Kapittelet baserer seg på datamateriale innhentet gjennom feltarbeid i fire barnehager, gruppeintervju med tjue pedagogiske ledere og intervju med to styrere og to daglige ledere. Feltarbeidet strekker seg over totalt 7 uker, 1–2 ukers feltarbeid i hver av de fire barnehagene. Datainnsamling er gjennomført i perioden høsten 2018 og våren 2019. Utvalget representerer både bybarnehager og rurale barnehager, og privat og offentlig sektor. Barnehagene i utvalget er like når det gjelder omfanget av etniske minoriteter.⁴ Utvalget av pedagogiske ledere, styrere og daglige ledere representerer ulik sosial bakgrunn, alder og kjønn. Alle i utvalget, med ett unntak, hadde majoritetsbakgrunn. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagene.⁵ Deltakende observasjon har bidratt til å berike datamaterialet.

I tråd med kvalitativ metode har datainnsamlingsprosessen og -analysen foregått samtidig. Feltarbeid er både teoretisk og metodisk praksis, og en særegen form for forskning: (Starrin, Larsson & Willebrand, 1984, s. 131) «[...] fundamentally depend on watching people in their own territory and interacting with them in own language, their own terms ... employed by all sorts of professionals – adventures, detectives, journalists, spies ...» Egen posisjonering, påvirkning på datainnsamling, analyse og

4 Barnehagene i utvalget har ca. 10–12 % barn med minoritetsbakgrunn.

5 Plantid eller allerede fastsatt møtetid ble brukt. De pedagogiske lederne ble intervjuet i grupper på 2–5 deltakere per gruppeintervju. Styrere og daglige ledere ble intervjuet enkeltvis.

kunnskapsproduksjon har vært viktige spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. For å bøte på mulige blindsoner har betydningen av å etablere nære relasjoner til informantene, og samtidig skape en balanse mellom nærhet og distanse, vært viktig (Fangen, 2010; Gubrium & Holstein, 1997; Polanyi, 2009; Wadel, 2014).

Analyse av datamaterialet er gjennomført ved å kombinere helhets- og delanalyse for å sikre variasjonsrikdom og kompleksitet (Starrin, Larsson, & Willebrand, 1984). Det er også gjort en typologisering av intervjumaterialet og feltnotater (Kvale, 2009; Malterud, 2011). Analysen er tematisk, der fellestrekk og mønstre er identifisert og kategorisert. Som et supplement til systematisering og fargekoding i Word er dataprogrammet NVivo også anvendt. Forskningsetiske retningslinjer er ivaretatt, og studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁶. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan de ulike pedagogiske lederne og styrerne i studien forholder seg til en flerkulturell praksis, og hvordan de forstår kulturelt mangfold i barnehagen.

KULTURELT MANGFOLD SOM LIKHET, ULIKHET OG ANERKJENNELSE

Med få unntak var de pedagogiske lederne jeg snakket med, opptatt av verdien av inkludering og av å fremme enkeltbarnets (og foreldres) ønsker og behov. De fleste sier de ønsker å anerkjenne og synliggjøre barnas bakgrunner, men forstår dette på ulike måter. I analysen av materialet framgikk kategoriene *likhet*, *ulikhet* og *anerkjennelse* tidlig som et tydelig mønster i de pedagogiske ledes oppfatninger av kulturelt mangfold. Videre har informantenes ulike forståelser av kulturelt mangfold dannet grunnlag for tre typologier av barnehager, kategorisert som fellesskap: 1) *likhetsfellesskap*, 2) *ulikhetsfellesskap* og 3) *mangfoldsfellesskap*. Kategoriseringen av de tre ulike fellesskapene er i hovedsak basert på de pedagogiske ledernes stemmer og oppfatninger av kulturelt mangfold, slik de først og fremst kom til uttrykk i intervjuene, men også i observasjoner og i feltsamtaler. Andre ansatte sine oppfatninger og meninger har imidlertid bidratt til å underbygge deres konstruksjoner og oppfatninger. De ulike fellesskapene er videre kategorisert på grunn av barnehagens kultur, altså de verdier, normer og symboler som kan sies å kjennetegne barnehagen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Her har observasjoner av møter og deltakende observasjon på tvers av barnehagens avdelinger, og intervju

6 Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). 25.06.18, saksnummer: 60790/4/EPA Deltakerne i studien har underskrevet informert samtykke, og kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen. Alle data er transkribert og anonymisert.

med styrelere og daglige ledere, bidratt til å danne et bilde av den enkelte barnehages kultur. Samtidig har feltobservasjoner og samtaler også vist at barnehagepersonalet kan ha oppfatninger og meninger som kan gå på tvers av fellesskapene. I det følgende vil jeg skissere hva som kjennetegner de ulike fellesskapene. Av de fire barnehagene i utvalget kan én plasseres i kategorien *likhetsfellesskap*, én i kategorien *ulikhetsfellesskapet* og to i kategorien *mangfoldsfellesskapet*.

Likhetsfellesskapet

Barnehagen som er kategorisert som *likhetsfellesskapet*, har en kjønnsbalanse i personalet på omtrent halvparten kvinner og menn, som også underbygger verdien av likhet. I intervjuer med både styrer og de pedagogiske lederne går temaet *barnets beste* igjen i deres beskrivelser. Barnas beste er også et tydelig mål i rammeplanen for barnehagen og i barnehagelærerutdanningen. I *likhetsfellesskapet* er verdier om likhet og vekt på «enkeltbarnet» eller «individet» toneangivende for den pedagogiske praksisen i barnehagen: «Vi er ikke så opptatt av kultur. Vi fokuserer heller på enkeltbarnets behov» (pedagogisk leder, kvinne 45). En annen sier:

«Sånn i det daglige så tenker jeg om kulturelt mangfold som forskjellige kulturer som er samlet i barnehagen. Men så trenger man gjerne ikke å gjøre noe sånn «big deal» ut av det, tenker jeg. Altså vi er jo like, selv om vi er fra forskjellige land» (pedagogisk leder, kvinne 34 år).

Likhetsfellesskapet er preget av et pedagogisk tanke-system som legger til grunn at alle, uansett sosial bakgrunn, skal ha samme muligheter og rettigheter i tråd med offentlig politikk, som har som mål at utdanning skal bidra til sosial utjevning og rettferdighet (Engen, 2007; Gullestad, 2002; Lidén, Lien & Vike, 2007; Vike et al., 2001 mfl.). Barnehagens flerkulturelle praksis og informantenes konstruksjoner av kulturelt mangfold kan i *likhetsfellesskapet* hevdes å være i tråd med såkalt norsk likhetstenkning (Gullestad, 2001). Hvorvidt deres praksiser bidrar til inkludering og anerkjennelse, kan det imidlertid settes spørsmålstegn ved. *Likhet* blir av informantene også forstått ulikt, fra «å behandle alle likt» til «å vektlegge individuelle barns behov»: «Vi er vel ikke så flinke på akkurat dette med mangfold. Vi er i grunn mest opptatt av enkeltbarnet og barnas beste» (pedagogisk leder, kvinne 35). Og videre: «De er jo alle barn. De er alle stort sett like og trenger jo i bunn og grunn mye av det samme.» Å vektlegge likhet, og å underkommunisere etniske minoritetsbarn- og foreldres kulturelle bakgrunn, fører til at deres bakgrunn og erfaringer framstår som irrelevant i møte med barnehagen (Gullestad, 2001, 2002; Vike

et al., 2001). Et perspektiv på kulturelt mangfold som neglisjerer barns (og foreldres) kulturelle bakgrunn, kan betegnes som *fargeblindhet* eller *kulturell blindhet* (Milner, 2010; Øzerk, 2008). Kulturell blindhet er i samsvar med den pedagogiske praksisen og forståelsen av kulturelt mangfold slik den manifesteres i *likhetsfellesskapet*.

I barnehagen møter pedagogiske ledere barn og foreldre med ulike forståelsesrammer, og må balansere mellom dilemmaer om likeverd og likhet på den ene siden og ulikhet og mangfold på den andre siden (Eriksen, 2015). Strategien i *likhetsfellesskapet* er, som vist, å støtte opp om likhet som en felles overordnet pedagogisk målsetting, der alle barn skal gis like muligheter til utvikling og læring, gjennom å se bort fra kulturelle forskjeller og det kulturelle mangfoldet som eksisterer i barnehagefellesskapet.

Ulikhetsfellesskapet

I barnehagen kategorisert som *ulikhetsfellesskap* består hele personalet av kvinner, to har minoritetsbakgrunn, resten majoritetsbakgrunn. Barnehagen har også flest barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Innenfor *ulikhetsfellesskapet* framheves kulturelle forskjeller når personalet omtaler etniske minoriteter, og foreldre og barn med etnisk minoritetsbakgrunn betegnes gjerne som «de», «de andre», «de med annen kultur», «minoritetene» etc.:

Det er ettermiddag i barnehagen og barna blir hentet av sin mor. Aisha blir hentet av mor. Personalet er imøtekommende mot Aishas mor om hvordan dagen har gått, og sier til moren hun må huske å ta med bleier til dagen etterpå. Mens pedagogisk leder prater med mor til Aisha, er hun grinete og klengete, og får en slikkepinne av sin mor. Når mor og Aisha har gått, snur pedagogisk leder til meg og sier: «De er ikke så nøye med kostholdet. Får slikkepinne omtrent hver dag. Eller saft på tåteflaske. Og matboksene har ofte fritert mat, grillpølser og sånn. Det er vel vanlig i deres kultur, men likevel. Vi ville ikke gjort sånn. Vi prøver å si det til dem, men det virker ikke som de bryr seg.» «Har dere tatt det opp med henne», spør jeg? «Nei.» Pedagogisk drar litt på det før hun svarer: «Det er litt vanskelig, både fordi hun ikke er så god i norsk, og så skal vi jo respektere at de har en annen kultur med andre tradisjoner, ikke trå de på tærne liksom, selv om vi tenker at det ikke er helt innafor det hun gjør, og at hun må få vite hvordan vi gjør det her, og lære seg hva som er best for barnet.»

I kommunikasjonen med etniske minoritetsforeldre ønsker de pedagogiske lederne å gi dem kunnskap og forståelse om norsk barnehage, hva barnehagen for-

venter, og sikre at de blir «gode foreldre». Deres forståelser av «godt foreldreskap» vurderes her med utgangspunkt i normen for «norsk foreldreskap»:

«Disse foreldrene trenger gjerne litt ekstra oppfølging, særlig i garderobesituasjonen, de må få informasjon om at det er de som må kle av dem og følge dem inn på avdelingen, og når det gjelder hvilke klær barna trenger i barnehagen. De har ikke kunnskap om dette med ull, og «lag på lag», og kommer gjerne kledd i bomullsklær. Og dette med rammer og rutiner hjemme. Vi har snakket litt om at barna er mye ute til langt på kvelden, og det er gjerne noe vi burde hatt en regel på. De kommer i barnehagen og er kjempetrøtte fordi at de er jo våken til langt på kvelden. Mens vi er litt opptatt at du skal legge deg hvert fall til åtte» (pedagogisk leder, kvinne og 36 år).

Etniske minoriteters foreldreskap ses av de pedagogiske lederne som utfordringer, og behovet for ekstra tilrettelegging som økt arbeidsbelastning. Målet for foreldresamarbeidet er derfor å «gjøre *dem* norske». Slik pedagogisk praksis kan bidra til ekskludering av etniske minoriteter fra fellesskapet, inntil de er «norske nok». Den norske væremåten, kapitalen og habitusen er her gjeldende, mens etniske minoriteters kapital og *habitus* blir ansett som ugyldig i møte med barnehagen (Bourdieu, 1977, 1995). De pedagogiske ledernes *illusio*, deres verdier om «godt foreldreskap», forståelse av kultur og barnesyn, kommer til uttrykk i foreldresamarbeidet og gjennom deres konstruksjoner og fortolkninger av kulturelt mangfold (Bourdieu & Wacquant, 1995). En dansk studie peker på at barnehagepersonales forklaringer på etniske minoriteters handlinger og reaksjoner med referanse til «deres kultur» ofte endret seg over tid, når de fikk mer erfaring med denne foreldre- og barnegruppen. Barnehagen i *ulikhetsfellesskapet* har kortere erfaring fra arbeid med etniske minoriteter enn det de har i både *likhetsfellesskapet* og *mangfoldsfellesskapet*. Ulike erfaringer kan her påvirke måten pedagogiske ledere i *ulikhetsfellesskapet* forstår og møter kulturelt mangfold på. I en feltsamtale om hvordan de har opplevd en raskt økende kulturelt mangfoldig barnegruppe, og møte med andre foreldrepraksiser, sier pedagogiske ledere og personalet på en avdeling i *ulikhetsfellesskapet* følgende:

«Kommunen tok plutselig imot en rekke flyktninger. Vi måtte bare hive oss rundt og gjøre det beste ut av situasjonen. Vi hadde ikke mye erfaring med etniske minoriteter, og vi har nok mye å gå på. Vi var nok litt skeptiske i starten, men vi lærer nok mer når vi har fått mer erfaring. En av de tingene jeg syntes var mest stress med de fra andre kulturer, er dette med klær. Altså, klær synes

jeg er alltid er et tema når vi får barn fra andre kulturer i barnehagen. Fordi de norske, de vet at du går der og der, og så får du kjøpt ull ... Men de fra andre kulturer ... det virker som de har ikke den samme kunnskapen om norsk vinter og hvilke klær barna må ha, lag på lag, sånn som vi er så opptatt av.» En annen ansatt legger til: «Det er mye bomull, ja. Det blir jo litt bale, da, når de kommer i kjole og pensko, og uten ull og yttertøy. Og når de i tillegg nesten ikke kan norsk. Da blir det jo litt stressende for oss. Skal de bare bli våte og kalde, da? Og hvordan skal vi få dem til å forstå hvor viktig det er med varme og vanntette klær? De kommer jo fra varme land. Og språket kan de heller ikke så godt. De sier bare 'ja forstår', selv om de egentlig ikke forstår hva vi sier. Synes det er vanskelig med disse fra andre kulturer.»

Pedagogiske ledere i *ulikhetsfellesskapets* måter å snakke til og om etniske minoriteter på kjennetegnes av en vektlegging av etniske minoriteters *feil, mangler og forskjeller*. Temaet klær går igjen i mange av feltsamtalene og intervjuene, enten mangel på «skiftetøy» eller mangel på ull og egnet yttertøy. Den pedagogiske praksisen støtter opp om forskjeller mellom etniske norske og etniske minoriteter ved å peke på praktiske forskjeller som klær. Slik pedagogisk praksis kan føre til (re-)produsering av en kulturell praksis som kan ekskludere framfor inkludere etniske minoriteter i barnehagefellesskapet (Bourdieu, Passeron, Bundgård & Esmark, 2006). En studie fra Danmark viser liknende funn. Forskeren Palludan (2007) fant i sin studie av pedagogisk personale i Danmark at de brukte ulike språktoner avhengig av hvilken etnisk bakgrunn barnet hadde. Etniske minoriteter ble snakket til i såkalt «teaching tone», mens majoritetsbarna (her: danske) ble snakket til i en «exchange tone» (Palludan, 2007). Palludan (2007) hevder videre at personalets ulike språktoner i møte med barna bidrar til å skape forskjeller og dermed segregering av etniske minoriteter, og til en forsterking av eksisterende maktforhold mellom minoritet og majoritet i sterk kontrast til barnehagens mål om sosial utjevning og inkludering (Palludan, 2007). Ved hjelp av språket investerer barn, foreldre og pedagogiske ledere i sin «lingvistiske habitus» innenfor et bestemt marked, og høster slik sosial anerkjennelse (Bourdieu, 1995; Bourdieu & Wacquant, 1995; Palludan, 2007).

Mangfoldsfellesskapet

To av barnehagene i utvalget er kategorisert som *mangfoldsfellesskap*, én privat og urban, den andre (den minste i utvalget) offentlig og rural. I den private, urbane barnehagen er kjønnsbalansen rundt 50 %, en ansatt har minoritetsbakgrunn, resten har majoritetsbakgrunn. I den offentlige, rurale barnehagen er alle de

ansatte kvinner med majoritetsbakgrunn. I *mangfoldsfellesskapet* er verdier som raushet, anerkjennelse og inkludering dominerende. Kulturelt mangfold forstås her i større grad som en normaltilstand, og i et mer utvidet eller bredere perspektiv. Individers ulike bakgrunner, både kulturelle og sosiale, framheves i *mangfoldsfellesskapet* som positivt og berikende for barnehagen. Pedagogisk praksis synliggjør mangfold som en ressurs for alle som tilhører barnehagen. Åpenhet og nysgjerrighet kjenner tegner måten de forstår kulturelt mangfold på: «Vi må snakke med dem og ikke til dem. Vi er både ulike og like. Viktig at alle blir anerkjent for den de er» (daglig leder, mann og 39 år). Og videre som begrunnelse for pedagogisk praksis:

«Det er viktig at selv om vi ikke har så mange barn med flerkulturell bakgrunn, også er opptatt av å markere for eksempel samenes nasjonaldag. Viktig at vi er nysgjerrig og spør når vi lurer på noe. Tror det bare er positivt. Tror det er viktig at vi ikke tar alle over 'en kam' og ser alle som individer og ikke som en gruppe» (pedagogisk leder, kvinne og 32 år).

Innenfor *mangfoldsfellesskapet* gis det i større grad rom for diskusjoner og meningsbrytninger enn i de to andre fellesskapene. Mangfoldet gjenspeiler seg også i personalgruppen i form av kjønnsbalanse og ansatte med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Både i feltsamtaler og på møter observerte jeg diskusjoner og uenigheter, noen ganger som iakttaker og observatør, andre ganger som deltaker i samtalen. Hva som kommer til uttrykk, er ikke upåvirket av min tilstedeværelse og posisjonering i feltet. Det må derfor tas høyde for at utsagn både kan være idealer og «korrekte» oppfatninger så vel som deres meninger. Her er det imidlertid viktig å merke seg at informantene etter hvert «glemte» min tilstedeværelse og handlet mer som om jeg var «en av dem». Feltobservasjoner har slik bidratt til å nyansere datamaterialet.

Lars Laird Iversen (2014) har utviklet begrepet *uenighetsfellesskap* om fellesskap på ulike nivå som rommer ulike meninger, og som en motsats til ideen om at man innenfor et fellesskap har felles meninger og verdier og et fravær av uenighet. *Mangfoldsfellesskapet* kan sies å ha likhetstrekk med det Iversen (2014) kaller *uenighetsfellesskap*. I *mangfoldsfellesskapets* pedagogiske plattform og strategi legges det også vekt på at *mangfold* skal være en ressurs i barnehagen, og at barn og voksne skal møtes som individer, og ikke som representanter for kulturer eller spesifikke etniske identiteter:

«Jeg har kommet frem til at min jobb i barnehage er å passe på at disse ungene blir møtt med kravene i rammeplanen og i lov om barnehage. Hvis vi tenker

den tanken i stedet for å gjøre dem til «den polakken» eller «den russiske ungen vi har». Vi skal ikke kategorisere barna slik. De er en av barnehagens unger, har akkurat samme behov som norske barn. De er her for å lære og leke, og av og til så har de en annen bakgrunn enn oss. Så enkelt er det» (styrer, kvinne 58 år).

En pedagogisk leder i den samme barnehagen sier følgende om pedagogisk praksis i møte med barn og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn:

«Vi har barn fra ulike land, noen er i en kortere periode, andre lenger. Men uansett hvor de kommer fra, skal alle føle at de har samme rettigheter og føle seg velkommen, bli sett og respektert. Det er vårt ansvar å anerkjenne deres bakgrunn, hvis de ønsker. Viktig at alle kan kjenne seg igjen i barnehagen. Alle individ er unike. Det kan være like stort kulturelt mangold mellom norske som mellom de som kommer fra andre land» (pedagogisk leder, 53 år).

I de pedagogiske ledernes begrunnelser og pedagogiske praksis uttrykkes det i *mangfoldsfellesskapene* verdier som respekt, toleranse og åpenhet. Å tørre å stille spørsmål, også kritiske, være nysgjerrig på andre, og framheve kulturell, religiøs og sosial bakgrunn som ressurs er karakteristisk innenfor *mangfoldsfellesskapet*. Gjennom sine erfaringer opplever pedagogiske ledere at de lærer og utvikler sin pedagogiske praksis i møte med kulturelt mangfold i barnehagen: «Vi kan ikke lese oss til enhver situasjon og hendelse, men vi lærer av erfaring. Andre tenkemåter får meg til å stille spørsmål med det jeg tenker på som normalt. Dess mer jeg erfarer, jo mer ønsker jeg å lære» (pedagogisk leder, kvinne, 56 år).

I det følgende skal det gjøres rede for både fellestrekk på tvers av fellesskapene og hva som er unikt for de ulike fellesskapene knyttet til foreldreskap og oppfatninger om hva som anses som «gode foreldre». Og videre hvilke konsekvenser de ulike mangfoldskonstruksjonene kan ha for den pedagogiske praksis i møte med etniske minoriteter.

«GODE FORELDRE HAR ALT PÅ STELL» – FELLESTREKK PÅ TVERS AV MANGFOLDSKONSTRUKSJONER

Felles for alle de pedagogiske lederne er at de møter barn og foreldre med ulik bakgrunn, og er som profesjonsutøvere opptatt av hva de mener er best for barnet. Et viktig anliggende for alle de pedagogiske lederne i fellesskapene er det de betegner som «å ha alt på stell» som en kulturell kapital foreldre forventes å ha (Bourdieu & Passeron, 1990). Som vist bidrar foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn på ulike

måter til kulturelt mangfold i barnehagen. De er ingen ensartet gruppe, de kommer fra ulike land, snakker forskjellige språk og har ulike tradisjoner, med hver sin historie som preger deres daglige liv. De har ulik sosial og kulturell bakgrunn og ulikt utdanningsnivå. Noen er flyktninger, noen er født i Norge med utenlandske foreldre, og noen er arbeidsinnvandrere. Deres erfaringer med barnehage varierer, og deres ulikheter i møte med barnehagen påvirker dermed deres ønsker og behov (Gjervan et al., 2012 s. 89–90). Felles for dem alle er imidlertid møtet med den norske barnehagediskursen og bakgrunn fra et annet samfunn, som kan ha andre tradisjoner knyttet til oppdragelse, foreldrerollen og verdier knyttet til omsorg (Gjervan et al., 2012). Ikke bare må de forholde seg til nye kulturelle koder, men skape seg et nytt liv i et samfunn hvor mye av omsorgen for barn er overlatt til offentlige institusjoner som barnehage og skole. Etniske minoritetsforeldre kan også ha andre forståelser av kjønnsroller og autoritetsstrukturer som kan komme til uttrykk i og påvirke foreldresamarbeidet (Glaser, 2018).

Innenfor barnehagediskursen er det særlig verdier knyttet til foreldrerollen, omsorg, syn på barn og oppdragelse som blir tematisert og utfordret i møte med ulike foreldregrupper. Som vist har de pedagogiske lederne ulike perspektiver på kulturelt mangfold som springer ut fra de dominerende verdiene i fellesskapet og den flerkulturelle praksisen i barnehagen. Felles for dem alle er deres forventninger til minoritetsforeldre. Her legges det mye vekt på praktiske ting: «riktige» klær, sunne matpakker og «skiftetøy», men også betydningen av nok søvn, fysisk aktivitet og grensesetting framheves. I *ulikhetsfellesskapet* er de mest opptatt av det som er annerledes fra den norske normen om «god barndom» og «godt foreldreskap». Normer for barndom og foreldreskap er her kulturell kapital etniske minoriteter *ikke* har tilegnet seg eller har kunnskap om. Personalet bidrar dermed med gjennom sin definisjonsmakt til å opprettholde et asymmetrisk maktforhold mellom minoritet og majoritet (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996). Følgende feltsamtale kan illustrere dette:

Pedagogisk leder observerer to søsken med etnisk minoritetsbakgrunn (4 og 5 år) i leken og sier til meg: «Som du ser der, de veldig urolige i kroppen. Vi tror at jentene i denne familien ser mye på TV og bruker mye iPad hjemme. Jeg bor i samme nabolag, og jeg ser dem sjelden ute på lekeplassen, ute på tur på ettermiddagen eller i helger. Jeg har prøvd å ta dette opp med foreldrene, men det virker ikke som de synes det er et problem» (feltnotat).

Selv om de pedagogiske lederne møter de etniske minoritetsbarna og foreldrene på en respektfull måte, uttrykker flere samtidig en bekymring over deres mangler i

«det norske»; i språket, i felles kulturopplevelser, friluftsliv og (norske) normer for kosthold og søvn. Innenfor *ulikhetsfelleskapet* er den flerkulturelle pedagogiske praksisen fokusert rundt foreldrepraksiser som skiller seg fra (den norske) normen, og som kan by på utfordringer for dem som pedagoger i det daglige arbeidet. De forteller om vansker med kommunikasjon, ikke bare språklig, men også på grunn av ulike forventninger og verdier knyttet til oppdragelse og omsorg, som illustrert i eksempelet over. Etniske minoriteters mangler ble uttrykt på flere områder. En «eksotisk» matpakke kan for eksempel oppleves som brysomt: «Det er så mye styr med de der nudlene. Kan de ikke bare ta med vanlige brødskiver.» Den «norske matpakken» er et viktig symbol i norsk kultur og kan ses som både grense- og identitetsmarkører mellom minoritet- og majoritetsbarn, så vel som symbol på «godt foreldreskap» (Lauritsen, 2013). Barnehagen ser det som viktig at etniske minoritetsforeldre får «opplæring» om hva en norsk matpakke inneholder, hvilke klær barna må ha, og hente- og bringerutiner. Gjennom slik flerkulturell pedagogisk praksis blir majoritetsperspektiver kommunisert, og maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet dermed underbygget (Bourdieu et al., 2006; Gullestad, 2002). «Gode foreldre» fortolkes og vurderes med referanse til «norsk» oppdragelse og barnesyn; altså hvorvidt de har «riktig» matpakke, «riktige» klær og legger barna til «rett tid» etc.: «Vi prøver å fortelle dem hvordan vi gjør det i Norge, at vi er opptatt av at barn skal få leke, at de må ta med varme klær, få nok søvn og sunn mat. De har et annet syn på det å være ute, leggetider og sånt.»

I rammeplanen for barnehagen (2017) slås det fast at en er forpliktet til å samarbeide med foreldre og legge til rette for *dialog* i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 25). Ulike kulturer kan ha andre former for både grensesetting og oppdragelse, så vel som mattradisjoner og søvn o.l., og kan, som vist, utfordre og komme i konflikt med den norske barnehagediskursen (se f.eks. Bakken, 2016; Bergersen, 2017; Korsvold, 2011). I *ulikhetsfelleskapet* blir minoritetsforeldres kulturelle forskjeller møtt som utfordringer som barnehagen må løse, og i mindre grad med dialog. Et dialogisk samarbeid kjennetegnes av likeverdige parter som har tillit til hverandre. Som fagpersoner har pedagogiske ledere makt i relasjonen til foreldrene, noe som gjør relasjonen asymmetrisk. Den asymmetriske relasjonen blir ytterligere understreket av deres posisjoner som minoritet og majoritet (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996). Pedagogiske ledere har likevel et ansvar for å bygge en samarbeidsrelasjon preget av tillit, for å møte alle foreldre som ressurspersoner, og for at deres ønsker og behov anerkjennes og inkluderes (se f.eks. Becher, 2006; Glaser, 2018). Andre kulturer har også mindre tradisjon for å «blande seg inn» i det pedagogiske arbeidet og andre autoritetsforståelser:

Da Aisha blir hentet av far, blir pedagogisk leder hentet inn fra avdelingen til garderoben. Pedagogisk leder forteller meg at han i den situasjonen tenkte at: «nå får jeg kjæft eller en klage». Far tar pedagogisk leder i hånden og takker for det gode arbeidet barnehagen og han gjør for datteren. Far sier han er veldig takknemlig og veldig fornøyd. «Jeg ble helt satt ut. Er ikke vant til at norske foreldre gjør sånn» (pedagogisk leder, 34 år og mann).

At etniske minoritetsforeldre ikke er like kritiske eller stiller samme krav til barnehagen som majoritetsforeldre, blir gjerne fortolket som positivt fra barnehagens side. Men samtidig betyr det også at deres stemme i barnehagefelleskapet ikke kommer like tydelig fram, fordi de mangler nødvendig kulturell kapital (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996). Etniske minoriteter kan slik stå i fare for å bli usynliggjort eller ignorert, som kan føre til ekskludering fra barnehagefelleskapet. Slike oppfatninger og praksiser er mest framtreddende i *likhetsfelleskapet*.

Det norske utdanningssystemet skal i tråd med lovverket fremme *både* likhet og mangfold (Eide, 2009; Engen, 2007; Gullestad, 2002; Vike et al., 2001). Denne tosidigheten kan oppleves som et dilemma i det pedagogiske arbeidet, mellom mangfoldet i barnegruppen og enkeltbarns behov og som spenninger mellom ulike foreldres ønsker og egen faglig forankring. Følgende beskrivelse kan illustrere dette:

Et barn er ny i barnehagen og på spørsmål om soverutiner fra pedagogiske leder svarer mor at barnet kan sove når hun har lyst, enten det er klokken 10, 3 eller halv 5. Om denne situasjonen forteller pedagogisk leder: «Men et barn som er 1,5 år, kan ikke ta en slik avgjørelse, mener nå jeg. Så det er litt utfordrende, når mor har dette kravet, og vi ikke kan tvinge barnet til å sove. Da blir det vår jobb å prøve få henne til å gå inn i en soverutine på lik linje med de andre barna i barnehagen. Det er veldig vanskelig å forklare hvor viktig den søvnen er til et 1,5 år gammelt barn, og som ikke skal sove i vogn, som ikke vil sove og er vant til å bestemme dette selv. Så der har vi måttet tilrettelegge ganske mye, for at vi skal få til dette her med denne søvnen, da. Det krever jo mye av oss voksne. Jeg opplevde dette som 'litt sånn kulturkrasj'» (pedagogisk leder, 32 år).

Som vist er det særlig praktiske og materielle faktorer knyttet til foreldrerollen som framheves i mange av de pedagogiske lederes fortellinger om sine møter med kulturelt mangfold, og deres erfaringer med å ha etniske minoritetsbarn i barnehagen. Deres måter å omtale barnehagens etniske minoriteter på manifesteres her som grensemarkører mellom «vi» og «dem», mellom majoritets- og minoritetsbarna; å ha nok og riktige klær på plass, matpakker, bleier og skiftetøy, betegnet som «å ha

ting på stell». Andre grensemarkører er verdier knyttet til synet på barn, omsorg og oppdragelse. Ulike verdisett eller kulturelle forestillinger utfordrer pedagogiske ledes oppfatninger om hva som er normen for når barn skal sove, barnehagens dagsrytme, mat og rutiner og til forestillinger om «godt foreldreskap». I informantenes fortolkninger i *ulikhetsfellesskapet* blir de etniske minoritetsbarnas forskjeller og avvik fra normen tolket som kultur, mens avvik fra normen hos majoritetsbarn fortolkes som individuelle forskjeller (Bundgaard & Gulløv, 2008; Gullestad, 2002).

Forskjellen mellom de pedagogiske ledernes *mangfoldskonstruksjoner* er deres fortolkninger i møte med andre verdisett enn majoritetsnormen. Møter de kulturelt mangfold med åpenhet, nysgjerrighet og forståelse, eller som utfordringer og problemer? Vektlegges kulturelle forskjeller og likheter, eller anerkjennes det kulturelle mangfoldet som del av barnehagefellesskapet? I analysen av det empiriske materialet framkommer det, som vist, tre distinkte måter å forstå kulturelt mangfold på: fra vekt på utfordringer og kulturelle forskjeller i *ulikhetsfellesskapet*, underkommunisering av kulturelle forskjellers betydning for inkludering i *likhetsfellesskapet*, til kulturelt mangfold som en ressurs og berikelse for barnehagen i *mangfoldsfellesskapet*. Selv om analysen viser tre ulike mangfoldsførståelser og tre ulike typologier av fellesskap, finnes det også motsetninger og tvetydigheter i barnehagepersonalets oppfatninger på tvers og innad avdelingene i de ulike barnehagene. De ulike mangfoldskonstruksjonene representerer pedagogiske leders, styreres og daglige ledes hovedsyn slik de framkommer i materialet. I det følgende drøftes hvordan og på hvilke måter pedagogiske ledere tar opp i seg, forstår, kritisk reflekterer og håndterer det kulturelle mangfoldet i barnehagen. Det ses også på hvilke konsekvenser dette kan få for inkludering av etniske minoriteter.

MANGFOLDskonstruksjoner – verdier, normer og praksiser

Gjervan (2006) beskriver en flerkulturell barnehage som noe *mer* enn en beskrivelse av barnehagens sosiale og kulturelle mangfold. En flerkulturell barnehage må også verdsette forskjeller og ulikheter i sin pedagogiske praksis. Slik normativ forståelse av flerkulturell barnehage er sammenfallende med pedagogiske ledes konstruksjoner og manifestasjoner identifisert i *mangfoldsfellesskapet*. Når mine informanter ble bedt om å definere begrepet «kulturelt mangfold», ble det, særlig i *ulikhetsfellesskapet*, vist til kulturforskjeller med referanse til etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn. Mens pedagogiske ledere i *likhetsfellesskapet* kan hevdes å fram-

stå som mangfoldsblinde, blir kulturelle forskjeller mellom minoritet og majoritet i *ulikhetsfellesskapet* framhevet.

I *mangfoldsfellesskapet* framheves både arbeid med samisk kultur, kjønn, alder og sosial bakgrunn, og betydningen av anerkjennelse, respekt og inkludering understrekes. I *ulikhetsfellesskapet* anvendes betegnelser som «dem» eller «de med forskjellige kulturer», «de flerkulturelle» eller «fremmedkulturelle» om foreldre og barn med annen etnisk bakgrunn, i motsetning til «oss» i betydningen etniske norske: «De kommer fra forskjellige kulturer, med andre verdier og religion enn oss, og det er viktig at vi respekterer dem og prøver å forstå deres tro og kultur» (pedagogisk leder, mann, 35). Noen få i *ulikhetsfellesskapet* uttrykker også at de ikke ser behovet for å vektlegge kulturelt mangfold fordi det er få eller ingen med barn med etnisk minoritetsbakgrunn i avdelingen, mens man i *mangfoldsfellesskapet* vektlegger behov for å lære mer og utvikle sin pedagogiske praksis:

«Jeg tenkte at dette ikke var mitt problem, siden nesten alle barna og foreldrene i gruppen min er norske, men dette er ikke tilfelle. Vi bør alle være bevisste og vektlegge kulturelt mangfold nå som vi lever i en globalisert og flerkulturell verden» (pedagogisk leder, kvinne, 50 år).

Min tilstedeværelse i barnehagen trekkes fram som bevisstgjørende for egen praksis og faglige refleksjon av flere informanter i *mangfoldsfellesskapet*: «Jeg har egentlig ikke tenkt så mye over dette med mangfold, men etter at du har vært her, har jeg reflektert mer over hva og hvordan jeg møter både barn og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn» (pedagogisk leder, mann, 28 år). Mens andre opplever at økt kulturelt mangfold i barnegruppen fører til mer arbeidsbelastning, slik som styren i *ulikhetsfellesskapet* her sier:

«Vi har mange nasjonaliteter og det blir bare flere og flere vi må ta imot. Det er mye tilrettelegging, og mer belastning på de enkelte pedagogiske lederne med barn fra andre kulturer. Da er det ikke alltid lett å få dem til å ha vektlegge hvordan kulturelt mangfold skal ivaretas best mulig. Her har vi nok ikke gjort nok.»

Som funn fra undersøkelsen viser, har de pedagogiske lederne ulike måter å forstå og håndtere barnehagens kulturelle mangfold på, og ulike strategier i møte med minoritetsfamiliers tradisjoner, omsorgs- og foreldrepraksiser. I *likhetsfellesskapet* fremmes «barnas beste», og like muligheter for alle i tråd med det norske likhetsidealet. «Barns beste» er også et overordnet prinsipp i rammeplanen for barnehagen, hjemlet i Grunnlovens § 104 og Barnekonvensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funn presentert i dette kapitlet peker i samme retning som funn fra

tilsvarende studier i Norge og Danmark (Becher, 2006; Bundgaard & Gulløv, 2008; Gjervan et al., 2012; Glaser, 2018; Lauritsen, 2013; Palludan, 2007). Den pedagogiske praksisen i *ulikhetsfellesskapet*, derimot, er preget av en mangfoldsforståelse som i mindre grad har vekt på anerkjennelse og inkludering, men mer vekt på kulturelle forskjeller. Det anses som nødvendig at etniske minoriteter tilpasser seg majoritetskulturen: «Sånn gjør vi det her, og sånn har vi alltid gjort det. Vi må hjelpe dem til å forstå hva vi forventer av dem som foreldre.» I *mangfoldsfellesskapet* er den pedagogiske praksisen i større grad preget av åpenhet, nysgjerrighet og med et ønske om faglig utvikling av egen og barnehagens praksis. I disse barnehagene profileres kulturelt mangfold som en eksplisitt og ønsket verdi i hele personalet, og som en ressurs i det pedagogiske arbeidet.

«DE HAR SÅ FORSKJELLIG KULTUR» – MANGFOLDskonstruksjoners konsekvenser for inkludering av etniske minoriteter

Kultur er ikke en naturgitt tilstand, men et uttrykk for den gyldige og dominerende kulturen i samfunnet (Bourdieu et al., 2006). Barnehagekulturen er heller ikke nøytral, men gjenspeiler nettopp hva som har kulturell og sosial legitimitet og status i samfunnet. Som nevnt bidrar barnehagen ifølge en dansk studie til å forsterke sosiale forskjeller mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen, der majoritetsbarna hadde definisjonsmakten fordi de behersket språket bedre (Bundgaard & Gulløv, 2008). I norsk kontekst har bl.a. Hauge (2014) vist hvordan skolers ulike tilnærminger til kulturelt mangfold som ressurs eller problem får ulike konsekvenser for inkludering av etniske minoriteter. Som denne studien viser, finner en tilsvarende innenfor barnehagekonteksten. Flere forskere har understreket betydningen av makt, klasse, sosial og kulturell bakgrunn for ulike menneskers innflytelse og posisjon i barnehagen (Bundgaard & Gulløv, 2008; Gjervan et al., 2012; Palludan, 2007). Sosial og kulturell kapital er altså viktige faktorer når mennesker møtes og omgås (Bourdieu, 1995). Som deltaker i en bestemt sosial gruppe er ressurser koblet til aktørers sosiale relasjoner og nettverk. Ressurser kan for eksempel være foreldres kjennskap til barnehagen og nærmiljøet, om de kjenner andre foreldre i barnehagen og nærmiljøet (Bourdieu, 1995; Glaser, 2018).

Som vist verdsetter de pedagogiske lederne, avhengig av fellesskap og mangfoldskonstruksjoner, at foreldre «har alt på stell». «Å ha alt på stell» fungerer også som målestokk på «godt foreldreskap», manifestert som pedagogiske praksiser i *ulikhetsfellesskapet*. For en flyktningfamilie, uten referanse til hva en barnehage er eller hva som forventes av dem som foreldre, kan dette oppleves som fremmed og

uvant. Begreper som ull- og skiftetøy kan være ukjent, likeså barnehagens struktur, organisering og forventninger til dem som foreldre. Symbolsk kapital kommer her til uttrykk gjennom de pedagogiske ledernes forståelser av «godt foreldreskap» ut fra en felles norsk barnehagediskurs (Bourdieu & Prieur, 1996). Når pedagogiske ledere i *ulikhetsselleskapet* utelukkende er opptatt av etniske minoriteters mangler, som svake språkferdigheter – «forstår ikke at de må ha skiftetøy og bleier», ulike og «feil» omsorgs- og oppdragelsesformer – kan dette føre til at etniske minoriteter føler seg ekskludert fra fellesskapet i barnehagen. Ved å framheve at foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn ikke alltid har «ting på stell», så vel som at «dette ikke er noe problem med dem», framhever de også at de har andre forventninger til etniske minoritetsforeldre enn til norske foreldre. På denne måten bidrar deres praksiser til å forsterke «kulturforskjellene».

I barnehagens møte med etniske minoriteter utfordres den (norske) likhetstenkningen (Gullestad, 2002). Likhetstenkningen kan komme til uttrykk som ulike strategier knyttet til håndtering av kulturelt mangfold manifestert som ulike fellesskap og konstruksjoner. Når pedagogiske ledere i *ulikhetsselleskapet* vektlegger forskjeller mellom «dem» og «oss», underkommuniseres samtidig likheter og styrker. Deres pedagogiske praksis bidrar på denne måten til å reproducere maktforskjeller mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Gjennom benektelse og usynliggjøring, slik praksiser i *likhetsselleskapet* er eksempel på, kan makt og ulikhet bli reproduert, samtidig som rasisme og diskriminering også kan bli tematisert (Gullestad, 2002). Stor avstand mellom barnas (og foreldrenes) hjemmekultur og barnehagekulturen kan være avgjørende for tilhørighetsfølelse og inkludering. Sosial posisjon er avhengig av tilgang til kapital og ressurser, og er hierarkisk organisert. Innenfor barnehagediskursen befinner pedagogisk leder seg «over» etniske minoritetsbarn og -foreldre, som anses å ha lavere eller mangelfull kulturell kapital, og som kan føre til en opplevelse av ekskludering (Bourdieu & Wacquant, 1995). Når pedagogiske ledere snakker om etniske minoritetsforeldres «mangler» og «ulikheter» slik de gjør i *ulikhetsselleskapet*, bidrar de også til å betrakte majoritetshabitusen som den gyldige, og dermed til å opprettholde makthierarkiet mellom «vi» og «dem», mellom minoritet og majoritet (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1995). Deres forståelse av foreldresamarbeidet handler, særlig i *ulikhetsselleskapet*, om å hjelpe etniske minoritetsforeldre, gi dem kunnskap og veiledning slik at de kan tilpasse seg den norske barnehagediskursen og lære seg den «norske» foreldrerollen. Slik mangfoldsførståelse er i tråd med flere studier av flerkulturelt foreldresamarbeid, og kulturelt mangfold og kultur som begrep i barnehagen (Gjervan et al., 2012; Glaser, 2018; Gullestad, 2002; Kasin, 2010) mfl. Kulturelt mangfold forstått som forskjeller og

mangler fører til at etniske minoriteters kulturelle kapital anses som ugyldig i møte med barnehagen, og de gis dermed heller ikke tilgang til symbolsk kapital på lik linje med majoritetsbefolkningen (Bourdieu 1996; Bourdieu, Passeron, Bundgård & Esmark, 2006). Å bli sett på som «integrert» i den norske barnehagediskursen kan derfor gå på bekostning av deres kulturelle identitet. Slik forståelse av integrasjon kan hevdes å ha sterke elementer av assimilasjon, der minoriteter skal tilpasse seg samfunnet på majoritetens premisser og underminere og, i verste fall, glemme sine etniske bakgrunner (Døving, 2009; Lidén, 2017).

MANGFOLDSKOMPETANSE SOM INKLUDERING I PRAKSIS OG TEORI

Som nevnt er pedagogiske ledere gjennom rammeplanen (2017) og Barnehage-loven (2005) forpliktet til å legge til rette for dialogisk samarbeid med foreldre, og sørge for et pedagogisk innhold som ivaretar det kulturelle mangfoldet i barnehagen. Flere har imidlertid pekt på at likhet i utdanningssystemet bidrar til at minoritetsbarns kulturelle bakgrunn underkommuniseres og gjøres irrelevant (Gullestad, 2002; Vike et al., 2001 mfl.). Barnehagen kan slik forstås som en «sivilisasjonsagent», der alle skal gjennom samme system og erverve seg like kunnskaper og verdier (Engebriksen & Fuglerud, 2009). Barnehagen er både møteplass for mennesker med ulik kulturell og sosial bakgrunn og et sted hvor majoritetskulturen, deres verktøy, kapitaler og koder, formidles. Etniske minoriteter møter i barnehagen den norske kulturen og historien. Det er gjennom barnehagen og skolen at etniske minoriteter skal sosialiseres inn i «den norske væremåten» (Engen, 2007). Et rettferdig samfunn basert på likhetstenkning kan foregå på ulike plan (Fraser, 2002). Det handler om anerkjennelse av identitet som er skapt innenfor en annen kultur med andre meninger og verdier, og om fordeling av ulike økonomiske ressurser eller kulturelt gods (kapital) og symbolsk kapital. Omfordeling av kulturell kapital og økonomiske ressurser kan skje gjennom (den norske) barnehagen. Utfordringen er imidlertid at sosial utjevning skjer ved å gi barnehagebarn den samme (norske) kulturelle kapital. Slik pedagogisk praksis er å finne innenfor *likhetsfelleskapet*. Etniske minoriteters kapital blir her *ikke-symbolsk* og framstår som ugyldig i møte med barnehagen (Bourdieu et al., 2006). Som nevnt innledningsvis er barnehage (og skole) som institusjon et av de viktigste virkemidlene for kulturoverføring og sosial utjevning (Eriksen, Cowan, Dembour & Wilson, 2001). På denne måten gir samfunnet, også gjennom utdanning, individer ulik tilgang til posisjoner i samfunnet (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996). Anerkjennelse handler altså om hva som anses som gyldige kapitaler i ulike kontekster,

og hvilken tilgang, eller mangel på tilgang, til ulike kapitaler individer faktisk har. Innenfor *mangfoldsfelleskapet* anerkjennes og gjøres ulike kapitaler gyldig gjennom en vid og inkluderende pedagogisk praksis og forståelse av kulturelt mangfold, til forskjell fra både *likhetsfelleskapet* og *ulikhetsfelleskapet*, som enten unnlater å se eller overfokuserer betydningen av kulturforskjeller som finnes i barnehagen.

I tråd med Bourdieus (2003) rammeverk har det gjennom hele forskningsprosessen vært viktig å være klar over egen posisjon, påvirkning og farging av datamaterialet. Som forsker må en derfor unngå å konstruere og reproducere sosiale skillelinjer mellom grupper, og gi aksept for bestemte typer kulturell kapital, men heller forstå samfunn og kultur som foranderlige og åpne for forhandlinger (Jobst & Skrobaneck, 2020). Som norsk og medlem av majoritetsbefolkningen har det derfor vært nødvendig å reflektere omkring egen posisjonering, både som forsker og person i møte med informanter. Er jeg bevisst min rolle og den makten jeg innehar? Hvordan farger min posisjon det jeg ser, og det jeg ikke ser? Tolkning og analyse av empirisk materiale er ifølge Alvesson og Sköldberg en sammenvevd kunnskapsprosess av språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer (2017, s. 19). I tråd med en sosialkonstruktivistisk tilnærming konstrueres kunnskap i det sosiale felleskapet i møtet mellom forsker, feltet og informanter (Alvesson & Sköldberg, 2017). Gjennom deltakende observasjon blir forskeren en del av den sosiale virkeligheten som studeres, og utvikler sin forståelse ved deltakelse i menneskers daglige liv. At både jeg, som forsker, og informantene har majoritetsbakgrunn, snakker samme språk og deler felles referanserammer, kan ha bidratt til at «blindsoner» er uoppdaget og selvfølgeligheter ikke problematisert. Funn presentert her kan ikke uten videre generaliseres til andre tilsvarende situasjoner uten støtte i tidligere og tilsvarende forskning (se for eksempel Bundgaard & Gulløv, 2008; Glaser, 2018; Palludan, 2007).

Som vist kan min tilstedeværelse i barnehagen også ha bidratt til bevisstgjøring av informantenes egne verdier, om foreldreskap, omsorg og syn på barn og deres egne kulturelle praksiser. Bevisstgjøring av forestillinger og oppfatninger kan føre til utvikling av eksisterende pedagogisk praksis som kan bidra til å bryte ned eksisterende og ubevisste gruppebaserte fordommer, samt bidra til perspektivutvidelse.

AVSLUTNING

Innledningsvis spurte jeg: *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer dette til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?* Kapitlet har vist hvordan kulturelt mangfold konstrueres og forstås i barnehagen av pedagogiske ledere. Det er videre pekt

på hvordan ulike mangfoldskonstruksjoner og forståelser kan ha ulike følger for inkludering og anerkjennelse av etniske minoriteter i barnehagen. Det er identifisert tre typer av pedagogisk praksis, typologisert som tre ulike fellesskap: 1) *ulikhetsfellesskap*, 2) *likhetsfellesskap*, og 3) *mangfoldsfellesskap*. Fellesskapene er kategorisert på bakgrunn av pedagogiske lederes ulike måter å forstå og konstruere kulturelt mangfold på, som *likhet*, *ulikhet* eller *anerkjennelse*. Trass i ulike forståelser og konstruksjoner, og ulik pedagogisk praksis, uttrykkes det likevel felles intensjoner og begrunnelser for valg av strategier i møte med etniske minoriteter om å bidra til inkludering og tilhørighet for etniske minoriteter i barnehagen.

Et fokus på forskjeller kan gjøre etniske minoriteter synlige, samtidig som deres kulturelle kapitaler kan bli slik ansett som ugyldige i møtet med barnehagen (Bourdieu & Wacquant, 1995). Vekt på likhet, derimot, kan føre til at pedagogiske ledere framstår som «kulturelt fargeblinde», og at etnisk mangfold blir usynliggjort (Gullestad, 2001; Milner, 2010; Øzerk, 2008 mfl.). Pedagogiske lederes «kulturelle fargeblindhet» kan virke inn på etniske minoriteters identitetsbygging og meningsskaping, og kan få konsekvenser for subjektets forhandlingsmulighet (Nicola, 2005; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011). Mangel på erfaring og kunnskap, og egne verdier og forestillinger, virker også inn på måter etniske minoriteter blir møtt på og ivaretatt i barnehagen. Skal vi forebygge og bryte ned fordommer, må profesjonsutøvere i barnehage (og skole) bevisstgjøres hva som ligger bak egne forestillinger, handlinger og oppfatninger, og hvilke konsekvenser dette kan få for anerkjennelse av etniske minoriteters kulturelle bakgrunn, og dermed også etniske minoriteters tilhørighet i barnehagen. Som vi har sett, kan pedagogiske lederes forståelser av kulturelt mangfold, trass i gode intensjoner, føre til ulik grad av inkludering. En mangfoldsforståelse som framhever forskjeller og mangler hos etniske minoriteter, kan føre til ekskludering og segregering, mens en vid mangfoldsforståelse som inkluderer kultur som *en* av faktorene ved individers identitet, fører til at barn og foreldre blir møtt som individer med sine ulike habituser (Bourdieu, 1995; Bourdieu & Prieur, 1996). En vid mangfoldsforståelse kan bidra til å åpne opp for et større spekter innenfor det nasjonale «vi», og bygge ned forestillinger og maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet. Barnehagen kan gjennom bevisstgjøring av sin pedagogiske praksis og sine oppfatninger skape og utvikle nye holdninger, og kanskje også nye «vi-identiteter».

LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje opplagan. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse – bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken & V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*, 49–70.
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i barnehagen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet & Kaldheim, O. (2011). *Bedre integrering: mål, strategier, tiltak*. Oslo.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (2005-0517). Kunnskapsdepartementet.
- Becher, A.A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse: Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berkaak, O.A. (2012). De andres mange ansikter; mangfold i tanker, ord og gjerninger. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 66–115.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Vol. nr 9). Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the royal anthropological institute*, 9 (2), s. 281–294.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4): Sage.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P.F. & Esmark, K. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Prieur, A. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1995). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217–239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Døving, C.A. (2009). Kampen om «en mislykket integrering». *Samtiden* (trykt utg.). 2009: 4, s. 68–78.
- Eide, K. (2009). *Over profesjonelle barrierer: et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engebrihtsen, A. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon: tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engel, A., Barnett, W.S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. Paris: OECD.

- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 353–370.
- Eriksen, T.H. (2015). Rebuilding the ship at sea: super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks*, 15(1), 1–20.
- Eriksen, T.H., Cowan, J.K., Dembour, M.B. & Wilson, R.A. (2001). *Culture and rights. Anthropological perspectives* (Vol. 0).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fraser, N. (2002). Anerkjennelse og økonomisk ulikhet. *Agora*.
- Gitz-Johansen, T. (2006). Minoriteter i Danmark. In *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 75–97). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturell arbeid i barnehagen* (2. utg. red.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (1997). *The new language of qualitative method*: Oxford University Press on Demand.
- Gullestad, M. (2001). Likhets grenser. I Lidén, H., Lien, M. & Vike, H. (red.). *Likhets paradokser i det moderne Norge. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). Hvordan organisasjoner fungerer. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2003). Rethinking ethnicity: Identity, categorization, and power. *Race and ethnicity: Comparative and theoretical approaches*, (1), 59.
- Jobst, S. & Skrobanek, J. (2020). Cultural hegemony and intercultural educational research – some reflections. I Baros, W., Jobst, S./Gugg, R./Theuer, Th. (red.). *Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft: Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Peter Lang Publishing Group: 17–23.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 2010 Vol. 3, utg. 2
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på: nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1): Sage.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring*. (Meld.St. nr. 19). Oslo.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (LOV-2005-06-17-64-§2). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauritsen, K. (2013). Cultural Complexity and Border Markers in Norwegian Kindergartens. *Children & Society*, 27(5), 350–360.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon : mobilitet og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H., Lien, M. & Vike, H. (2007). *Likhetens paradokser i det moderne Norge, antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lunneblad, J. (2009). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*: Studentlitteratur.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- May, S. & Sleeter, C.E. (2010). *Critical multiculturalism: theory and praxis*.
- Midtbøen, A.H., & Lidén, H. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(01), 3–26.
- Milner, H.R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118–131.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E.L. Dale (red.) *Læreplan – Et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 154–186.
- Nicola, Y. (2005). *Critical issues in early childhood education* (illustrated edition ed.). Berkshire: Open University Press.
- Otterstad, A.M. & Andersen, C.E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmark Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Parekh, B. (2006). Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. *Ethnicities*, 1(1), 109–115. doi: <https://doi.org/10.1177/146879680100100112>
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Portes, A. (2010). Migration and social change: Some conceptual reflections. *Journal of ethnic and migration studies*, 36(10), 1537–1563.
- Portes, A., Guarnizo, L.E. & Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and racial studies*, 22(2), 217–237.
- Rhedding-Jones, J. (2010). Critical multicultural practices in early childhood education. I S. May & C.E. Sleeter (red.) *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge.
- Rhedding-Jones, J. & Otterstad, A.M. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt» arbeid. I A.M. Otterstad (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seeberg, M.L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. (18/2003). Norwegian Social Research, Oslo.

- Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (2. utg. red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Starrin, B., Larsson, G. & Willebrand, K. (1984). Upptäckande metodologi. *Sociologisk forskning*, s. 15–28.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*: Samfundslitteratur.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vike, H., Lidén, H. & Lien, M. (2001). Likhetens virkeligheter. *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, 11–31.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Westrheim, K. & Tolo, A. (red.). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K.Z. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. s. 103–129.