



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - Masterprogram Spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2017 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Gry Marlen Soldal Ølberg (signatur forfatter)
Veileder: Lene Vestad	
Tittel på masteroppgaven: Inkluderingsarbeid med flerkulturelle barn i barnehagen – Erfaringer og tanker fra pedagogene Engelsk tittel: How to include multicultural children in kindergarden - Pedagogical leaders' experiences and thoughts	
Emneord: Flerkulturelle barn i barnehagen, rammeplanen, inkludering, tilknytning, sosial utvikling, akkulturasjon, akkulturasjonsprosesser, transaksjonsmodellen, identitet, sosialiseringprosessen & foreldresamarbeid.	Antall ord: 28427 + vedlegg/annet: 2290 Stavanger, 10.12.2017

FORORD

Masteroppgaven er knyttet til masterstudiet i Utdanningsvitenskap Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven over lengre tid har jeg tilegnet meg ny og viktig kunnskap. Det har vært en utfordrende og lærerik prosess.

I forbindelse med masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke.

Takk til veilederen min, Lene Vestad for faglige innspill og utfordringer.

En stor takk rettes til alle informanter, de pedagogiske lederne som har stilt opp og gitt av sin tid, kunnskap og erfaring.

Mine gode venninner Evy og Iris fortjener en stor takk.

For å unngå at Evy pådro seg ”magesår” ble oppgavens struktur og korrekturlesing nøye gjennomgått. Dine egenskaper og kunnskaper har kommet godt med.

Iris, min beste venninne, du har delt med din kunnskap, bidratt med veiledning, inspirasjon, diskusjon og faglige innspill. Vi har ledd av oppgavens formuleringer underveis der hvor omformuleringer var nødvendige. Uten deg hadde jeg ikke kommet i mål.

Takk til min samboer André, som har vært tålmodig gjennom prosessen, og gitt meg støtte når ting har blitt i mot.

Mor og far, tusen takk for stipend og heiarop fra sidelinjen, det hjalp.

Stavanger, desember 2017

Gry Marlen Soldal Ølberg

Innholdsliste

Sammendrag	6
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål	9
1.3 Begrepsavklaringer og oppgavens begrensninger	9
2.0 Teoretisk bakgrunn	11
2.1 Rammeplan for barnehagen.....	11
2.2 Inkludering	11
2.2.1 Stortingsmeldinger om inkludering.....	12
2.2.1.1 St.meld.nr. 30 (2015-2016):.....	12
2.2.1.2 St.Meld.19 (2015-2016):.....	13
2.2.2 Inkludering i foregående og gjeldende Rammeplan.....	13
2.2.3 Inkludering i praksis	14
2.2.4 Inkludering gjennom lek.....	15
2.2.5 Voksenrollen ved inkludering.....	15
2.3 Tilknytning.....	16
2.3.1 Betydningen av barnets tidlige tilknytning.....	17
2.3.2 Trygg/utrygg tilknytning	18
2.3.3 Transaksjonsmodellen.....	19
2.3.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i transaksjonsmodellen	20
2.3.4 Risikofaktorer i tilknytningsperspektiv.....	21
2.3.5 Tilknytning og sosial utvikling.....	21
2.3.5.1 Empati.....	22
2.3.6 Relasjonens betydning i barnehagen	22
2.4 Sosial kompetanse	23
2.4.1 Mestring & læring av sosiale ferdigheter	25
2.5 Kulturbegrepet.....	26
2.5.1 Sosialiseringprosessen i et kulturelt perspektiv.....	27
2.5.1.2 Tidlig innsats	29
2.5.2 Akkulturasjon.....	30
2.5.3 Påvirkningsfaktorer i akkulturasjonsprosessen	32
3.0 Metode	34
3.1 Samfunnsvitenskapelig metode.....	34
3.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ?.....	34
3.1.2 Valg av metode.....	34
3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	35
3.1.4 IPA- Interpretative Phenomenological Analysis	36
3.2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....	39
3.2.1 Forforståelse	39
3.2.2 Fenomenologi	40
3.2.3 Fortolkende, tilbakeholden eller manipulerende?	41
3.3 Intervjuprosessen: Aktiv informantintervjuing.....	42
3.3.1 Datainnsamlingsprosessen.....	43
3.3.2 Utvalg	43
3.3.3 Informasjonsskriv og intervjuguide.....	44
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	45
3.4 Forskningsetikk	45

3.4.1	<i>Konfidensialitet</i>	46
3.4.2	<i>NESH etiske retningslinjer</i>	46
3.4.3	<i>Informert samtykke</i>	47
3.4.4	<i>Bearbeiding og fortolkning av data</i>	47
3.4.4.1	<i>Troverdighet</i>	48
3.4.4.2	<i>Validitet</i>	48
3.4.4.3	<i>Generalisering</i>	50
3.5	<i>Mulige feilkilder</i>	50
4.0	Resultater	51
4.1	<i>Arbeid med analysen</i>	51
4.2	<i>Presentasjon av funn</i>	52
4.2.1	<i>Flerkulturelle barn</i>	52
4.2.1.1	<i>Mestring i møte med flerkulturelle barn</i>	52
4.2.1.2	<i>Utfordringer i møte med flerkulturelle barn</i>	53
4.2.2	<i>Pedagogiske verktøy</i>	55
4.2.3	<i>Identitet</i>	57
4.2.3.1	<i>Flerkulturell identitet</i>	57
4.2.4	<i>Kulturforståelse</i>	59
4.2.5	<i>Tilknytning</i>	60
4.2.5.1	<i>Kunnskap i personalet</i>	60
4.2.5.2	<i>Trygg og utrygg tilknytning</i>	62
4.2.6	<i>Inkludering</i>	63
4.2.6.1	<i>Relasjonens betydning</i>	64
4.2.6.2	<i>Utfordringer i inkluderingsarbeidet</i>	65
4.2.6.3	<i>"Verdibaserte prosjekt"</i>	66
4.2.7	<i>Sosial utvikling</i>	67
4.2.7.1	<i>Tilegnelse av sosial kompetanse</i>	67
4.2.7.2	<i>Flerkulturelle og etnisk norske</i>	67
5.0	Drøfting av resultater	69
5.1.0	<i>"Flerkulturelle barn"</i>	69
5.1.1	<i>Mestring i møte med flerkulturelle barn</i>	70
5.1.2	<i>Utfordringer i møte med flerkulturelle barn</i>	71
5.1.3	<i>"Pedagogiske verktøy"</i>	73
5.2	<i>"Identitet"</i>	74
5.2.1	<i>"Flerkulturell identitet"</i>	74
5.2.2	<i>"Kulturforståelse"</i>	76
5.3	<i>"Tilknytning"</i>	77
5.3.1	<i>"Kunnskap i personalet"</i>	77
5.3.2	<i>"Trygg og utrygg tilknytning"</i>	79
5.4	<i>"Inkludering"</i>	81
5.4.1	<i>"Relasjonens betydning"</i>	81
5.4.2	<i>"Utfordringer i inkluderingsarbeidet"</i>	82
5.4.3	<i>"Verdibaserte prosjekt"</i>	83
5.5	<i>"Sosial utvikling"</i>	83
5.5.1	<i>"Tilegnelse av sosial kompetanse"</i>	84
5.5.2	<i>"Flerkulturelle og etnisk norske"</i>	84
6.0	Konklusjon	87
7.0	<i>Litteraturliste</i>	90
Vedlegg 1	95
Informasjonsbrev	95

Vedlegg 2	96
<i>Samtykkeerklæring</i>	96
Vedlegg 3	97
<i>Intervjuguide</i>	97

Sammendrag

Gjennom flere år i praksis har jeg utviklet en genuin interesse for inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen, som bidrog til oppgavens tematikk og problemstilling. Teorikapitlet gir en innføring i de aspekter og teoretiske tilnærminger som synes sentrale i diskusjonen omkring viktigheten av flerkulturell inkludering i barnehagen. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har vært et gjennomgående dokument i denne oppgaven, da dette legger nasjonale føringer for det pedagogiske arbeid som utarter seg i barnehagen.

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg benyttet kvalitativt informantintervju, av tre pedagogiske ledere. Videre ble datamaterialet analysert ved å benytte ”Interpretativ Phenomenological Analysis ” (IPA), hvor målet var å få innsikt i hvordan fenomenet forstås ut fra kontekst (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Resultatene viser til at informantene vektlegger kunnskap og kompetanseheving som vesentlig faktor for å lykkes med inkluderingsarbeid av flerkulturelle barn i barnehagen. Informantene samstemte om viktigheten av brobygging mellom barnehage og hjem, og at foreldresamarbeid var en sentral aktør som påvirket i inkluderingsarbeidet. Et interessant funn var at informantene oppga ulike utfordringer når det gjelder inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen. I oppgaven drøftes det hvorvidt informantenes holdninger og erfaringer påvirker hva som oppleves utfordrende.

1.0 Innledning

Samfunnets geografiske mobilitet og dets økende internasjonalisering har bidratt til et mer sammensatt Norge. I et land som preges av økende og mer fremtredende mangfold er det naturlig å forvente at dette vil gjenspeiles i samfunnets institusjoner. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2017), viser at det i 2016 var 46 000 minoritetsspråklige barn i norske barnehager, noe som illustrerer en økende diversitet i sammensetning av mennesker. Statistikken ovenfor tar kun for seg barn hvor begge foresatte er fra en annen kultur, men det er nærliggende å tro at det også er et stort antall barn i norske barnehager hvor bare den ene foresatte er fra en annen kultur. Dermed er dagens barnehage en viktig arena hvor mennesker med ulik kulturell bakgrunn møtes og inngår i relasjoner og samspill med hverandre.

Norge som pluralistisk samfunn preges av kulturelt mangfold av religiøs, språklig og etnisk diversitet, som igjen gir variasjoner i samfunnsborgeres holdninger og verdier. I barnehagen, som i andre samfunnsinstitusjoner, ligger det politiske føringer for hvordan barn skal bli møtt og ivarettatt. Rammeplan for barnehagen; innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) er et retningsgivende dokument, som fastsetter utfyllende bestemmelser for barnehagen. Det er med andre ord dette dokumentet som befester barnehagens samfunnsmandat og virkeområde.

Rammeplanen bygger på verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven og internasjonale konvensjoner Norge har sluttet seg til, som FNs barnekonvensjon og ILO konvensjonen. Barnehagen skal” (..) møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet(..)” (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 7). Dette er verdier som skal gjenspeiles i det arbeid som utarter seg i barnehagen. Barnehageloven §1 pålegger barnehagen ansvar for å ivareta barns behov for omsorg og lek, og videre fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005).

Rammeplanen utdyper blant annet barnehagens verdigrunnlag, fagområder og barnehagens formål og innhold. Dokumentet konkretiserer ikke hvordan innholdet skal praktiseres, noe som åpner for ulike tolkninger rundt om i norske barnehager. Dette vil kunne føre til at barn gis ulike aktivitets- og utviklingsmuligheter.

Ved å utøve sitt samfunnsmandat vil barnehagen kunne fungere som en læringsarena, hvor betydningen av tilknytning og inkludering av flerkulturelle barn står sentralt. Barnehageloven § 1 viser til at barnehagen har et ansvar for å fremme demokrati og likestilling, samt å motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005). Barnehagen har potensiale til å kunne fungere som en arena hvor det skal tilrettelegges for opplevelse av tilhørighet og glede ved fellesskap. Dette vil kunne gi barn grunnlag for senere holdninger og ferdigheter. For å oppnå dette kreves det at barnehagepersonell er bevisste på sin rolle og innflytelse. Dersom barnehagen skal kunne tilstrebe en tilfredsstillende inkludering av flerkulturelle barn, forutsetter dette personale som besitter kunnskap om hvordan mangfoldet på best mulig kan ivaretas.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Basert på studentpraksis og arbeidspraksis gjennom flere år i barnehage har jeg utviklet en nysgjerrighet og interesse for flerkulturelle barn i barnehagen, og søker med oppgavens tema etter økt kunnskap om inkludering av flerkulturelle barn. I denne oppgaven skal jeg se på hvilken betydning sosial utvikling og tilknytning har for inkludering av barn med flerkulturell bakgrunn. De barnehagene jeg har fått oppleve, da både som student og som arbeidstaker, har vært preget av et stadig voksende mangfold i barnegruppen, men også i personalgruppen. Mangfoldet viste seg å bidra til alt fra glede til utfordringer.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har en sentral plass i oppgaven, da den gir retningslinjer for barnehagens arbeid. Dokumentet er utviklet til å gi tolkningsfrihet hvor hensikten kan være å skape muligheter til lokal tilpasning i barnehagens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanens verdigrunnlag med forankring i formålsparagrafen fremmer inkludering som en viktig del av arbeidet i barnehagen. Det er nærliggende å hevde at den individuelle tolkning av rammeplanen kan være styrende for hvilke utviklingsmuligheter som er reelle for barnehagebarn, og kan ha utslag for inkluderingsarbeid i praksis.

Videre har jeg opplevd hvordan ulike holdninger til mangfoldet i barnehagen kommer til syne hos personal, foresatte og hos barn, noe som påvirket mitt valg av tema.

1.2 Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål

På bakgrunn av det som er fremstilt innledningsvis har jeg valgt følgende problemstilling for oppgaven:

”Hvordan opplever barnehagens pedagoger inkluderingsarbeidet med flerkulturelle barn, og i hvilken grad er faktorer som tilknytning og sosial utvikling sentrale i inkluderingsarbeidet?”

Ut fra problemstillingen ble forskerspørsmålene som følgende:

- 1 Hvordan erfares og ivaretas inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen?
- 2 Hvilke faktorer er av betydning i møte med flerkulturelle barn i barnehagen?

Begrunnelsen for oppdelingen er at det ønskes å gi et bilde av hvilke hensyn som bør tas i inkluderingsprosessen av flerkulturelle barn og ivaretagelse av mangfoldet i barnehagen. Hvilke måter og erfaringer det finnes i feltet og om en vil oppleve diversitet i pedagogisk utførelse innad i en kommune er spørsmål oppgaven søker å belyse og besvare. Det hele tar utgangspunkt i de politiske føringer som rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.3 Begrepsavklaringer og oppgavens begrensninger

Ettersom oppgavens tematikk omhandler kulturelt mangfold i barnehagen erkjennes det vanskelig å vite hvilket begrep man skal støtte seg til. Dette begrunnes med at faglig og politiske korrekthet endres over tid og ut fra kontekst, og derfor ønsker jeg å være ydmyk på dette og erkjenne det faktum at det er vanskelig å finne begreper som ikke virker støtende, krenkende eller nedlatende.

For å kunne skape et inkluderende fellesskap i barnehagen, vil det være essensielt å gjennomgå kritisk tenkning overfor hvordan vi-felleskap defineres (Gjervan, 2006; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Når definisjoner skal fremkomme om hvor vi selv plasseres deles det gjerne opp i kategorier som ”vi” og ”dem”. Definisjonen blir da satt ut fra hvor en velger å plassere seg selv utfra hvordan en ser på andre. Tilhørigheten finner da sted når vi opplever andre som like som oss selv, hvor skillet til ”dem” oppleves ulikt. Slik kan det tenkes å oppleves for majoriteter og minoriteter.

Oppgaven benytter seg av begreper som majoritet og minoritet hvor dette knyttes til begrep som omhandler diversitet preget av kulturell-, språklig- og religiøs bakgrunn.

Flerkulturell er et sentralt begrep i oppgaven, hvor dette knyttes til barn som er del av den norske barnehagen som innehar en eller flere kulturelle variasjoner, hvor de har minoritetsbakgrunn fra en eller begge foresatte. Det synes nødvendig å påpeke viktigheten av at jeg er kjent med at begrepet ofte får en tvetydig betydning ettersom ikke alle med minoritetsbakgrunn velger å assosiere seg med begrepet (Gjervan, Andersen & Bleka, 2009). Mangfold som begrep blir i oppgaven knyttet til Gjervans tilnærming til begrepet hvor det i et fellesskap eller gruppe eksisterer: ”(..) ulike språk, kulturelle og religiøse erfaringer (..)” (Gjervan et al., 2009, s.10).

2.0 Teoretisk bakgrunn

Følgende kapittel redegjør for aktuell teori knyttet til sentrale emner innen oppgavens tematikk. Først presenteres Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) da denne er sentral i oppgaven. Videre følger en introduksjon til inkluderingsbegrepet med utdrag fra Stortingsmeldinger som fokuserer på inkludering. Dette etterfølges av en presentasjon av tilknytning med fokus på trygg og utrygg tilknytning. Videre følger en presentasjon av sosiale ferdigheter, hvor sosialiseringprosessen ses i et kulturelt perspektiv. Kulturbegrepet presenteres deretter, etterfulgt av akkulturasjonsteorien til Berry hvor det gis innblikk i betydningsfulle faktorer som innvirker i akkulturasjonsprosessen.

2.1 Rammeplan for barnehagen

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger føringer for barnehagen oppgaver og innhold. I denne oppgaven legges det stor vekt på et antatt triangulært påvirkningsforhold mellom inkludering, tilknytning og sosial kompetanse, da sett i et flerkulturelt perspektiv når det gjelder barn i barnehagen. Begrepene nevnt ovenfor har universell betydning, men er denne kontekst ment å forstås fra flerkulturelle barns perspektiv.

2.2 Inkludering

Salamancaerklæringen fra 1994 anerkjenner og vektlegger inkludering i undervisningssammenheng. Erklæringen innebærer en inkludering av alle, uavhengig av individuelle ulikheter og behov (UNESCO, 1994). Å se forskjeller som en berikelse blir idealet i Salamancaerklæringen, hvor det er løftet frem at inkludering vil forebygge diskriminering. Det tenkes at forskjeller skal kunne vektlegges som en normalitet, med muligheter for en tilpasning av undervisning. Fokus bør være rettet mot deltakelse, og det bør iverksettes forebyggende tiltak mot ekskludering (UNESCO, 1994). Salamancaerklæringen er sentral i inkluderende undervisningssyn og kan hevdes å gjenspeiles i barnehagen.

Inkluderingsbegrepet vil i oppgaven forstås ut fra Morken (2012) sin tolkning av inkludering; ”Inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold som det normale” (Morken, 2012, s.128). Det vektlegges videre at mangfold kan betraktes som en normalitet, og at det dermed også vil være plass til alle i fellesskapet. Til tross for at Morken (2012) tar utgangspunkt i skolen som institusjon i forbindelse med inkludering, oppleves overførbarheten til barnehagen sterk. Det

påpekes at man ved å inkludere anerkjenner ulikheter, varierende forutsetninger og særpreg hos barn. Inkluderingsbegrepet preges i stor grad av verdier som toleranse, demokrati og respekt ifølge Morken (2012), og bør ligge til grunn for å kunne sikre inkludering i institusjoner som skole og barnehage.

Den norske barnehagen preges, slik som samfunnet for øvrig, av mangfold og variasjoner. Barnehagebarn stiller med ulik bakgrunn, forutsetninger og erfaringer, og er avhengig av at de verdier som inkluderingsbegrepet beror på gjør seg gjeldende.

Barnehagen som arena skal være et sted hvor ulikheter blir møtt med respekt for det som er forskjellig, og påse støtte til barn ut fra deres kulturelle og individuelle forskjeller (Sand, 2008). Rammeplanen fokuserer på at barnehagen skal fremme mangfold og gjensidig respekt, og ”(..)bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

2.2.1 Stortingsmeldinger om inkludering

For å belyse viktigheten av inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen, presenteres et utvalg av Stortingsmeldinger som nettopp fokuserer på temaet.

2.2.1.1 St.meld.nr. 30 (2015-2016):

Dokumentet løfter frem at alle barn i Norge og deres foreldre skal, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn, føle seg inkludert og respektert. Samtidig påpekes at utdanningsløpet skal bidra til å hjelpe den enkelte, uavhengig av sosial bakgrunn til å strekke seg lengst mulig. Barnehagen ses på som del av utdanningsløpet og skal bidra til at barn får oppleve mestring og tilhørighet i et sosialt og kulturelt fellesskap hvor grunnlag for utvikling og læring blir lagt. Dette vil kunne bidra til å legge grunnlag for utvikling og læring, som videre påpekes å være en grunnleggende faktor for trivsel og psykiske helse (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Stortingsmelding 30 (2015-2016) sier videre at det å gå i barnehage vil være gunstig for barn med innvandrerbakgrunn, hvor det løftes frem at det å beherske norsk i tidlig alder er en faktor av betydning for å lykkes i samfunnet senere i livet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Barnehagen blir med andre ord regnet som en sentral arena for språkutvikling som en forberedelse til skolegang og inkludering i samfunnet. Regjeringen har vedtatt et tiltak om minstekrav for foreldrebetaling som ledd i å rekruttere flere minoritetsspråklig barn til barnehagen (Justis- beredskapsdepartementet, 2016). Det er

tenkelig at tiltak som dette samtidig vil bidra til inkludering i barnehagens fellesskap, hvor inkluderingstanken kan være sentral i språktilegnelse, tilknytning, sosiale og utviklingsmessige forhold.

2.2.1.2 St.Meld.19 (2015-2016):

Dokumentet omhandler barnehagens innhold og kvalitet. I et inkluderende perspektiv står språkutviklingen og gode læringsmiljø sentralt i Stortingsmelding 19 2015-2016.

Som tiltak fra regjeringen, sier meldingen at de blant annet vil utarbeide en veiledende norm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Normen er ment å utjevne språkmessige forskjeller fra barnehage over i skolen, noe som igjen kan sikre større grad av inkludering og felles forståelse. Dersom en slik norm trer i kraft kan man forhåpentligvis sikre integrering av det enkelte barn inn i skolens læringsmiljø.

2.2.2 Inkludering i foregående og gjeldende Rammeplan

Barnehagens samfunnsmandat kan ses i lys av nasjonal integreringspolitikk da fokus på inkludering og integrering fremkommer i gjeldende styringsdokument som rammeplan og barnehageloven. Integrering som politisk begrep omhandler at innvandrere og flyktninger skal gjøres funksjonsdyktige i samfunnet, uten at de skal miste sin kulturelle eller etniske identitet (integrering, 2017). Sammenhengen mellom inkludering og integrering oppleves dermed sterk, ettersom at begge begrep fokuserer på å presentere majoritetskulturen for minoriteter uten at deres opphav ignoreres. Barnehageloven (2005) oppdateres jevnlig slik at den til enhver tid er oppdatert og riktig, og er fundamentet i Rammeplanen, hvor grunnleggende verdier som likeverd står sentralt. På tross av felles fundament oppleves det ulikheter i foregående og gjeldende Rammeplan, da særlig i henhold til barnehagens syn på flerkulturelle barn og samfunnets mangfold.

I den foregående Rammeplan løftes frem viktigheten av diversitet innad i barnehagen og fokuserer på ulikheter som en berikelse fremfor en naturlighet. ”(..) gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Videre belyses det å oppleve forskjellighet som bidragsyter til at barnet blir seg bevisst på seg selv og sin personlighet. ”Å respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag” (Kunnskapsdepartementet,2011, s.29).

Det oppleves at den nye og gjeldende Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) fokuserer på et økt inkluderingsfokus hvor dette ses som variasjoner i fellesskapet, der variasjoner betraktes som en normalitet. ”Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8).

Den gamle rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) løfter frem mangfold som en berikelse fremfor en naturlighet, mens gjeldende rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) fokuserer på mangfold som en normalitet. Det oppleves at den foreliggende rammeplanen har en mer inkluderende formulering i motsetning til den foregående, hvor *berikelse* fremstår som en konservativ tilnærming til mangfold.

Relasjonens betydning i inkluderingsperspektivet løftes frem i Rammeplanen ved at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap og sier: ”Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.23). Fellesskapsfokuset som fremkommer i Rammeplanen oppleves som et positivt inkluderingsyn hvor det strebes etter å oppnå positivitet i et mangfoldig fellesskap.

2.2.3 Inkludering i praksis

Inkludering kan hevdes å bidra til å fremme verdifull læring og relasjonsbygging mellom mennesker (Ertesvåg, Eng, Frønes & Kjøbli, 2016). Gjennom inkludering vil en kunne fremme utvikling av flere ferdigheter. I oppgaven ønskes det belyst hvilken påvirkning inkludering utøver på sosial kompetanse hos barn, og hvilke psykososiale faktorer som gjør seg gjeldende ved opplevelsen av tilhørighet og tilknytning hos flerkulturelle barn.

Det kan hevdes at måten det tilrettelegges for deltakelse i fellesskap vil kunne ha betydning for inkluderingsarbeid (Gjervan et al., 2009). Forskning på inkludering viser seg blant annet å fremme bevissthet om hvilke utfordringer som kan være gjeldende i inkluderingsarbeid, og som videre kan føre til økt inkludering (Nes, 2013). Ovennevnte studie viser også til ulike hensyn som må ligge til grunn i et læringsfellesskap, deriblant hensyn til forskjeller som språklig og kulturell bakgrunn som igjen øver innflytelse på muligheter til utvikling og læring.

Pedagogisk praksis bør preges av et inkluderende perspektiv, hvor arbeid med forskjeller og ulikheter fører til et fellesskap som preges av tilhørighet. Rammeplanen (2017) fastslår at barnehagen skal synliggjøre verdien av fellesskap, og sier at;” Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det forstås slik at rammeplanen belyser fellesskapssynet som grunnleggende for å ivareta inkludering, hvor det ønskes opplevelse av identitet og tilhørighet.

2.2.4 Inkludering gjennom lek

Lek skal ha en fremtredende plass i barnehagehverdagen, og løftes frem som en grunnleggende læringsform hos barn. Rammeplanen påpeker at leken er barnehagens viktigste sosialiseringsarena, hvor personalet skal bidra til å;” (..) fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta aktivt i lek og erfare glede i lek” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Fandrem (2013) poengterer at barnehage og skole kan påstås å være de viktigste arenaene hvor vellykket integrering kan skje. Gjennom lek og fellesskap vil barn kunne oppnå læring og relasjonsbygging. Lek bidrar til læring i ulike former, blant annet gjennom rollelek og regellek. Det er naturlig at konflikter oppstår i leksituasjoner, noe som da gjør at barn får prøvd ut konflikthåndtering. I konfliktløsning er det vesentlig å ha evne til å forstå egne og andres følelser, hvor viktigheten av innsyn i andres virkelighetsoppfatning er sentral. Barn blir også bevisst på at andre kan ha ulike meninger og syn enn en selv.

I den sosiale fantasileken blir barna utsatt for trening i å ta initiativ, svare på andres initiativ, turtaking og konflikthåndtering (Ruud, 2010). Dette vil kunne være faktorer som er av betydning for å kunne inkludere andre, og for å kunne bli inkludert selv. Rammeplanen belyser at barn ved hjelp av voksne skal støttes i å ta andres perspektiv, oppleve ulike synsvinkler og reflektere over egne og andres følelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan hevdes å medføre konsekvenser for barn som avvises av jevnaldrende og står utenfor lek over lengre perioder, da særlig når det gjelder språkutvikling, etablering av vennskap og selvutvikling (Tetzchner, 2012). Med bakgrunn i dette ses viktigheten av å ivareta og fremme et miljø der leken er i sentrum, hvor det høstes goder som inkludering utfra leken.

2.2.5 Voksenrollen ved inkludering

Gjennom pedagogisk arbeid er det vesentlig at inkluderingsperspektivet er grunnleggende, men for å oppnå dette kreves det kunnskap. Kunnskap om elevers læring og innsikt i hvordan

læring kan utfordres, videreutvikles og inkluderes som bidrag hevder Peder Haug er essensielt for å gjennomføre en inkluderende praksis i skolen (Bonnievie Lund, 2017). Det kan trekkes parallelle linjer fra skole til barnehage, hvor kunnskaper som dette vil vektlegges som faktorer for at barnehagepersonalet aktivt ivaretar inkluderingsperspektivet. Det at voksne blir bevisst på utfordringer og problemer i barnehagehverdagen gjennom å ha en undersøkende tilnærming på egen praksis vil kunne bidra til at inkluderingspraksisen bedres (Bonnievie Lund, 2017).

Som del av inkluderingsarbeidet i barnehagen anbefales det at norsk kultur og norske verdier utvides og gir mer plass til flere kulturelle uttrykksformer (Lunde & Aamodt, 2017). Begrunnelsen for dette er at alle elever skal få oppleve gjenkjennelse og anerkjennelse (Lunde & Aamodt, 2017). Selv om dette utsagnet omfatter elever, vil det tenkelig kunne sidestilles med barn i barnehagealder, hvor Rammeplanen legger føringer for at barnehagen skal fremme mangfold og gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen påpeker at, ”Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), samt at barnehagens planer baseres på personalets kunnskap om barns utvikling og trivsel, individuelt og i gruppe. Her tolkes dette som at Rammeplanen pålegger de voksne ansvaret for å sikre at barna blir inkludert inn i barnehagens fellesskap.

2.3 Tilknytning

Tilknytningsteorier forsøker å forklare menneskers tilknytningsatferd og de relasjonelle forhold som er en del av samfunnet, for en forståelse av mellommenneskelige samspill og relasjoner. Tidligere erfaringer og deltakelse i relasjoner former vår atferd og forventning i møte med andre. Tilknytningsatferd kan betraktes som en persons atferd for å oppnå nærhet og kontakt med en annen person som synes å være bedre rustet til å håndtere vanskeligheter enn en selv, og fungerer som en slags beskyttelse (Eide & Eide, 2017). Tilknytning og tilknytningsatferd oppleves å være et kjent fenomen i barnehagesammenheng, hvor barn tyr til tilknytningsatferd da de kan ha behov for trøst, støtte og omsorg. Forskning innenfor tilknytningsbegrepet har vist seg å gi økt forståelse for utviklingen som forekommer i samspill med omgivelsene (Kvelling, 2009).

2.3.1 Betydningen av barnets tidlige tilknytning

Ifølge John Bowlby kan tilknytningsatferd betraktes som et medfødt grunnleggende behov hos mennesket (Holmes, 1993). Gjennom sine studier fokuserte Bowlby blant annet på barns tilknytning til mor, hvor han identifiserte store variasjoner i grad av tilknytning. Bowlby hadde et psykoanalytisk syn på at det tidlige samspillet barn erfarer i de første leveår, har en viktig innflytelse på utvikling og atferd senere i livet (Holmes, 1993). Det tidlige samspillet som en erfarer med omsorgspersoner påvirker kvaliteten på tilknytning. Kvaliteten og erfaringene er med på å avgjøre om tilknytningen kategoriseres som trygg eller utrygg.

Den tidlige tilknytningen danner grunnmønsteret i vår personlighet. Bowlby anså tilknytning å være en forutsetning for nysgjerrighet og undersøkelse, som igjen vil være grunnlaget for utviklingen. Det å være tilknyttet eller ha tilknytning til en person vil ifølge Bowlbys teori bidra til at en er sterkt disponert for å søke nærhet og støtte hos tilknytningspersonen, særlig når en har behov for hjelp, støtte eller beskyttelse (Eide & Eide, 2017).

Daniel Stern (1985) var i likhet med Bowlby opptatt av tilknytning, og dens påvirkning på barns samspill. Stern og Bowlby viser til at barn gjennom relasjonen utvikler selvforståelse og verdensforståelse. Dette er faktorer som igjen påvirker sosial utvikling, tilhørighet og identitet (Hart & Schwartz, 2011). Videre utviklet Stern intersubjektivitetsteorien, som belyser hvordan inntoning og nonverbal kommunikasjon er viktig for å utvikle forhold som tillit, tilknytning og selvstendighet. Intersubjektivitetsteorien kan slik se ut til å være en brikke i forståelse av hvordan de ansatte i barnehagen bør se, forstå og møte barnets følelser noe som igjen er faktorer som bidrar til å skape tillit og stabilitet i arbeid med inkludering.

Det kan hevdes at disse teoretikerne er sterke bidragsyttere for den oppfattelsen vi i dag har av betydningen av tilknytning og omsorg. Deres teorier omkring temaet fører til en bevissthet på at tidlig innsats og tidlig hjelp vil kunne virke forebyggende når det gjelder tilknytning, inkludering og sosial kompetanse.

Bowlby rettet oppmerksomhet mot barnets livserfaringer (Holmes, 1993). Samspillserfaringer med tilknytningspersoner kan vise seg som ubevisste kognitive strukturerer, kalt ”indre representasjoner” eller ”indre arbeidsmodeller”, og er modeller som vil kunne etableres som del av barnets personlighet. I tilknytningsforhold danner barnet seg indre forestillinger om

hvordan barnet selv er, og hvordan andre mennesker er. ”(..) modellene er basert på barnets forventninger om tilknytningspersonens atferd i truende eller fryktvekkende situasjoner” (Haavind & Øvreeide, 2007, s.175). De indre modellene vil senere fungere som rettesnor og guide for fremtidige nære relasjoner (Fonagy, 2001). Det hevdes dermed at samspillerfaringer gjort tidlig i livet vil kunne prege barns møte med andre.

Mentalisering står sentralt i tilknytningsteorien, og omhandler evnen til å forstå hvordan atferd og mentale tilstander kan ses i sammenheng hos en selv og hos andre (Hart & Schwartz, 2011). I oppgaven er det ønskelig å trekke frem mentalisering i tilknytningsteorien, da evnen til mentalisering vurderes å henge sammen med sosial kompetanse som ferdighet (Kvello, 2012). Videre vil evnen til sosial kompetanse påvirke grad av inkludering i barnehagen. Den pedagogiske praksis som utøves i barnehagen vil påvirkes av det hensyn man tillegger sosial kompetanse som et fokusområde. Der hvor barnehagens ansatte evner å stimulere sosial kompetanse i gruppen, vil det oppnås en større grad av empati mellom barna. Rammeplanen sier at gjennom fellesskapet skal barn møtes med empati, hvor de gis mulighet til å videreutvikle egen empati (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.2. Trygg/utrygg tilknytning

Bowlby hevder at man kan identifisere to hovedkategorier for tilknytningsmønstre, og støtter seg til Ainsworth (1969) sine studier på tilknytningsmønstre mellom mor og barn (Wennerberg, 2011). Disse hovedkategoriene karakteriseres som trygg tilknytning og utrygg tilknytning, hvorpå trygg tilknytning er den etterstrebede.

Trygg tilknytning kan gi utslag i opplevelse av glede, hengivenhet, tillit og selvtillit. Mens utrygg tilknytning kan føre til at barnet føler mer smerte og redusert tillit til seg selv og andre. Det vil derfor være avgjørende for barns utvikling å oppnå trygg tilknytning til sine nære tilknytningspersoner (Wennerberg, 2011). For å oppleve trygg tilknytning kreves det relasjon til stabile voksne som barnet regelmessig er sammen med, hvor de voksne utøver omsorg for barnet. Trygg tilknytning bidrar til å virke beskyttende, hvor man i større grad håndterer påkjenninger som man møter gjennom livet (Kvello, 2009).

Utrygg tilknytning kan føre til at barnet opplever andre mennesker som avvisende, og kan i tillegg føre til at barnet utvikler et lavt selvbilde. Indre modeller i utrygg tilknytning

kjennetegnes av mistillit, sinne, angst og frykt som gradvis vil komme til syne i relasjonelle forhold hevder Main (Fonagy, 2006). Belsky hevder at utrygg tilknytning fører til at barn er mer sårbare for risikofaktorer og påkjenninger i omgivelsene (Kvello, 2009). Kvello (2009) sin klassifisering og bruk av risiko- og beskyttelsesfaktorer utdypes i presentasjon av transaksjonsmodellen senere.

Wennerberg (2011) påpeker at vi gjennom det han kaller *tilknytningssystemet* blant annet motiveres av å bli forstått av andre, samtidig som man søker nærhet for å bli beskyttet. Små barn utvikler ofte sekundære tilknytningsrelasjoner i tillegg til de primære, hvor de sekundære vil dannes i forskjellige miljøsammenhenger som da viser at betydningen barnehagen spiller er stor (Abrahamsen, 2015). I denne konteksten vil da primære tilknytningsrelasjoner forstås som barnets nære relasjon til eksempelvis sine foreldre. Store deler av de første barneårene tilbringes i institusjon, og barnehageansatte vil i enkelte tilfeller fungere som sekundære tilknytningskilder for barna. Barns behov for omsorg, lek, læring og danning skal føre til at et allsidig grunnlag for utvikling som skal dekket i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.3. Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler (1975). Modellen har vært og er betydningsfull i utviklingspsykologi (Haavind & Øvreeide, 2007). For å oppnå en forståelse for hvilke forklaringer som ligger til grunn for menneskelig utvikling føles det vesentlig å presentere transaksjonsmodellen.

Transaksjonsmodellen forklarer barns utvikling som et resultat av gjensidige påvirkninger mellom individ og miljø (Haavind & Øvreeide, 2007). Barnet omformes og influeres av miljøet, hvorpå omgivelsene også blir påvirket av individet i utvikling (Haavind & Øvreeide, 2007). Etersom både barn og miljø stadig er i utvikling og forandring vil dette være av betydning i utviklingsprosessen (Kvello, 2012). Modellen fremstiller barns utvikling som avhengig og under påvirkning av de reaksjoner som omgivelsene gir. Sameroff (1995) presenterer modellen på en slik måte at personer og miljø står i et gjensidig påvirkningsforhold (Haavind & Øvreeide, 2007). I arbeid med barn bør man dermed være bevisst på det enkelte barns forutsetninger, miljøet rundt og kvaliteten på det samspill som barnet opplever. Modellen kan belyse de forhold som bidrar til menneskers utvikling, og gir en indikasjon på at miljøet har stor innvirkning på de prosesser som forløper seg.

2.3.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i transaksjonsmodellen

Kvello (2012) har utviklet en teori om at det finnes ulike faktorer i barnets oppvekstbase som kan virke beskyttende eller hemmende for utvikling. Disse faktorene klassifiseres som risiko- og beskyttelsesfaktorer. I følge Kvello (2012) kan en faktor både være beskyttende så vel som risikofyllt, da det er kvaliteten på faktoren som styrer skaleringen. Det oppvekstmiljø som barnet inngår i er stort, hvorpå man kan identifiserer flere mikromiljøer. Mikromiljøer kan betraktes som blant annet sosiale nettverk, barnehage og nærmiljø. Dersom barnet opplever å ikke inkluderes i sitt nettverk eller i barnehagen, kan det påstås at dette blir en risikofaktor for barnets generelle utvikling. Det finnes også flere andre aspekter ved barnehagen som kan føre til at denne arenaen fremstår som en risikofaktor for barnet, deriblant mangel på voksentetthet, fravær av pedagogisk praksis og høy turnover. For at barnehage og nærmiljø skal fungere som en beskyttelsesfaktor for barns utvikling kreves det trygghet og støttende voksne. Positive, gjensidige relasjoner og et inkluderende miljø i barnehagen vil også bidra til beskyttelse (Kvello, 2012).

Resiliens vil også kunne fungere som en beskyttelsesfaktor sett i lys av transaksjonsmodellen. Resiliens beskrives av Kvello (2012) som individers reaksjon og håndtering av vanskelige livsforhold og stress. Resiliens kan forstås todelt, da det vises til at resiliens delvis er genetisk betinget, samtidig som det deles med miljøforhold. Det enkelte barns resiliens avgjøres med andre ord av genetiske disposisjoner, samtidig som miljøet kan øve stor innflytelse på barnets robusthet. ”Forskningen viser at en av de viktigste beskyttelses- eller resiliensfaktorer for et sårbart barn ligger i relasjonene innenfor familien og i det sosiale miljøet” (Haavind & Øvreeide, 2007, s. 179). Resiliens hos barnet kan bidra til utviklingen av en trygg tilknytning, evne til mestring, selvregulering og sosial orientering (Kvello, 2012)

Kvaliteten ved barnets tidlige tilknytningsforhold til nære omsorgspersoner vil kunne avgjøre hvorvidt den oppleves som trygg eller ei. Der hvor barnet preges av utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner, vil denne relasjonen ikke fungere som en beskyttelse for barnets utviklingsløp. Dersom relasjonen mellom barnet og de nære omsorgspersoner preges av utrygg tilknytning, øker sannsynligheten for senere negative utfall i barnets utvikling (Haavind & Øvreeide, 2007).

2.2.4 Risikofaktorer i tilknytningsperspektiv

De barn som tenkes å være utsatt for risikofaktorer omtales av Kvello (2012) som risikobarn. Dersom risikobarn har tilgang til trygge og varige sekundære tilknytningspersoner, som de kan utvikle tillit til, utgjør det en kompensasjon og beskyttelsesfaktor for dem (Abrahamsen, 2015). De sekundære tilknytningspersoner vil kunne tilby en relasjon til barnet, hvor fokus på en trygg tilknytning og støtte står sentralt. Barnet kan oppleve at disse trygge voksne oppdager de utfordringer som gjør seg gjeldende for barnet, og bidrar til at barnet evner å håndtere disse. På slik måte kan sekundære tilknytningspersoner betraktes som støttende stillas for risikobarn, og relasjonen mellom barn-voksen bidrar til mestringsfølelse og opplevelse av inkludering (spesialpedagogikk 0217, 2017).

Risikoutsatte barn får gjennom relasjonen til sekundære tilknytningspersoner mulighet til å korrigere emosjonelle samspillsopplevelser gjennom empatisk ivaretagelse og forståelse (Abrahamsen, 2015). Tilknytningen som oppstår mellom barn og nære omsorgspersoner kan imidlertid fungere både som en beskyttelse og en risikofaktor for barnets psykiske helse, alt etter om tilknytningen som etableres føles trygg eller utrygg. Vårt dype behov for trygg tilknytning og det å tilhøre noen, er kjernen i det å være menneske. Blir dette behovet avvist, eller dersom tilknytningsforholdet oppleves upredikerbart og utrygt, går det på bekostning av vår psykiske helse (Abrahamsen, 2015). Svikter utviklingen av en trygg tilknytning, kan det dannes en sårbarhet hos barn som senere kan disponeres for vansker. En slik erkjennelse av skjevutvikling hos risikoutsatte barn understreker viktigheten av å gjenkjenne tilknytningsatferd, samt bevisstheten omkring voksnes tilstedeværelse i barnehagen.

2.3.5 Tilknytning og sosial utvikling

Barns tidlige relasjonserfaringer har stor betydning for deres senere sosiale og emosjonelle utvikling (Abrahamsen, 2015). Det å ha kjennskap til hvilke faktorer som spiller inn i tilknytningsarbeid med barn er vesentlig for å gjenkjenne tilknytningsatferd samt det å imøtekomme barn med trygg og utrygg tilknytning. Det er tenkelig at trygg tilknytning vil påvirke barns evne til inkludering og utvikling av sosial kompetanse. Dette kan begrunnes ut fra Bowlby sin tilknytningsteori, der de ”indre arbeidsmodellene” utgjør forventninger til hvordan andre mennesker forholder seg til en (Kvello, 2009).

2.3.5.1 Empati

Det kan hevdes at evnen til empati er en vesentlig faktor som kan være avgjørende for sosiale utvikling, som igjen er en sentral faktor for inkludering mellom barn. Empati er ikke en tilstand som ligger konstant i mennesket, og det hevdes at det er mange faktorer som kan påvirke evnen til empati. Den empatiske utviklingen påvirkes av omsorgsklimaet samt de sosiale erfaringene barn eksponeres for i hjemmet, barnehage og skole. Stimulering av kognitive prosesser er også av betydning i utvikling av empatiske evner (Öhman, 1996). Barn opplever gjennom tilknytningsprosessen empati i form av trygghet, kjærlighet og omsorg. I samhandlingen med andre vil barn erfare utøvelse av empati, hvor de voksne ofte er rollemodeller for slik atferd. Den voksne lar barn og andre voksne være gjenstand for empatiske handlinger. Ved å ordlegge handlinger og følelser vil en kunne bidra til empatisk innsikt, som igjen vil kunne tenkes å være betydningsfullt for utvikling og tilegnelse av empati (Öhman, 1996).

Trygg tilknytning kan undertrykke aktivitet i hjerneområder som er forbundet med negative følelser og med kritisk tenkning og sosial vurdering, blant annet fordi hjernens frykt- og aggressivitetssenter, amygdala, mer eller mindre blir deaktivert ved å oppleve trygg tilknytning” (Hart, 2011, s. 98). Med kjennskap til dette vil det bedre forståelsen for viktigheten av tilknytning. Samtidig vil det kunne hevdes at trygg tilknytning er sterkt forbundet med sosial kompetanse, som igjen kan være et ledd i å lykkes med inkludering. Dersom det oppnås en trygg tilknytning allerede som barn, vet dette barnet trolig bli mer rustet og hardfør for utfordringer livet har å by på.

2.3.6. Relasjonens betydning i barnehagen

Gregory Bateson ser på relasjoner i et systemisk perspektiv, hvor det poengteres at samhandling er sirkulært og gjensidig (Bateson, 2000). Dette kan derfor ses i sammenheng med tilknytningsperspektivet, hvor personer i relasjonen påvirker hverandre gjensidig. Nyere forskning viser til en sterk utvikling på sosiokulturelt læringssyn, hvor den avgjørende vekten legges på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling (Rye, 2005). Tor Wennerberg (2011) påpeker viktigheten av våre tidlige relasjonelle erfaringer, som fundament for hvordan vi forholder oss til oss selv og til andre. De tidlige relasjonelle erfaringer vil påvirke vår opplevelse av trygghet eller utrygghet i tilværelsen, og i samvær med andre mennesker. Relasjonelle forhold hevdes å være en betydningsfull faktor for trivsel og læring (Spesialpedagogikk 0217, 2017)

Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen kan således tolkes som at de ansatte i barnehagen spiller en viktig rolle hva relasjonsbygging angår. Der hvor de voksne i barnehagen har evne til å styrke relasjoner mellom individer, er det naturlig å anta opplevelsen av tilhørighet og tilknytning til fellesskapet vil øke. Denne følelsen kan spille en avgjørende rolle for barns livskvalitet og følelse av mestring.

Videre lister rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) personalets ansvar i kvalitetssikring av relasjonsarbeid. De ansatte i barnehagen skal legge til rette for at barna kan knytte seg til personalet og til hverandre. Samtlige barn skal oppleve trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen, uavhengig av etnisk bakgrunn eller kulturelle ulikheter. De voksne skal støtte og oppmuntre barna til å vise omsorg for andre og for seg selv. At personer rundt barnet ser hva de strever med, viser støtte og hjelper, kan det bidra til en positiv endring, mestringsfølelse og inkludering (Spesialpedagogikk 0217, 2017). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) belyser videre sosial kompetanse som en forutsetning for å kunne fungere godt sammen med andre. Sosial kompetanse omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles i sosialt samspill. Det er barnehagens oppgave at alle barn opplever seg selv som betydningsfulle for fellesskapet, og at samtlige får inngå i positivt samspill med andre.

2.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse ble i avsnittene ovenfor løftet frem som en sentral faktor for relasjonsbygging og relasjonelt fokus i barnehagen. Sosial kompetanse er et innholdsrikt begrep som påvirker på mange områder innen barnehagepraksis. Det råder uenighet om en felles definisjon av begrepet, men oppgaven velger å ta utgangspunkt i det Ogden (2009) løfter frem som essensen i sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etabler nære og personlige vennskap. (s.196).

Ogden sin definisjon viser til at sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger samtidig som barnets vurdering av egen kompetanse er del av begrepets forståelse (Glavin & Lindbäck, 2014). I definisjonen ligger det også føringer for at sosial kompetanse kan bidra til sosial mestring, sosial aksept og etablering av personlig vennskap.

Som rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) belyser skal alle barn få oppleve seg selv som betydningsfulle for fellesskapet. Fellesskapsfølelsen en oppnår gjennom inkludering har behov for kontinuerlig vedlikehold, hvor sosial kompetanse er en vesentlig faktor. Det er imidlertid ingen automatikk i at det enkelte barn inkluderes i et sosialt felleskap. Barnet må ha evne til å utnytte egne ressurser, og ressurser i miljøet slik at det fremmer barnets videre utvikling og invitasjon inn i sosiale relasjoner (Ogden 2015). Oppgaven belyser i det foregående at relasjoner preges av gjensidige og sirkulære handlinger, hvor sosial kompetanse anvendes som en inngang i det sosiale felleskap. Det kan tenkes at flerkulturelle barn kan ha behov for støtte med hensyn til inkludering i et felleskap, hvor de voksne i barnehagen bør ha evne til å bistå barnet i relasjonsbygging. En slik antakelse bunner i kulturelle forutsetninger, verdier og normer.

Sosial kompetanse innebærer et vidt repertoar av vurderinger, oppfatninger og handlinger som sammen skal kunne bidra til å gjøre barnet i stand til å lykkes i samspill og relasjoner. Utvikling av sosial kompetanse bidrar til at barn lærer å tilpasse seg, ta initiativ, opprettholde, endre og avslutte interaksjoner (Lamer, 1997). Ifølge Lamer (1997) kan det tenkes at barn med utfordringer i sosial atferd og sosial kompetanse ofte inngår i mindre konstruktive relasjoner og samhandling med andre. Basert på Lamer (1997) sin teori om manglende sosial kompetanse kan man hevde at behovet for inkludering og tilknytning blir desto viktigere. For at barn som strever med sin sosiale kompetanse skal kunne inngå i sosiale relasjoner, bør de voksne i barnehagen være bevisst på sin evne til å inkludere til fellesskapet. Likeledes bør de voksne være oppmerksom på eventuell tilknytningsatferd som fortøner seg i barnets handlinger.

Førskoleårene er en viktig periode i utvikling av emosjonell og sosial kompetanse, hvor selvregulering og emosjonsforståelse er under utvikling. Både Lamer (1997) og Ogden (2009) påpeker at sosial kompetanse omhandler evne til vurdering, identifisering av alternativer, planlegging av egen atferd og regulering av forholdet mellom atferd og følelser. Videre påpeker Ogden (2009) at slike sosiale ferdigheter vil være betydningsfulle i møte med

motgang, uenigheter og konflikt. Sosiale ferdigheter fungerer som rettesnorer for hvordan en forholder seg til andre, andres forventninger og tilpasninger til andres væremåter. Sosiale ferdigheter kan ses som bindeledd i relasjonelle forhold og spiller en sentral rolle i inkluderingsbegrepet.

2.4.1 Mestring & læring av sosiale ferdigheter

Mestring defineres av Lazarus som de kognitive og atferdsmessige bestrebelser som tas i bruk for å håndtere situasjoner hvor ens ressurser blir utfordret (Ruud, 2010). Mestringsstrategier fortøner seg ulikt hos individet, men har til felles at de utvider den enkeltes repertoar i forhold til å håndtere eller begripe en situasjon. Biermann hevder at barn behøver å ha tro på seg selv og sin egen mestring for å tørre å ta initiativ til sosial samhandling, videre vektlegger han at det er viktig at intervensjoner fremmer mestring (Ruud, 2010). Dersom barnet opplever avvisning og ignoranse vil barnet kunne miste troen på mestring og egen kompetanse, samtidig som det i et tilknytningsperspektiv vil kunne føre til opplevelse av utrygg og unnvikende tilknytning.

I lys av Biermann (Ruud, 2010) sin påstand om at intervensjoner bør fremme mestring hos barn, kan man trekke paralleller til rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som formidler barnehagens ansvar for å etablere og bidra til et læringsfelleskap. I barnehagens læringsfelleskap skal barn få bidra i egen og andres læring, både i strukturerte situasjoner, men også i spontane og uformelle aktiviteter. Det er imidlertid ikke gitt at alle barn tilegner seg den kunnskap som formidles, ei heller at alle tar i bruk sosiale ferdigheter (Gresham & Elliot, 1990). Barnehagen som læringsfelleskap kan likevel føre til at barna blir motivert for å tilegne seg sosiale ferdigheter som de observerer at andre utøver. Det kan i barnehagen gis rom for at barna får praktisere, øve, motta anerkjennelse og tilbakemeldinger fra andre, noe som er viktige elementer i ferdighetsutviklingen (Ogden, 2015).

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) løfter frem barnehagepersonalets ansvar for å fremme barns trivsel og allsidige utvikling, samt å sørge for at alle barn kan få rike og varierte opplevelser, erfaringer, utfordringer og mestringsopplevelser. Der hvor barnehagepersonalet har evne til å skape et inkluderende læringsfelleskap, kan sosiale ferdigheter læres gjennom de relasjoner og interaksjoner som skjer i gruppen. Barnehagepersonalet kan videre støtte

barna til å ha tro på at de kan mestre de sosiale utfordringer som de står overfor (Glavin & Lindbäck, 2014).

2.5 Kulturbegrepet

Kulturbegrepet preges av variasjoner i henhold til hvordan en kan definere, tolke og forstå ordet. Da kulturbegrepet er vidtfavnende og stort, har oppgaven valgt å støtte seg til Spernes (2012) sin tilnærming til begrepet; ” (...)både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker”. (Spernes, 2012 s. 89).

Kultur er noe som angår oss alle, den er menneskeskapt og foranderlig, og en kan tale om kultur i mange ulike kontekster. Kultur hevdes av Haugen å påvirke samhandlingen mellom barn og mellom barn og voksne (2000), og defineres slik:

”de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger, skikker og tradisjoner vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn- som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle.” (Haugen, 2000, s. 445).

Haugen (2000) løfter frem kultur som noe felles for samfunnet, og som bidrar til at vi har en forestilling av de rammer som vi bør forholde oss til i vår samhandling med andre. En slik forståelse av kultur fører til at det blir naturlig å trekke frem den sosialiseringsspross som barn gjennomgår i sitt utviklingsløp. Barnehagen blir en sentral arena hvor sosialisering foregår, og hvor barn tilegner seg og internaliserer de virkelighetsoppfatninger, skikker, tradisjoner og normer som er aksepterte av fellesskapet.

Samtidig som at flerkulturelle barn skal inkluderes i det fellesskap som barnehagen består av, påpeker rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold. Det synes nærliggende å belyse at *mangfold* ikke er ensbetydende med kulturelle variasjoner, men at det i oppgavens kontekst er naturlig å tolke formuleringen dit hen. I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) løftes det frem at barnehagen skal bruke mangfoldet som en ressurs i det pedagogiske arbeidet ved å støtte og styrke barna ut i fra deres egne kulturelle og individuelle

forutsetninger. Det blir i den anledning naturlig å tenke at barnehagen har et todelt oppdrag, hvor den på den ene siden skal inkludere flerkulturelle barn, samtidig som barnehagen skal anerkjenne kulturelle variasjoner.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan leses som et dokument med stort fokus på mangfold og erkjennelse av mangfoldets ressurser. Barnehagen som læringsarena skal legge til rette for barns egen kulturskaping, i tillegg til å bidra til at alle barn får oppleve mestring i det kulturelle fellesskap. Barnehagen skal videre by på varierte opplevelser og erfaringer som omfatter både lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver. Gjervan et al. (2009) påpeker at det ikke er tilstrekkelig at barnehagen synliggjør mangfold gjennom markering av ulike høytidsfeiringer eller merkedager. Dersom barnehagen begrenser seg til å kun markere enkelte dager hvor mangfold løftes frem, står institusjonen i fare for å bli «festbrukere» av kultur, hvor kultur er noe som er eksotisk i stedet for å normalt.

Barnehagen bør strebe mot å gjøre kulturvariasjoner til noe synbart i hverdagen, hvor barna får anledning til å gjenkjenne skikker, tradisjoner og verdier (Gjervan et al., 2009). Der hvor barnehagen har flerkulturelle barn i gruppen, bør dette ha konsekvenser for barnehagens ordinære virksomhet, og på den måten tillate en hverdagsbruk av kultur. Konsekvenser av kulturelt mangfold bør også prege de rammer, styringsverktøy, pedagogiske planer og den organisering som skjer i barnehagen (Gjervan et al., 2009). Der hvor barnehagen ikke evner å synliggjøre og normalisere mangfold står man i risiko for å skape kulturelle grenser (Thun, 2015).

For å kunne gi en bedre innføring i kulturbegrepets betydning for inkludering av flerkulturelle barn, vil oppgaven i det videre løfte frem sosialiseringprosessen. Videre vil det være nærliggende å trekke frem betydningen av tidlig innsats som forebyggende fenomen har å si for inkluderingsprosessen i barnehagen.

2.5.1 Sosialiseringprosessen i et kulturelt perspektiv

Basert på oppgavens fokus er det avgjørende med en kort innføring i sosialiseringprosessen, og hvordan den er sentral for inkluderingsarbeid av flerkulturelle barn.

Sosialiseringprosessen som barn gjennomgår preges av at barnet utvikles til et unikt individ, samtidig som en blir deltaker i samfunnet og i sin kultur (Haugen, 2000). Barnet er en aktiv

deltaker i sosialiseringsprosessen ved at det gjennom samhandling med andre vokser inn i kulturen og gjør den til sin egen.

Barn kan gjennomgå sosialisering på uformelt vis gjennom samhandling i sitt nære nettverk, hvor det blir kjent med verden under trygge omstendigheter (Sand, Bøyesen, Grande, Stålsett & Øzerk, 2012). Barnet lærer således å tolke verden, samtidig som det lærer seg strategier for å håndtere oppgaver på akseptabel måte. Barnehagen kan betraktes som en arena hvor sosialisering skjer både på uformell, men også på mer formelt vis. Den formelle sosialiseringen preges av at den er planlagt, organisert og tilrettelagt, og kan gjenspeiles i de pedagogiske planer som foreligger i barnehagen. Rammeplanen (2017) påstår at ”Barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Sosialiseringsprosessen er sentral i forbindelse med barnets identitetsdannelse, da barnet internaliserer holdninger, verdier og atferdsmønstre som de identifiserer hos andre (Sand et al., 2012). Barnet prøver å mestre sine fysiske og psykiske omgivelser, og mottar reaksjoner fra andre mennesker på de handlinger som utføres. Barnet får på en slik måte et bestemt syn på seg selv, basert på den respons som det mottar fra mennesker i omgivelsene (Sand et al., 2012). Ved å speile omgivelsene, og ved å vurdere seg selv i forhold til bestemte normer, utvikles barnets identitet.

For flerkulturelle barn og deres familier kan møtet med den norske kultur, verdier og normer være overveldende, uoversiktlig og fremmed (Sand et al., 2012). Foruten den opplagte språklige barriere, kan en også tenke seg at kunnskapen om samfunnets organisering og velferdssystem er nytt for flerkulturelle familier. Videre kan kulturelle ulikheter hva oppdragelse angår også være en sentral ulikhet som merkes i møte den norske kultur. For flerkulturelle barn kan det oppstå forvirring ved at man har kjennskap til to ulike kulturer, som man skal strebe mot å smelte sammen.

Barnehagen blir en viktig arena for flerkulturelle barn når det kommer til å utvise forståelse, støtte, anerkjennelse og respekt for kulturaspektet. I følge Gjervan et al. (2009) har flerkulturelle barn behov for et barnehagepersonell som har evne til å bistå i sosialiseringsprosessen i barnehagen. Det viktigste momentet er at de ansatte i barnehagen normaliserer mangfold, og inkorporerer dette i rammer, planer og retningslinjer. Personalet bør ha evne til å ivareta barnas rett til å ivareta sitt mangfold, samtidig som de arbeider mot en

inkludering til fellesskapet. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) løfter i større grad frem mangfold i barnehagen som en ressurs, og som ett viktig fokusområde. Ved at nasjonale føringer legges for barnehagen som virksomhet, sikres en felles plattform og tilnærming til kulturell diversitet.

Der barnehagen løfter frem mangfold som en ressurs, gis det rom for en akkulturasjonsprosess, hvor grupper møtes og påvirker hverandres kultur (Fandrem, 2013). Dersom man betrakter akkulturasjonsprosessen i lys av Berry, kan en påstå at individet gjennomgår en slags resosialisering, hvor ting gjøres annerledes enn det som i førsteomgang er lært (Glaser, Strøksen & Drugli, 2014). Der hvor barnehagen har fokus på mangfold, inkludering og tilknytning kan man ifølge rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremme respekt for menneskeverdet uavhengig av etnisitet og bakgrunn.

2.5.1.2 Tidlig innsats

Forebygging handler om å iverksette tiltak for å hindre en uheldig utvikling, hvor det positive som finnes i det aktuelle miljøet søkes å forsterke (Befring & Tangen, 2004). Rammeplanen løfter frem tidlig innsats som et betydningsfullt verktøy i inkluderingsarbeid, og sier ”For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40). Barnehagen påstås å være en egnet arena hvor forebyggende tiltak iverksettes, hvor en når målgruppen effektivt ettersom flest barn er samlet i barnehager rundt om i landet (Ertesvåg et al., 2016).

Befring & Tangen (2004) deler forebygging inn i tre nivåer, hvor første er allmenne tiltak mot alle i en populasjon eller undergruppe, som ikke vurderes som risiko blir kalt primærforebygging. Nivå to, tiltak mot enkeltpersoner eller grupper hvor det er sannsynlig at en uheldig utvikling kan forekomme, kalt sekundærforebygging. Siste nivå til Befring omhandler tiltak mot personer med høy risiko for feilutvikling kalt tertiærforebygging og brukes som hjelpetiltak.

Forebyggende tiltak kan påstås å ha best effekt om det iverksettes i tidlig alder, dess tidligere hjelp og tiltak settes inn, dess større effekt vil tiltaket ha (Rye, 2005). Slik kan en se tidlig innsats som ledd i inkluderingsarbeidet, hvorpå trygg tilknytning og sosial utvikling havner inn under tiltaket.

2.5.2 Akkulturasjon

Akkulturasjon er en prosess som best forstås som de endringer som oppstår idet en kultur møtes med og tilpasses andre kulturer. Der hvor flere kulturelle grupper møtes og påvirker hverandre skjer det en akkulturasjon. Akkulturasjon blir sett på som endringer på gruppenivå hvor den opprinnelige definisjonen av Redfield, Linton & Herskovits (1936) referert i Sam & Berry (2006, s. 11) lyder som følger:

” Those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first/hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups”.

På gruppenivå kan en tale om endringer i sosiale eller politiske strukturer, slike sosiale strukturer kan i denne kontekst tenkes å være samspillsdynamikk på en avdeling i barnehagen. Akkulturasjon kan også betraktes på individnivå, hvor begrepet psykologisk akkulturasjon benyttes. På individnivå er det snakk om psykologiske endringer i personens holdninger, atferd, verdier og identitet. Oppgaven vil i det følgende ha fokus på sistnevnte perspektivtilnærming, der de endringer individet gjennomgår er av interesse. Berry (1997) er opptatt av de individuelle endringer som skjer i møtet med kulturforskjeller, og løfter frem at identitetsforandringer kan forekomme. Barnehagen bør imøtekomme barn med positivitet når det gjelder mangfold, der voksne er modeller for toleranse vil barn kunne utvikle kulturell toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Flerkulturelle barn har to eller flere kulturer å forholde seg til, hvor det videre skal utvikles identiteter. Akkulturasjonsutvikling kan ifølge Krohn (2012) kalles en tokulturell utviklingsprosess. Etter hvert som barn vokser til, dannes forståelsesrammer og samhandlingsmønstre som samsvarer med deres hverdag og virkelighet. Flerkulturelle barns opplevelse av seg selv preges av den tokulturelle situasjonen som de vokser opp i (Krohn, 2012). Flerkulturelle barn kan hevdes å ha ulike sett med handlingsmønstre som har utspring i de to kulturer de bærer med seg. Barna vil ta i bruk de mønstre som fremstår nyttige og rasjonelle i den situasjon som de befinner seg i. Det utpreger seg med andre ord en dobbel prosess hvor kulturell og psykologisk endring finner sted som et resultat av kontakten mellom to kulturer. Ulikheter blir viktige faktorer som bidrar til at det stadig søkes etter innpass og aksept i et inkluderende fellesskap (Hofstede et al., 2010). Det å reise fra et land til et nytt og

bli integrert i det nye landets kultur er en kompleks prosess som preges av risiko for emosjonelle, sosiale og kulturelle vansker (Bø, 2012).

Ifølge Berry (1997) kan akkulturasjonsprosessen oppleves som både fordelaktig og utfordrende og påvirker hvilke strategier som velges. Hvordan en mestrer prosessen varierer, men det synes å være nærliggende at holdninger og verdier er av betydning. Det at akkulturasjon kan være en fordel innebærer at man kan få utvide eget perspektiv dersom man føler at noe gjøres bedre i den andre kulturen, og henter dermed inspirasjon fra dette. Dersom det oppleves en sterk identifisering med og engasjement med begge kulturer, kan dette bidra til integrasjon. Utfordringene som akkulturasjon fører med seg kan være konflikt mellom kulturene en befinner seg i, og at konflikten dermed kan føre til segregering, assimilering, marginalisering. Berry definerer assimilering som ”situasjonen hvor enten (i) et individ vender ryggen til sin opprinnelige bakgrunn og identitet og velger å identifisere og samhandle med majoritets medlemmer eller (ii) et nasjonalt samfunn forventer at utlendinger skal anta hele kulturfeltet det større nasjonale samfunnet” (Sam & Berry, 2006, s. 12).

Akkulturasjonsprosessen kan medføre at det forekommer en avlæring av tidligere og uhensiktsmessig atferd til fordel for innlæring av ny og hensiktsmessig atferd. Prosessen anses å være flerdimensjonal ettersom det benyttes ulike strategier i forskjellige situasjoner avhengig av tid og sted gjennom livet (Sam & Berry, 2006). Akkulturasjonsprosesser kan forstås ut fra stressmestringsteori, hvor det opplevde forholdet mellom psykisk helse og kulturelle endringer utspiller seg som følge av kontakten mellom eller flere kulturer. Hvilke av akkulturasjonsstrategiene som velges, har vist seg å være avgjørende for hvordan psykisk helse som stress, påvirkes som følge av prosessen. Her vises det til at integrasjonsstrategien beskytter best mot akkulturasjonsstress. Motsatt finner man marginaliseringsstrategien, hvor fremmedfølelse og tap av kulturell identitet kan føre til akkulturasjonsstress (Sam & Berry, 2006).

Akkulturasjon kan føre til varige endringer, noe som igjen kan ha innvirkning på identitetsdanningen. Når en over tid eksponeres for og tilpasses en ny og annerledes kultur, kan det tenkes at ens opprinnelige kulturelle tradisjoner og identitet påvirkes av dette. Sett i lys av rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det vesentlig at barnehagen er med på å anerkjenne og synliggjøre det mangfold som eksisterer i barnegruppene. Slik vil en parallelt kunne bevare og utvikle identitet til begge kulturene som en er del av.

Akkulturasjonsprosessen preges av dynamiske påvirkningsforhold, hvor det i en kulturoverføring forutsetter en langvarig kontakt.

Temahefte om språklig og kulturelt mangfold påpeker viktigheten av et inkluderende fellesskap hvor personalet må ivareta barnas rett til å være annerledes i fellesskapet (Gjervan, 2006, s. 7). Hvordan en blir møtt ved å ha en annen kultur enn majoriteten, vil være avgjørende for inkluderingsprosessen.

Det er tenkelig at det kan oppleves som en splittelse å gjennomgå en resosialisering og akkulturasjonsprosess. Det en er opplært til ikke lenger er gjeldende og godtatt i den ”nye” kulturen. Dette kan videre føre til at barn med minoritetsbakgrunn kan oppleve at deres identitet svekkes som følge av at de resosialiseres inn i en ny kulturell kontekst. Videre kan barn av minoritetsbakgrunn oppleve en dualistisk splid mellom de to kulturene (Fandrem, 2013). Dermed kan en trekke parallelle linjer til inkluderingsperspektivet hvor tilhørighet og fellesskapsfølelse, hvor det å skape en balansegang mellom de to kulturene vil være betydningsfullt for å oppnå inkludering. Selvoppfatning vil spille en betydelig rolle for hvilken følelse av tilhørighet som skapes.

2.5.3 Påvirkningsfaktorer i akkulturasjonsprosessen

Akkulturasjonsprosessen preges av flere ulike faktorer som er av betydning for hvordan akkulturasjonen forløper seg. Det gis i det følgende en kort innføring i noen av disse faktorene, som kan være vesentlige å ha kjennskap til i inkluderingen av flerkulturelle barn.

Transnasjonalisme

Transnasjonalisme kan betraktes som den forkortede avstanden mellom ulike deler av verden, som resultat av muligheter som kommer ved nye kommunikasjonskanaler og mer effektive former for transport. Avstanden mellom kulturer, land og kontinenter fremstår kortere, og tilgangen raskere. Transnasjonalismen gjør det mulig å forholde seg til ulike sosiale nettverk på tvers av kulturelle og geografiske grenser (Fandrem, 2013). Transnasjonalisme kan redusere stress som følge av akkulturasjon, i den forstand at diversitet i større grad er synlig og tilgjengelig.

Kulturell identitet

Identitetsdannelsen er en prosess som foregår i en bestemt kultur eller etnisk kontekst (Sand et al., 2012). Med bakgrunn i dette kan det påstås at ens identitet påvirkes av kulturelle fenomener som individet velger å forholde seg til. Kulturelle normer og verdier vil kunne bidra til at en opplever trygghet, tilhørighet og mening. Identitetsutviklingen preges av individuelle forhold, men også av det samspill som skjer med fellesskapet. Med fellesskap tenkes her aspekter som en identifiserer seg med som kjønn, etnisitet, klasse og kulturell tilhørighet.

Oppgaven har i det foregående fokusert på sosialiseringprosessen som sentral i identitetsdanningen, da individet speiler seg i omgivelsene. Den enkelte tolker og analyserer seg selv i møtet med sine omgivelser (Eriksen & Sajjad, 2011). Samfunnet vi lever i gir samtidig store valgmuligheter for hvilken identitet en velger å skape hevder Côté (Kvello, 2009). Individets identitet kan hevdes å være påvirkelig og foranderlig, noe som baseres på de endringer som skjer når individet internaliserer det som omgivelsene uttrykker.

Kulturell identitet tolkes dit hen å være en tilhørighetsfølelse i to eller flere kulturelle grupper, som har sammenheng med etnisk og nasjonal identitet (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006). Kulturell identitet er et aspekt ved akkulturasjonsprosessen som fokuserer på en subjektiv opplevelse av selvet. Rammeplanen fastslår at personalet i barnehagen skal "(...) støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.21). Kulturell identitet ses som noe som må utvikles, noe som de ansatte i barnehagen bør inneha kunnskaper om slik at utviklingen ivaretas og støttes. Deres ansvar vil videre være å anerkjenne flerkulturelle barns sammensatte identitet. Identitetsbekreftelse er tenkelig å kunne bidra til utvikling av selvbilde og selvforståelse som igjen er vesentlig for muligheter til å inkluderes i et fellesskap.

Teorikapitlet trekker frem tilknytningsteorier, relasjonsarbeid og fokus på sosial utvikling som sentrale faktorer for det inkluderingsarbeid som rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) hevder at barnehagen skal etterstrebe. Videre gis det en fremstilling av kulturbegrepet slik det i oppgavens kontekst kan forstås. Med kulturbegrepet som fundament, trekkes det teoretiske paralleller til transaksjonsmodellen, sosialiseringprosessen og akkulturasjonsprosessen. Det teoretiske bakteppe som oppgaven formidler vil i det følgende understøtte de resultater som fremstilles i de følgende kapitler.

3.0 Metode

Metodekapitlets hensikt er å gi leser innsikt i prosjektet helt fra planleggingsfasen til gjennomføring og bearbeiding. Først følger en beskrivelse og diskusjon rundt valg av metode, og deretter en beskrivelse av prosessen rundt innsamlingen av data. Videre vil kapitlet gi leseren en innføring i de metodiske valg som er fattet i forkant og underveis i forskningsprosessen ved å gi innsyn i den metodiske tilnærming, innhenting av data og analyse av innsamlede data. Til slutt vil det bli gjort rede for styrker og svakheter ved prosjektets forskningsdesign, med den hensikt å gi fullstendig innsyn i studiens arbeidsprosess og resultater.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapelig forskning preges i stor grad av et ønske om å beskrive, forstå og forklare ulike sosiale fenomener. Hvilke fremgangsmåter man anvender for å kunne gjøre nettopp dette, vil avhenge av studiens tematikk og formål. Til tross for at man skiller mellom ulike typer vitenskapelige metoder, har de til felles at de benyttes som verktøy i møtet med det fenomen eller objekt som skal studeres (Dalland, 2014).

3.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ?

Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. For å begrunne valg av metode, gjøres det en kort presentasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode preges av målbare resultater som registreres i form av tall. Kvantitativ metode benytter ofte spørreskjema og målbare verktøy i innsamling av data. Motsatt er kvalitativ metode data i form av tekst, lyd eller bilde, hvor det er muligheter for å innsamle datamaterialet gjennom observasjon og intervju (Halvorsen, 2012).

3.1.2 Valg av metode

Studiens problemstilling og tematikk legger føringer for valg av metode. Da problemstillingen i oppgaven etterspør subjektive opplevelser og mening, avgrenses det til bruk av kvalitativ metode. Tematikken omhandler relasjonelle forhold, da nærmere bestemt opplevelsen informantene har i arbeid med inkludering og hvordan dette kan ses i sammenheng med tilknytning og sosial utvikling for flerkulturelle barn. I forbindelse med valg av metode har det blitt tatt den frihet å behandle «tilknytning» som et sosialt og anerkjent fenomen. Dette

førte igjen til at det ble naturlig å velge kvalitativ metode til denne forskningen. Dette fordi studien ser på muligheter til trygg tilknytning og sosial utvikling gjennom arbeid med inkludering, noe som også fremheves i tidligere forskning, blant annet hos Drugli (2014) som hevder at graden av inkludering og sosial utvikling kan utspille seg og være av betydning også i senere alder. Med viten om dette ble det interessant å se på hvordan barnehagefeltet håndterer og arbeider rundt tematikken, og dermed ble det utgangspunkt for datainnsamlingen. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at forsker går i dybden på det aktuelle tema, med den hensikt å oppnå forståelse for fenomenet som studeres (Dalland, 2014). Kvantitative metoder angir derimot målbare resultater basert på innsamlede data, og blir dermed ikke ansett som en aktuell tilnærming til problemstillingen (Dalland, 2014).

Ved å benytte kvalitativ tilnærming som utgangspunkt for å besvare oppgavens problemstilling vil det å innhente levde erfaringer fra praksisfeltet stå sentralt. Gjennom intervju ble det samlet inn data, som igjen danner grunnlag for resultater, drøfting- og diskusjonsdel. Kvalitativ metode kan tas i bruk når man ønsker å undersøke et fenomen på en grundig måte, da forsker tillates å tolke, definere og redefinere de funn som er gjort. Videre gir kvalitativ metode mulighet til å undersøke ord og ytringer. Dalen (2011) poengterer at man i en intervjusituasjon må fortolke utsagn og beretninger, som i første rekke bygges på uttalelser gitt av informanten.

3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Studiens problemstilling vil undersøke hvordan ansatte i barnehagen opplever arbeid med tilknytning og inkludering av flerkulturelle barn. Problemstillingens formulering leder med andre ord til at kvalitative forskningsintervjuer anses som en gunstig metode for datainnsamling. Formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever noe, og hvilke synspunkt og perspektiv de har (Thagaard, 2016, s. 95). Ved å anvende forskningsintervjuer kan man forhåpentligvis få ett innblikk i deltakernes erfaringer, holdninger, synspunkter og fortolkninger av prosjektets tematikk (Thagaard, 2016).

For å få innsikt i andre personers erfaringer, følelser og tanker er det å benytte seg av intervju en god og hensiktsmessig metode (Thagaard, 2016). Det man imidlertid må være bevisst på i en intervjusituasjon, er at det vil kunne oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og

deltaker (Fog, 2004). Partene vil i intervjusituasjonen påta seg, eller innfinne seg i, ulike roller. Studiens informanter kan oppleve at deres handlingsrom vil være noe begrenset, da de må forholde seg til de strukturelle rammene for intervjusituasjonen. Likeledes vil forsker måtte forholde seg til normative føringer som gjelder for intervjuerrollen. Intervjuer har likevel makt til å kunne styre intervjuets retning, samtidig som en kan korrigere intervjuet underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at det ofte advokeres for objektivitet fra intervjuerens side, kan man påstå at dette vil legge restriksjoner på hva intervjuer vektlegger i sine spørsmål.

3.1.4 IPA- Interpretative Phenomenological Analysis

Studien kan hevdes å ha en fenomenologisk tilnærming, og det er valgt å anvende en fortolkende fenomenologisk analyse også kalt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Metoden fokuserer på fortolkninger av informantenes ytringer, opplevelser og erfaringer og oppleves som et gunstig redskap i arbeidet med å besvare studiens gitte problemstilling (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Ved bruk av IPA som metode vektlegges forskers fortolkninger, hvor det er relativt homogene deltakere som danner grunnlag for data. Informantene i denne studien kan påstås å være like i det at alle har barnehagelærerutdanning og arbeider i barnehage. IPA legger til grunn en metode hvor det fenomenologiske perspektivet står sterkt, og beskrives slik:

These approaches broadly start from the premise that people have relatively stable way of viewing their experiences and the task of research is to get as close to these beliefs, schemas, cognitions, themes as we possibly can. In order to do this an interpretative process on the part of the researcher is required. This is a constructivist view which argues that there are external realities but we ever know them through our own subjective lenses. (Dallos & Vetere, 2005, s. 52).

Målet med IPA som metode er å få innsikt i hvordan en opplevelse er for en enkelt person, som gjennom forskningsinformantene gir innblikk i deres livsverden, hvor det fokuseres på fortolkningen av informantenes tolkninger (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Forskerens fortolkninger ønskes å være så nærliggende informantenes tolkningserfaringer som mulig, selv om man må erkjenne at de også preges av en subjektiv tolkning.

”There is no clear right or wrong way of conducting this sort of analysis, and we encourage IPA researchers to be innovative in the ways that they approach it” (Smith, Flowers &

Larkin, 2009, s.80). En gis her stor frihet i analyseprosessen, selv om denne oppgaven støtter seg videre til IPA-modellens analytiske steg. Målet med IPA som metode er å få innsikt i hvordan en opplevelse er for en enkelt person, noe man får innblikk i ved at forskningsinformantene deler sine erfaringer, som gir innblikk i deres livsverden. IPA som metode er tenkt til å belyse, samt bekrefte oppgavens tematikk gjennom data. I analysedelen vil en kunne søke etter felles opplevelser på tvers av informantene, som da vil bidra til å generalisere trekk ved tematikken (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Oppgavens informanter gir innsyn i deres opplevelser av relasjonelle forhold, knyttet til oppgavens tematikk.

Manuell analysering med utgangspunkt i IPA-metoden ble benyttet, hvor transkribert datamateriale ble gjennomgått opptil flere ganger. I enkelte av gjennomgangene av data ble både transkribert materiale og lydopptakene benyttet. Dette ble gjort for å ikke overse noe, og gav mulighet til å notere stikkord etc. i notatene.

Kort beskrevet om stegene til IPA- modellen (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

1. Lese og lese om igjen

Ved å lese, og lese om igjen får en dannet seg oversikt og det letes etter mønstre på tvers av informantene men også hos den enkelte. Her søkes det identifisering av de delte erfaringer. Det søkes videre detaljer som kan gi innsikt i motsetninger, som hermeneutiske bindeledd og i fenomenologien søke etter universelle eller sammenlignende detaljer slik en kan oppnå en sterkere forståelse.

I gjeldende studie ble dette gjennomført ved å benytte båndopptak brukt i intervjuene, samtidig som transkribert materiale i papirform var plassert foran meg, hvorledes dette opplevdes å gi oversikt. Oversikten bidrog til å identifisere informantenes erfaringer.

2. Innledende notater

Ved å benytte seg av innledende notater forenkles arbeidet med å avgrense temaer. En får utvidet transkripsjonene med kommentarer for å danne mer detaljerte notater og oversikt.

Notatene vil gi utvidelse av hva som oppfattes å være kjernen hos informantene.

Dette ble gjort ved å tolke transkripsjonene hvor det ble lett etter essensen i enkelte utsagn, som ble notert som kommentarer i marginen. Dette bidrog til å skaffe et overordnet bilde.

3. Utvikle fremvoksende temaer

Kartleggingens kompleksitet i analyseprosessen øker, samtidig som at datamaterialet minskes og blir til temaer. Her ble det synlig hva som er viktig i ulike deler av transkripsjonen.

Temaene gjenspeiler egne fortolkninger sammen med informantenes ytringer.

Ut fra de foregående stegene er det allerede vokst frem et overordnet bilde. Videre ble temaene som fremkom i materialet organisert og kategorisert i ulike poster. Utklippet transkribert materiale ble lagt i riktig post, som igjen ble analysert. Denne prosessen førte til at enkelte av informantenes utsagn byttet post, og enkelte ble ekskludert for videre analysering.

4. Se etter forbindelser mellom fremvoksende temaer

I dette steget ses det etter hvilke temaer som har sammenheng med hverandre. Fargekode ble benyttet for å synliggjøre hvilke tema de ulike ytringene tilhørte, samtidig som de ble nummerert for å få oversikt over hvem som sa hva. Slik ser en at overordna tema vokser frem ut fra hovedvekten til informantene, med egne underkategorier som har sammenheng med temaet. Underkategoriene fremkommer av informantenes ytringer for hvordan de opplevde tematikken i praksis og lignende.

5. Gå videre til neste sak

Videre til neste informant og de tilhørende transkripsjoner for så å gjenta den overnevnte prosessen. Stegene må være like, og ikke påvirkes av de foreliggende analysene.

Dette viste seg å oppleves som både enklere og vanskeligere. Enklere ettersom en allerede hadde vært gjennom stegene. Men samtidig vanskeligere for å bevisst ikke være påvirket av de tidligere analysene, noe som førte til at det opplevdes nødvendig å gjennomgå materialene flere ganger.

6. Se etter mønstre på tvers av sakene

I siste ledd søkes det etter hvilke bindeledd som kan trekkes fra de ulike temaene, innad hos den enkelte informant og på tvers av informantene. Sammenhengene ble notert i egne notater, som førte til en igangsetting og tankekart av drøfting allerede i analyseprosessen.

De overnevnte stegene er gjennomgått som del av den analytiske prosessen. Det opplevdes tidvis som en runddans, hvor det enkelte ganger følte naturlig og nødvendig å gjenta prosessen delvis lik. Dette for å styrke egen tro på de tolkninger og analytiske overveielser som ble tatt. IPA-metoden bygger på et fenomenologisk utgangspunkt hvor det letes og søkes

etter universelle sammenhenger eller det å sammenligne ulike fenomen for å skape en sterkere og dypere forståelse for fenomenet gjennom å identifisere de delte erfaringene fra datamaterialet. Gjennom analysen kom det også frem flere nyttige og interessante innfallsvinkler enn først forutsett.

3.2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Som et ledd i forberedelser og planlegging av et forskningsprosjekt, kan det være gunstig å utarbeide et passende forskningsdesign. Studiens forskningsdesign utgjøres av nødvendige beslutninger og hensyn som er fattet i forkant av prosjektets oppstart (Blaikie, 2010). Det arbeid som legges ned i utformingen av forskningsdesignet, vil kunne dokumentere og forsvare de valg som er tatt gjennom hele prosjektets forløp.

Som det fremgår i 2.1.2 har studien en kvalitativ tilnærming hvor datainnsamlingen beror på informantintervjuer. I forskningsprosjekter hvor det anvendes informantintervjuer er det vesentlig å påpeke at partenes forforståelse har stor betydning for utfallet av situasjonen, noe kapitlet vil gjøre kort rede for. De data som innhentes i intervjuene har gjennom denne studien blitt behandlet med en fenomenologisk tilnærming, ved hjelp av IPA- metoden som analyseverktøy. Videre vil det bli gitt en innføring i utvalgte aspekter av den fenomenologiske retning, samt sentrale momenter ved IPA- metoden.

3.2.1 Forforståelse

Gadamer hevder at kunnskap innenfor de humanistiske fagene ikke kan reduseres til en metode, da vi kun kan erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning, som igjen hviler på forforståelsen og fordommer som ikke kan kodifiseres til metodologiske regler (Kvale & Brinkmann, 2015, s.84). Forståelsen vi danner oss preges av vår forforståelse og er konstant med oss, både ubevisst og bevisst. I oppgaven vil forskerens forforståelse kunne ha påvirkningskraft i tolkningen av funnene. Dette er noe en ikke kan styre, ettersom man alltid vil preges av ens egen bakgrunn selv om man i forskningsprosjekt ønsker å være åpen og fordomsfri.

I gjeldende studie har jeg personlig analysert og fortolket de innsamlede data, som stammer fra informantintervjuer. Til tross for at IPA- metoden har blitt anvendt som et verktøy i

analysen, kan man ikke garantere en fullstendig objektiv tolkning av funnene. Det er min forforståelse som har ledet til at den aktuelle tematikk og problemstilling har blitt valgt. Videre har mine tanker og forforståelse hva tema angår, påvirket i møtet med informantene. Som forsker er det utfordrende å se bort fra sin egen erfaring og kunnskap om tematikken i fokus. Jeg har selv flere års erfaring fra barnehagefeltet, og var mest sannsynlig preget av egne erfaringer knyttet til de spørsmålene som intervjuguiden var tuftet på. Videre har tillært teori fra flere år med studier gitt en nyansert innstilling til arbeid i barnehage, noe som også satte sitt preg på intervjusituasjonen. Ved en bevisst holdning til egen forforståelse, kan dette regnes å være en styrke i tolkningsprosessen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2009). Dette kan by på begrensninger, klassifiseringer og stigmatisering av fremkommende resultater.

Det har vært interessant og nyttig å reflektere over egen fremtoning som forsker gjennom prosjektet. Da hensikten med informantintervjuer har vært å få tak på deltakernes synspunkter, meninger, forståelse og holdninger omkring den valgte tematikken, har en bevisstgjøring av egen rolle vært særdeles viktig. For å sikre høy reliabilitet til forskningsprosjektets funn, har jeg måtte avstå fra å lede deltakernes ytringer, samt å unnlate en overfortolkning av data.

3.2.2 Fenomenologi

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er den fenomenologiske retning en tilnærming der hvor man ønsker å forske på opplevelsen av noe (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2016). Fenomenologisk retning fokuserer på subjektive erfaringer, som igjen beror på variasjoner og forståelse av opplevde erfaringer. Som et redskap i datainnsamlingsprosessen ble det i denne studien anvendt informantintervjuer, som i stor grad preges av unike erfaringer i forhold til studiens tematikk. De data som ble innhentet gjennom intervjuene, ble i etterkant analysert med en fenomenologisk tilnærming, noe som illustreres senere i besvarelsen.

Det som imidlertid kan avsløres om de analyserte data, er at de retter søkelys mot informantenes subjektive erfaringer om oppgavens tematikk (Thagaard, 2016). Til tross for at det eksisterte variasjoner i informantenes ytringer og opplevelser, kunne det likevel

identifiseres noen fellestrekk dem imellom. Det ble da mer tydelig hvilke felles erfaringer informantene delte med tanke på studiens tematikk, som igjen ga en større forståelse for essensen bak fenomenet som studien fokuserer på (Thagaard, 2016). Gjennom å anvende en fenomenologisk tilnærming i forskningsprosessen, vil en kunne hente meningsbærende erfaringer fra datamaterialet og la disse erfaringene inngå i en interaksjon med problemstillingen. I kvalitativ forskning streber fenomenologien mot å forstå sosiale fenomen med utgangspunkt i informantenes egne perspektiv og deres opplevelser av verden. De er de individuelle eller kollektive opplevelser som igjen danner utgangspunkt for hvordan vi oppfatter virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen ga informantene innblikk i hvordan de blant annet opplevde flerkulturelle barn som del av deres virkelighet, som er vesentlig for meg å ha reflektert over både i forkant av intervju, under analyseprosessen og i tolkning-og drøftningsdelen.

Studiens problemstilling etterspør relasjonelle aspekter hva tilknytning og inkludering angår, hvor det igjen er ønskelig å danne seg et helhetlig bilde av hvordan og hvilke faktorer som spiller inn i arbeidet med barn av flerkulturell bakgrunn. Som et resultat av en fenomenologisk tilnærming til prosjektet, dukket det opp nye innsikter og perspektiver når det gjelder den aktuelle tematikken. Dette gjøres ved å være opptatt av hvordan fenomener og situasjoner oppleves for den enkelte informant, gjennom å stille spørsmål utarbeidet i forkant og underveis (Tjora, 2010). Informantenes egne beskrivelser og opplevelser fra praksisfeltet ga større innsikt i hvordan det oppleves å arbeide med flerkulturelle barn, hvilke utfordringer som finnes, og hvilke faktorer som synliggjøres i arbeidet. Prosessen ga også en økt bevissthet omkring det faktum at det kan tenkes at det eksisterer variasjoner i arbeidet med ivaretagelse av mangfoldet i barnehagen.

3.2.3 Fortolkende, tilbakeholden eller manipulerende?

Relasjoner mellom mennesker preges i stor grad av partenes forforståelse, bakgrunn, erfaring og motivasjon for kontakten, noe som også vil influere på en intervjusituasjon. Forsker og informant vil ha ulike hensikter ved og motivasjon for den kontakt som etableres i situasjonen. Forsker er avhengig av at spørsmålene besvares på slik måte at data kan anvendes til å utlede økt innsikt om tema, mens informantene ikke forholder seg til data i ettertid. Det eksisterer dermed ett asymmetrisk forhold i relasjonen, hvor forsker og informant har ulik

tilnærming til intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med bevissthet rund det asymmetriske forholdet mellom informant og intervjuer, ble det fokusert på å skape en avslappet ”tone” i intervjusituasjonen hvor det asymmetriske forholdet ikke var fremtredende.

Det er en generell fare ved informantintervjuer at deltakerne kan fristes til å tilbakeholde informasjon som vedkommende ikke ønsker å dele med forsker. Informanten kan manipulere intervjuer til å tro på de forhold som blir beskrevet av vedkommende, noe som vil være avgjørende for begge parter fortolkning. I forkant av intervjusituasjonen bør man som forsker være bevisst på at man ikke evner å avgjøre hvorvidt informantens svar er fullstendig oppriktige og ærlige. Som forsker må man likevel benytte seg av den data som fremkommer, og arbeide med materialet slik det fremstår. Det ble derfor ikke gjort videre overveielser for dette ved analyse av datamaterialet, men det er tatt utgangspunkt i innsamlet data som grunnlag for gjeldende studie.

3.3 Intervjuprosessen: Aktiv informantintervjuing

I forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervju, skiller man ofte mellom ulike typer og tilnærminger til situasjonen og informantene. Gjeldende forskningsprosjekt har anvendt aktiv informantintervjuing som datainnsamlingsredskap, hvor hensikten har vært å innhente informantenes forståelse av og erfaring med det valgte tema. Aktiv informantintervjuing kan beskrives som en samtale omkring et tema, men med et profesjonelt intervju som formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen preges av at den er fleksibel og planlagt, og at intervjuers hensikt er å fange opp informantenes beskrivelse av sin livsverden. Intervjuer skal forsøke å være lyttende, men samtidig ta initiativ uten å overstyre eller lede svar i en bestemt retning (Andersen, 2006). Det aktive informantintervjuet hentyder en samtalebasert dialog, hvor begge parter er aktive.

Informantene som samtykket til å bidra i forskningsprosjektet ble gjort kjent med prosjektets tematikk i forkant. Ved at informantene ble informert om tema forut for intervjuene, ble deltakerne gitt anledning til å gjøre seg opp tanker om samtalens bakgrunn og hensikt. Forut for gjennomføring av intervjuene ble det utformet en intervjuguide som skulle være rettleidende i situasjonen (vedlegg 3). Intervjuguiden var ukjent for informantene, og skulle foreligge som et styrende verktøy i intervjuprosessen. Det aktive informantintervju gir imidlertid forsker anledning til å avvike noe fra intervjuguidens umiddelbare oppsett. Forsker

står fritt til å velge rekkefølgen på de spørsmål som inngår i intervjuguiden, og til å eliminere spørsmål som deltakerne svarer på i andre sammenhenger. Videre kan forsker velge å stille oppfølgingsspørsmål der hvor det synes nødvendig med avklaringer og presisering av deltakernes ytringer (Postholm, 2011). Det viste seg å være en nødvendighet med enkelte oppfølgingsspørsmål, da det i enkelte besvarelser følte naturlig og nødvendig å frembringe mer detaljert og inngående informasjon rundt tematikken. Informantene kunne således ble bedt om å utdype, presisere og/eller eksemplifisere for å gi forsker et mer detaljert bilde av situasjonen. I intervjusituasjonen ble enkelte av oppfølgingsspørsmålene formet direkte i hvert av intervjuene, samtidig som noen allerede var notert i intervjuguiden. Tjora (2010) viser til at oppfølgingsspørsmål også kan tas i bruk i situasjoner hvor informanten selv tar opp et tema og som intervjuer ikke har i intervjuguiden. Dette viste seg å forekomme i noen av intervjuene, hvor det derfor ble naturlig å komme med oppfølgingsspørsmål her.

3.3.1 Datainnsamlingsprosessen

I forbindelse med planlegging og gjennomføring av datainnsamling er det gunstig at forsker er bevisst på faktorer som kan styrke dataenes reliabilitet og validitet. I gjeldende studie ble det anvendt lydopptaker under samtlige av intervjuene, da for å sikre at innhenting ble fullstendig og nøyaktig. Dette bidrar til at refleksjoner som fremkommer i intervjuene som er av betydning for tematikken, ikke blir oversett. Lydopptak vil øke reliabiliteten til datamaterialet, ettersom transkripsjonen er utført i fullstendig tekst. Ettersom at målet med intervjuene er å tolke meningen av det som blir sagt, støtter jeg meg til IPA- modellen som vil ta utgangspunkt i det som blir ordrett sagt (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Deltakerne i prosjektet ble i forkant av intervjuene informert om at lydopptak var ønsket fra min side, og de ble forklart hvorfor lydopptak ble benyttet som verktøy i datainnsamlingen.

3.3.2 Utvalg

For å innhente nødvendig data til forskningen, er det av stor betydning at utvelgelsen av hvilken målgruppe som er mest innbringende vektlegges. Utvelgelse av informanter skjer strategisk i kvalitativ metode, hvor man baserer seg på å velge ut personer som kvalifiserer til det fenomenet en skal studere (Thagaard, 2016). Selv kontaktet jeg kommunens flerspråklige veileder i håp om å få kontaktinformasjon til barnehager som har erfaring fra barnegrupper preget av mangfold. Kommunens veileder var behjelpelig og kom med anbefalinger ut fra mitt ønske og studiens kriterier. Utvelgelse ble dermed gjort strategisk, slik at de barnehager

med bred erfaring med flerkulturelle barn ble kontaktet for deltakelse i prosjektet. Hvor det strategisk ble søkt etter den eller de personer som best innfrir studiens krav for å gi rikest beskrivelse av fenomenet.

Ved strategisk utvelgelse sikrer man mest mulig relevant data om fenomenet som skal studeres, samt innsikt i informantenes erfaringer rundt temaet. For å få best innsikt i hva og hvordan ulike barnehager arbeider med tilknytning og inkludering var det derfor av interesse at deltakerne i intervjuet var utdannet barnehagelærere og at de arbeidet som pedagogisk ledere, faglig leder og/eller styrer. Dette grunnis i at deltakerne da har faglig innsikt innenfor oppgavens tematikk, og vil kunne bidra med nyttig erfaring med tanke på hvordan det arbeides i feltet, samt hvilke utfordringer som finnes i tilrettelegging av tilknytnings- og inkluderingsarbeid.

Viktigheten av grundige og sammenlignbare analyser overveier antall informanter (Smith, Flowers & Larkin, 2009), og er av betydning i IPA-modellen. Den ene av de tre barnehagene måtte avstå fra deltakelse i prosjektet, mens de andre to stilte fagutdannet personal disposisjon for datainnhenting. Ettersom den ene barnehagen avstod, jobbet jeg meg videre på listen jeg mottok fra kommunens flerspråklige veileder, hvor jeg da fikk innpass. Prosjektets datamateriale er henter fra tre informanter i tre ulike barnehager i en stor kommune.

3.3.3 Informasjonsskriv og intervjuguide

Informasjonsskrivet ble utformet tidlig i prosjektet, og ga uttrykk for hensikten og formålet med prosjektet. I informasjonsskrivet som ble utsendt til barnehager i en stor kommune var det også en kort presentasjon av meg, slik at deltakerne skulle få vite litt om min faglige bakgrunn. Forsker og veileders navn, telefonnummer og mailadresse var oppgitt dersom noen av deltakerne skulle ha behov for mer utfyllende informasjon vedrørende prosjektet og/eller deltakelse i det aktuelle prosjektet (vedlegg 1).

Intervjuguiden som danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuene, er revidert flere ganger av forsker selv, ettersom det ved hjelp av utenforstående fremkom svakheter ved enkelte av spørsmålene. Det var vesentlig at oppgavens tematikk og problemstilling var utgangspunktet for utarbeidelse av intervjuguiden. Faktorer som spiller inn på svaralternativene var verdt å merke seg, slik at spørsmålene som er med i intervjuguiden er åpent formulert. Tanken bak spørsmålene var å få best mulig innsikt i pedagogers erfaring med tilknytning og inkludering

av flerkulturelle barn. Formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden er farget av min forforståelse. Dette vil i intervjuguiden (vedlegg 3) kunne bidra til at spørsmålene er mer spisset når det gjelder de momenter som det ønskes innsyn i. Det ble gjennomført et ”prøveintervju” hvor en medstudent stilte seg til disposisjon. Dette ble gjort som en forberedende prosess, hvor spørsmålene i intervjuguiden ble prøvd ut (Dalen,2011). Det viste seg under og i etterkant av ”prøveintervjuet” å være nødvendig å utelate enkelte av spørsmålene, som førte til revidering av intervjuguiden.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

For at intervjuet skulle oppleves mest mulig naturlig for informantene, ble vi enige om å avholde intervjuene i deltakernes vante omgivelser. Ved at jeg som intervjuer møtte deltakerne på deres arbeidsplass, ble ikke deltakerne pålagt noen belastning ved å måtte flytte lokasjon. Deltakerne ville også mest sannsynlig føle seg mer avslappet på et kjent sted, enn om de skulle måtte forholde seg til nye lokaler. Dette støttes av Tjora (2010) hvor han poengterer at informanten i en avslappet stemning vil kunne føle det greit å snakke åpent om personlige erfaringer.

I møtet med informantene presenterte jeg meg og min faglige bakgrunn, i tillegg til at jeg forklarte litt rundt oppgavens tematikk. Informantene skrev under på samtykkeerklæring i forkant av intervjuet, hvor det ble presisert at samtalen ville bli tatt opp på bånd (vedlegg 2). Deltakerne hadde før møtene blitt informert om at det var satt av 30-50 minutter til hvert intervju. Intervjuer med en viss varighet påpeker Tjora (2010) viktigheten av, hvor intervjuer lar informant bli fortrolig med situasjonen. Gjennom innhenting fremkom det i intervjuene interessante uttalelser som ikke var forutsett, som viste seg å være av betydning i analysen. Det ble i intervjusituasjonene overveid å opprettholde en balansegang ved å la informanten snakke om det de ”kom på” underveis, og det faktum å innhente samtalen til intervjuguiden.

3.4 Forskningsetikk

Det kvalitative forskningsfelt preges ofte av nær samhandling mellom forsker, deltakere eller de som studeres i prosjektet. Den nære kontakten som oppstår mellom forsker og informantene kan reise metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2016). I hovedsak

kan man påstå at det er forsker som er ansvarlig for at prosjektet utføres på en etisk akseptabel måte, og at tilnærmingen til de som deltar i prosjektet følger en normativ standard. Forsker bør påse at samtlige deltakere behandles med integritet, fordomsfrihet og respekt, i tillegg til å forvalte innsamlede data med på sensitivt vis. ”Bevisst naiv” beskriver Kvale det å utvise åpenhet overfor nye fenomen (Leseth & Tellmann, 2014).

I forkant av prosjektets oppstart var det vesentlig å reflektere over etiske aspekter ved gjennomførelse av studiet, og det ble nøye vurdert hvordan datamaterialet skulle behandles, forvaltes og presenteres. Forut for datainnsamlingens oppstart ble Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) kontaktet, med den hensikt å ivareta personvernet til informantene. Det er ikke søkt om godkjenning hos NSD, da det verken registreres direkte eller indirekte personopplysninger i prosjektet. Ettersom det ikke registreres noen form for personopplysninger, er ikke prosjektet meldepliktig til NSD. Selv ønsket jeg å få en videre vurdering, for å sikre meg fullstendig ivaretagelse av informantene. I en telefonsamtale med NSD (medio januar 2017) ble det avklart at mitt prosjekt ikke var meldepliktig.

3.4.1 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (Thagaard, 2016, s.28). Allerede i rekrutteringen av informanter til prosjektet ble det konstatert at deltakelse og informasjon vil gjøres konfidensielt. Dette ble senere påpekt i forkant av utførelsen av intervjuet, både ved muntlig informasjon og ved signering av samtykkeerklæring. Slik ble deltakerne bevisst på at de ikke skulle navngi seg selv, andre, avdeling, barnehage eller kommune i intervjuet. Konfidensialitet vil kunne bidra til at datamaterialet som fremstilles i resultatdelen gir et bedre grunnlag for å bli oppmerksom på eventuelle generaliserbare mønstre som fremtrer i dataene (Thagaard, 2016, s.28).

3.4.2 NESH etiske retningslinjer

For å ivareta informantenes personvern ble det sett nødvendig å gjøre seg kjent med retningslinjene som er utarbeidet av De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. Deltakerne sikres full konfidensialitet, som det opplyses om i informasjonsskriv og samtykkeerklæring samt i forkant av intervju i form av muntlig informasjon. Ettersom det ikke opplyses om hverken navn på informant, barnehager eller kommune, sikres personvernet i form av

konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil ikke være mulig for andre å oppdage hvem som står bak informasjonen som er innhentet i intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, som ble oppbevart i et låst arkivskap for å sikre ivaretaging av personvern, og vil i etterkant av oppgavens sensur bli slettet fra båndopptakeren. I arbeidsprosessen ble datamaskinen som ble benyttet i prosjektet passord-beskyttet.

3.4.3 Informert samtykke

Det kan være vanskelig for deltakerne å oppnå et helhetlig bilde av hva det innebærer ved å delta i studier som denne. Personlig synes jeg det var vanskelig å gi deltakerne dette bildet, ettersom jeg selv ikke visste i hvor stor grad deltakernes datamateriale som ville vektlegges i oppgavens analyse og drøfting. På forhånd er det vanskelig å si noe om hvilke innsikter data vil gi, og vi kan derfor heller ikke informere om hvordan vi kommer til å tolke materialet (Thagaard, 2016, s.27). Det har imidlertid vært viktig for meg å informere om min faglige bakgrunn som barnehagelærer og ståsted i utdanningsløpet. Den faglige bakgrunnen vil dermed kunne spille inn på min analyse av innsamlet data. Etter at informasjonsskrivet om prosjektet ble sendt ut til deltakerne, mottok de samtykkeerklæring. Begrunnelsen for at erklæringen ble utsendt i forkant av intervjuet var for at deltakerne skulle bli opplyst om at de har mulighet for å avstå fra å delta. Dette var fra min side en etisk overveielse, ettersom det tenkelig vil være vanskeligere å avstå når en står ansikt til ansikt. I samtykkeerklæringen står det beskrevet at deltakere har mulighet til å trekke seg fra prosjektet dersom dette er ønskelig (vedlegg 2). Samtykkeerklæringen ble tatt med til intervjuet i papirformat, som deltakerne signerte i forkant av selve intervjusituasjonen. Det bør nevnes at til tross for signert samtykke, er informantene kjent med at de til enhver tid trekke seg fra prosjektet.

3.4.4 Bearbeiding og fortolkning av data

Etter at informantintervjuene var gjennomført og data var innhentet, startet prosessen med å analysere og fortolke materialet. I analyseprosessen er man som forsker opptatt av å finne ut *hva* intervjuene egentlig har å fortelle, mens tolkningsbiten handler om å søke *meningen* i det vi har fått vite (Dalland, 2014).

3.4.4.1 Troverdighet

Hvorvidt man kan stole på samfunnsvitenskapelige forskningsresultater er et omstridt tema, noe som stiller høye krav til at forsker gjør prosjektet transparent og sikrer innsyn i prosessen (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Der hvor naturvitenskapen fremlegger logiske årsaksforklaringer på et fenomen, vil samfunnsvitenskapene basere seg på perseptuelle forklaringer. Det er derfor viktig at forsker gjør grundig rede for den fortolkning som er gjort i arbeidet med datamaterialet (Thagaard, 2016).

Det er nærliggende å tro at forskers subjektive tilnærming til prosjektet kan ha hatt betydning for utvelgelse, reduksjon og inkludering av ulike momenter gjennom studien. Det kan tenkes at studiens utfall og resultater ville ha blitt annerledes dersom forskers forutsetninger og bakgrunn hadde vært en annen.

3.4.4.2 Validitet

Med begrepet *validitet* forstås gyldigheten ved de tolkninger som gjøres basert på innsamlede data (Thagaard, 2016). Man kan med andre ord hevde at prosjektets validitet avhenger av troverdigheten ved de tolkninger som gjøres av forsker. Forskerens tolkningsgrunnlag påvirkes av erfaringer, forforståelse og forkunnskap, noe som kan påvirke seleksjon og tolkning av data. Prosjektets gyldighet vil videre avgjøres av forholdet mellom de presenterte resultater og virkeligheten for det fenomenet som studeres. Det er dermed vesentlig at forsker evner å knytte sin tolkning opp mot den oppfatning som eksisterer omkring tematikken (Thagaard, 2016). For å redusere risikoen for at egne standpunkter i forhold til tema skulle influere på innsamlede data, ble det anvendt lydopptaker under intervjuene. Intervjuene ble således transkribert ordrett, da for å sikre at ingen av formuleringene gikk tapt.

I gjeldende forskningsprosjekt har intervjuer samme utdanningsbakgrunn som informantene, og har selv erfaring fra praksis. Disse forholdene kan vurderes både som en styrke for studien, men også en begrensning (Thagaard, 2016). Da datainnsamlingen var tuftet på aktive informantintervjuer, var sannsynligheten for at forsker skulle øve innflytelse på deltakerne reell. Den eneste forsikring som eksisterer mot at forsker påvirker informantenes ytringer, er at man som forsker har reflektert over sin rolle i forkant. Det var derfor nødvendig med en

refleksjonsprosess i forhold til bevisstgjøring av nøytralitet og objektivitet i forkant av intervjusituasjonen. Diskusjon med medstudent i etterkant av pilotintervjuet førte til innspill om intervjuerroller, som bidro til en bevissthet i rollen som intervjuer. Samtidig var det å innta en imøtekommende, lyttende og nysgjerrig rolle som intervjuperson faktorer som stod sentralt. Man kan imidlertid aldri garantere at intervjuene forblir strengt objektive fra forskerposisjonen, hvilket også hevdes å være en styrke ved kvalitative og fenomenologiske studier.

Størrelsen på utvalget i forskningen skal være stort nok til å kunne gi en forståelse av det som studeres (Thagaard, 2016). Størrelsen på utvalget vil ha betydning for resultatets gyldighet og overførbarhet. Ettersom kvalitativ metode innebærer analyser som er tidkrevende, vil utvalgets størrelse begrenses av tid og ressurser som er tilgjengelig til studien. Ved at utvalget er representativt vil kunne bidra til økt forståelse innen feltets sosiale fenomen. Utvalget vil kunne bidra til en begynnende forståelse av hvordan barnehagelærere opplever å tilrettelegge for inkludering og sosial utvikling av barn med flerkulturell bakgrunn.

Selv om utvalgets størrelse ikke er stort, viser det seg å være stort nok til å være representativt for oppgavens tematikk og problemstilling. Dersom utvalget hadde vært større, er det ikke sikkert dette ville vært av betydning for funnene som er gjort. Det er ønskelig at resultatene som fremkommer i analysedelen er relevante for oppgavens problemstilling, som igjen kan være av betydning for personer i barnehagemiljøet. Resultat fra samfunnsvitenskapelig forskning lar seg vanskelig generalisere eller overføre, men kan anvendes som et ledd i fornyet kunnskap eller innsikt om et tema (Kleven et al., 2014). Prosjektet vil støtte seg til slik poengtering, hvor det er ønskelig at prosjektets problemstilling vil gi innsikt i hvordan barnehagelærere opplever prosjektets tematikk. Videre vil slik innsikt kunne gi et bilde av behov for nødvendig kompetanseheving og videre forskning på området.

Informantene ble tilsendt ferdig transkribert materiale. Ved å lese gjennom egne og transkriberte intervju, fikk de mulighet til å gjenkjenne, bekrefte og eventuelt korrigere de gjengitte intervjuene. Man kan argumentere for at slike steg øker prosjektet validitet.

3.4.4.3. Generalisering

Det hevdes at det globale verdenssamfunn preges av et eskalerende mangfold, som i større grad kommer til syne på ulike arenaer (Gjervan et al., 2009). Man kan anta at som mennesker har vi et iboende behov for å føle tilhørighet og fellesskap. Studiens tematikk kan settes i internasjonal kontekst, ettersom innvandring er noe som berører flere land. Da studien undersøker om det oppleves å være variasjoner med inkludering og tilknytningsarbeid for flerkulturelle barn, vil det på tross av resultatene ikke nødvendigvis være overførbare men kan bidra til informasjon og gjenkjennelse i barnehager i et nasjonalt perspektiv. Prosjektets resultater kan muligens bidra til å gi en begynnende forståelse av hvordan barnehagelærere opplever inkluderingsarbeidet med flerkulturelle barn og i hvilken grad faktorer som tilknytning og sosial utvikling er sentrale i inkluderingsarbeidet.

3.5 Mulige feilkilder

Som det presiseres tidligere i kapitlet, er studiens gjennomsiktighet og transparens av stor betydning for prosjektets etterprøvbarehet. Ved å gi leser full innsyn i prosessens forløp tilbys muligheten for å identifisere mulige feilkilder. Forsker må i løpet av prosessen være bevisst på de faktorer som kan føre til feilkilder i studien, og må strebe etter å øke prosjektets validitet og reliabilitet. I det foregående reflekteres det over de valg som er fattet i løpet av prosessen for å sikre transparens, troverdighet og validitet. Det er nærliggende å anta at det foreligger identifiserbare feilkilder også i denne studien, men at dette er utenfor forskers bevissthet.

4.0 Resultater

I følgende kapittel presenteres studiens bearbejdede datamateriale som har blitt kategorisert og tolket. Studiens data er behandlet med sterk påvirkning av IPA- modellen, hvor en stegvis prosess fører til en hermeneutisk tilnærming til materialet. Dataene blir umiddelbart kategorisert og fortolket, for deretter å analyseres i en helhetlig kontekst som igjen beror på problemsstillingens formulering. I løpet av analysearbeidet er det arbeidet med å identifisere sammenfallende mønster, likheter eller fellesnevner mellom kategoriene.

4.1 Arbeid med analysen

I arbeidet med analysen vokste det frem fire umiddelbare hovedkategorier som materialet ble fordelt inn under. Disse kategoriene utgjør sentrale tematiske innfallsvinkler i studien og har sterk tilknytning til problemstilling og forskningsspørsmål. Basert på hovedkategoriene vokste det videre frem noen underkategorier som virket vesentlige å inkludere i presentasjonen av studiens funn. Underkategoriene har som funksjon at de skal gi økt forståelse og innsikt i de funn som belyses i hovedkategoriene, og vil dermed kunne gi innholdet økt dybde. Hovedkategoriene og underkategoriene som fremkom av datamaterialet ut fra analytiske overveielser er:

- Flerkulturelle barn
 - o Hva informantene mestrer i møte med flerkulturelle barn
 - o Hvilke utfordringer synes informantene å ha i møte med flerkulturelle barn
 - o Pedagogiske verktøy
- Identitet
 - o Flerkulturell identitet
 - o Kulturforståelse
- Tilknytning
 - o Kunnskap i personal
 - o Trygg og utrygg tilknytning
- Inkludering
 - o Relasjonens betydning
 - o Utfordringer i inkluderingsarbeid
 - o ”Verdibaserte prosjekt”
- Sosial utvikling
 - o Tilegnelse av sosial kompetanse

- Flerkulturelle vs. etnisk norske

I resultatkapittelet presenteres en seleksjon av informantenes uttalelser som har til hensikt å underbygge studiens tematikk. For å tydeliggjøre data er informantenes uttalelser presentert i kursiv. Informantenes uttalelser benyttes for å fremme fellesnevnerne og forskjeller i forbindelse med resultatene. Ved å sammenligne informantenes utsagn vil jeg forsøke å belyse likheter i måten de ulike barnehagene i den valgte kommunen arbeider når det gjelder flerkulturelle barn. Datamaterialet blir presentert ved at informantene blir kalt for informant 1, informant 2 og informant 3. Dette gjøres for å kunne skille mellom hvem som sier hva.

4.2 Presentasjon av funn

Hensikten med denne oppgaven var som nevnt å få innblikk og svar på hvordan barnehagens pedagogiske ledere opplever at tilknytning er av betydning for inkludering og sosial utvikling for flerkulturelle barn, og vice versa. I det følgende presenteres studiens funn som beror på aktivt informantintervju som innsamlingsverktøy. Studiens funn presenteres med utgangspunkt i fenomener som kom frem i intervjuene

4.2.1 Flerkulturelle barn

Ettersom oppgavens problemstilling setter føringer for utvelgelsen av aktuelle informanter, ble det som tidligere nevnt oppgitt enkelte kriterier for å delta i prosjektet som informant. Jeg kontaktet kommunens flerkulturelle veileder, hvor ønsket var å bli koblet til barnehager som har stor erfaring i arbeid med kulturelt mangfold. Informantene var i forkant informert om prosjektets flerkulturelle vinkling, og var slik forberedt på at tematikken dannet grunnlaget for spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Inkludering er en essensiell faktor for å føle tilhørighet og samhold. I analyseprosessen av innsamlet data ble det tydelig at informantene løftet frem hva de synes å mestre i møte med flerkulturelle barn. Dermed ble mestring valgt som underkategori.

4.2.1.1 Mestring i møte med flerkulturelle barn

Informantene ble stilt spørsmål om hva de selv føler at de mestrer i arbeidet med tilknytning og inkludering av barn med flerkulturell bakgrunn. Informant 2 forklarer at de har tidligere

sett seg nødt til å innhente eksternt kompetanse i form av veiledning, og at de nå føler at de mestrer møtet med diversitet bedre. Dette blir videre utdypet:

”Og så det å på en måte vite noe om hvordan er situasjonen i en tospråklig familie, det synes jeg at vi har blitt ganske gode på. Fordi vi har hatt det i så mange år, og vi har tatt det opp i ressursteam altså vi har på en måte søkt veiledning på det...”

og

”..og samarbeidet med etatene så vi har fått utvidet litt den her kunnskapen. Det handler jo litt om at vi har en større forståelse for hva som de kommer i fra, hvordan de har det hjemme. Vi har lært mer i det hele tatt som gjør at vi tenker at det er godt for de barna som kommer da. Vi vet mer hva vi skal gripe fatt i...”

Informant 3 hevder at:

”Jeg tror egentlig at vi er ganske gode på akkurat dette her med nærhet og være tilstede nå, og bare være der, og finne ut av hvem er du, og være undrende, hvem er dere som familie.”

Informant 3 formidler at barnehagen møter barn og dets familie på sine kulturelle forutsetninger, tradisjoner og normgrunnlag. Barnehagen fremstår slik som genuint interesserte i barnets etniske opphav som en inngang i tilknytningsarbeid, inkludering og relasjonsarbeid.

4.2.1.2 Utfordringer i møte med flerkulturelle barn

Ettersom informantene ble spurt om hva de føler at de mestrer i møtet med flerkulturelle barn, følte det naturlig å be dem fortelle om hva de synes er utfordrende i arbeidet med disse barna. Det viste seg at det var en del felles utfordringer blant informantene, hvor språk og ulikheter fra kulturer er fellesnevner, samtidig som praktiske utfordringer viser seg som en stor utfordring å imøtekomme. Informant 1 sier:

”..det er jo av og til en barriere med språk.. og kulturforskjeller, men vi tror jo veldig på det der altså vi må drille helt til vi vet at vi har forstått hverandre. At vi bruker tid på å vite at okei, vi bekrefter at vi forstår hverandre skikkelig. Og det vanskeligste er jo ofte hvis de tror de kan nok norsk til å forstå, og så bruker vi ikke tolk, så blir ting misforstått. Det er ofte mer komplisert med de som ikke har språk.”

Samtidig var vektleggingen av utfordringene til informantene ulik, hvor informant 2 forklarer variasjoner hos barns atferdsmønster med flerkulturell bakgrunn:

” Utfordringene er jo dette her, ofte med det atferdsmønsteret de har i forhold til, de henger opp under taket mer, eller de andre altså, sånn og at de vil ha... vi må minne oss, minne oss på at det er jo en del av.. av tilknytningsatferden også da. Og så er det jo en utfordring at de lever såpass forskjellige liv på mange måter i forhold til etnisk norske.”

Informant 2 fortsetter å utdype andre utfordringer som en møter i arbeidet med flerkulturelle barn, hvor de har sett seg nødt til å ta grep for å hjelpe til:

” Som for eksempel det å bli inkludert i bursdager og i fellesskap og sånne ting der har vi gjort noen grep... Vi har gjort det sånn at vi har laget ett sett med regler for eksempel for bursdagsfeiring, hvem som skal inviteres på en måte, og så har vi blitt enige i lag med foreldre om en sum. Og da er jo dette her å forklare når det kommer en familie, tospråklig da, hva en bursdag er på en måte...”

og

”Sant, at vi forklarer foreldre litt at da handler du gave for 50 kr ca. Det er vanlig å ha på seg litt finere klær enn de vi går i, og så sikrer vi at... mange av disse kjører ikke selv, så spør vi om det er greit at en annen foreldre kan kjøre innom å hente de med i selskapet da. Og så har jo vi barn som på en måte bruker halal-mat slik at vi, at vi har kjøpt inn en del grillpølser blant annet, som vi har liggende. Så da sier vi til de familiene som skal arrangere selskap at hvis dere vil, og skal ha varmmat, så kan dere få med pølser i fra barnehagen, slik at for der er noe disse her foreldrene også er veldig usikre på... gir de ungen min noe de ikke skulle hatt.

Videre forklarer informant 2 at de ser behovet for at kommunen burde tatt litt mer ansvar, for å sikre inkludering på fritiden, der de flerkulturelle blir mer kjent med hvordan norsk kultur er, og vet hvilke forventninger som ligger til grunn i ulike sammenhenger. Dette utdyper informant 2:

” ...og der har vi på en måte etterlyst litt sånn i forhold til sånn kommunal organisering også, at de skulle ønske der var som en familiekontakt da, som kunne sikre den biten på fritiden da på en måte, for vi ser at det er så viktig.”

Det kan tolkes dit hen at dette kunne vært nyttig for enkelte av utfordringene som informant 3 føler kommer til syne i arbeidet med flerkulturelle barn. Informant 3 forklarer videre at det av og til blir synlig at enkelte flerkulturelle familier ikke har noen forutsetninger for å vite hva det innebærer å delta i en barnebursdag:

” ...de har lite erfaring på hvordan ting fungerer i Norge, så det ser jeg jo blir annerledes her. At vi må være mer tilgjengelige. ..da tenker jeg at da får vi av og til være behjelpelige med å svare på de spørsmålene, ta den tiden, ta de 10-minuttene i garderoben til å forklare hvordan et barneselskap fungerer, hva det egentlig er, hvordan skal jeg invitere til barneselskap for hun hadde lyst til å ha et barneselskap. Hvordan fungerer det egentlig å være i barnehage, altså, alt det der. Ta tiden til det, til å svare på de spørsmålene. Eller prøve å finne ut om de har forstått hva det går i...”

4.2.2 Pedagogiske verktøy

Det er utarbeidet flere pedagogiske verktøy innenfor ulike emner, hvor barnehageansatte kan søke inspirasjon og veiledning. Dette gjøres gjeldende også når det gjelder å imøtekomme flerkulturelle barn i barnehagen, slik en kan ivareta deres kulturelle identitet samtidig som det bidrar til tilknytning, utvikling av sosial kompetanse og inkludering i barnehagen. Informantene ble derfor spurt om de tar i bruk ulike pedagogiske verktøy i møte med flerkulturelle barn, og hvordan tiltakene eventuelt fungerer.

Informant 3 forteller at de ikke benytter verktøy rettet direkte mot flerkulturelle barn, men gruppen som helhet:

”Vi har jo...det går jo på noe annet, det går på en helhet, men vi har BRAVO-leken. Den går mye på språk sånn sett, der er det, der gjør vi ting i sammen, der er det sånn ark som vi går igjennom, der vi deler gruppen i fire-fem, det kommer litt an på, og så gjør vi disse oppgavene i sammen. Så er det ei slik rute som man følger, der en skal stave ord, en skal kjenne forskjell på kaldt og varmt, en skal bruke alle sansene egentlig. Det er vel det som vi bruker mest som er rettet mot de flerspråklige.”

Det blir videre spurt oppfølgingsspørsmål om på hvilken måte de synes at tiltakene har fungert, hvor da informant 3 forteller:

”Det er ganske kult. Det går på så måte ikke på tilknytning, men det går på å øke språket. Men alle er en del av det. Alle, til og med de som har lite språk klarer til og med å stave brannbil. Så alle får prøve, så er det en felles opplevelse, hvor ingen...om du staver brannbil feil så får du like mange high-five...så det er den der opplevelsen i lag på akkurat det.”

Informant 2 forteller det samme som informant 3, at heller ikke den barnehagen har noe særlig til pedagogiske verktøy som blir benyttet når det gjelder arbeid med tilknytning og inkludering av barn med flerkulturell bakgrunn. Informant 2 hevder likevel at:

”..men vi legger jo til rette da..det med steg-for-steg er jo et verktøy som er godt å bruke da, for det er sånn visualiserende da... ellers så er det vel det folk her er gode på å bruke sånne konkrete på en måte da, i samlinger og sånn, og så har vi jo dette med dagstavle og sånn, synliggjøre på den måten da...”

Informant 2 blir bedt om å utdype om de eventuelt ser at disse tiltakene fungerer, og på hvilken måte. Da svarer informant 2 følgende:

”Det er litt forskjellig. Fordi at de ungene som er veldig ulike sant?! Sånn at det er klart det med konkrete er jo, det er viktig, det er det. Og det ser en det..det er viktig for alle barn, men spesielt viktig for de å så få, sånn som nå når vi har ”grep om

begreper” for eksempel, så sitter ikke vi bare sånn å snakker om ost, men vi har med oss et ostefat. Og så smaker på ostene, og kjenner på de og ja, utvider begreper da kan en si. ..vi liker det fellesskapet det gir..”.

Pedagogene ser på gruppen som helhet i tilknytning og inkluderingsarbeidet av barn med flerkulturell bakgrunn. Det som er felles for informant 2 og 3 er at de påpeker at disse tiltakene ikke er beregnet for direkte tilknytning og inkluderingsarbeid av flerkulturelle. Men begge påpeker at barna får felles opplevelser, og verdsetter den fellesskapsfølelsen det gir.

4.2.3 Identitet

Rammeplanen legger føringer for at en skal ivareta barns kulturelle identitet, noe Berrys akkulturasjonsbegrep også uttrykker viktigheten av (Sam & Berry, 2006). Dermed ble det viktig for meg i oppgaven å undersøke hvordan barnehagene arbeider med dette i hverdagen, noe som kommer tydelig frem i intervjuguiden.

4.2.3.1 Flerkulturell identitet

Informantene ble spurt hvordan de ivaretar barns kulturelle identitet i barnehagehverdagen. Det viste seg å være variasjon i hvordan de har valgt å løse dette, hvor den enkelte informant synes å ha sin egen oppfatning av hvordan en på best måte arbeider med kulturell identitet i barnehagen. For å ivareta barnas kulturelle identitet i inkluderingsarbeidet i barnehagen, hevder informant 2 at de har strukturerte opplegg med språkgrupper:

”..jeg har en gruppe som, der vi kjører et opplegg som her ”grep om begrep” da, sånn språkgruppe. Og det er jo på en måte den vi ønsker å så ta det på alvor at de trenger påfyll. Da er det jo i forhold til tospråklige, men også andre som har et behov for ekstra språkstimulering da, og da jobber vi med begrep som på en måte de vil møte igjen i barnehagen i ett sånn veldig strukturert opplegg da. Og nå er det blant annet med en jente som er kurdisk da, og da tar vi jo ordet både på norsk og på kurdisk på en måte, sånn at det vi løfter opp på en måte er hennes språk da.”

Informant 3 formidler at de synliggjør den kulturelle identiteten ved å benytte seg av et verdenskart som henger oppe på avdelingen, hvor det er hengt opp en perle fra den byen familien kommer fra. Videre forteller informant 3 at de har fokus på hvert av barnas identitet:

”Slik at målet er etterhvert at vi skal ha enda mer om de landene, og lage mat i fra de forskjellige landene. Men det skal vi ha nå når det nærmer seg 17.mai og juni, og vi går inn på det norske, så skal vi gå inn på alle landene. Slik at det blir noen dager med hvert land, slik at vi har fokus på alle sin identitet oppe i den norske identiteten.”

Informant 3 forklarer samtidig at de ikke har særlig fokus på strukturerte opplegg slik som informant 2 hevder å ha, men at de i stedet tar utgangspunkt i der barna er, i her og nå situasjoner:

”..og vi snakker veldig mye om det der at de har ulike språk, vi går på Spotify, Frost finnes på veldig mange språk. Så den kan du finne bare søke Frozen japansk, så kommer det opp på japansk, så litt slike ting går vi og finner. Ipad er egentlig ganske godt til å kunne bruke. Så da sitter vi i lag med ungene og så Googler vi, det ene etter det andre..”

Informant 1 påpeker visse utfordringer som kan oppstå når en arbeider med sammensatte grupper, hvor tematikken jevnlig er oppe til diskusjon. Det viser seg å være vanskelig å velge hvordan en skal utføre et inkluderingsarbeid hvor en samtidig vektlegger barns kulturelle identitet, som informant 1 utdyper:

”Det er jo enormt mye forskjellig her...det er jo veldig hvor de kommer fra, der er mange som ikke vil snakke om der de kommer fra engang, og ikke ønsker at det skal være en del av ungen. Og da må jo vi respektere det.”

Det advokeres videre for at en som barnehageansatt må tilpasse seg barnegruppen, og gjøre det som passer best for akkurat den gruppen. Dette begrunner informant 1 med at de tidligere har sett at det kan oppleves vanskelig for de barna som ikke skal ha noen identitetstilknytning med sin kulturelle bakgrunn, og dermed har det blitt til at hver avdeling gjør det som synes å passe best for sin avdeling og de barna som tilhører den. Informant 1 utdyper:

”..så har vi vel egentlig bestemt nå etter mange runder at vi tenker at avdelingene gjør det som passer best for sine unger, for vi ser at hvis der er tre stykker i barnehagen her som ikke skal ha noe identitet liksom, så er det ganske tøft for de óg. Å stå på en

fest for noen andre som er i fra Eritrea eller Etiopia, og spise Enjarra og så skal ikke det gjelde dem..”

4.2.4 Kulturforståelse

Som tidligere nevnt er det ofte sammensatte grupper i barnehagen, både hos barn og innad i personalgruppen. Derfor vil det tenkes å være av betydning at det fremmes en kulturforståelse hos personalet, for å imøtekomme og inkludere barn med flerkulturell bakgrunn på best mulig måte. Informantene ble dermed spurt om hvordan de som pedagogiske ledere, som innehar ansvar for det som skjer på avdelingen, arbeider for å fremme kulturforståelse med sine kollegaer. Samtidig ble de spurt om hvordan de overførte kulturforståelsen til barna.

Det viste seg å være variasjon også her, på hvordan en bevisstgjør sine kollegaer på temaet. Informant 2 fortalte at de, hadde rekruttert inn praksiselever fra språkstasjonen, både for at barnehagen skal få kunnskaper om andre kulturer men også for at praksiselevne skal få kjennskap til hvordan barnehagehverdagen er, samt innblikk i norsk arbeidsliv. Informant 2 utdyper:

”Men det var et veldig godt innslag fordi at vi måtte også da strekke oss litt, mot det flerkulturelle som voksne. Så og de kunne være med å fortelle oss om ting også så vi kunne lære om for eksempel ramadan og id, og hvordan de feiret det på en måte, sant?”

Informant 3 meddeler at det er en utfordring å fremme kulturforståelse hos kollegaene:

”..og det merker en at en tar seg selv også i, at man har den der å, jammen det er jo bare... og så er det ikke bare.. slik at vi har måttet tatt noen runder på det, i sånne ting som religion, halalkjøtt. At det er jo bare å gi de det, og så lenge foreldrene ikke vet om det så er det ikke så farlig, sant, altså den tankegangen der er jo, det er ikke bare. Du skal liksom respektere det for det det er.”

Informantene ble bedt om å fortelle litt om hvordan de overfører kulturforståelse over til barna på en inkluderende måte. Informant 3 forklarer at de fokuserer lite på det, men tar det når situasjonene oppstår:

”Vi har veldig fokus på det, annet enn at vi snakker om det når noen undrer seg over det, hvorfor eller at det er synlige forskjeller. Så snakker vi om det, snakker vi på ungene sitt, vi tar det egentlig igjennom ungene. ...så akkurat der, hos oss så har det vært veldig lite fokus på det, for noen har melkeallergi og noen spiser ikke svin, slik er det bare.”

4.2.5 Tilknytning

I dette kapittelet presenteres informantenes beskrivelser om hvordan man arbeider med temaet tilknytning i barnehagen for flerkulturelle barn. I det følgende gis et innblikk i hva informantene legger i begrepet tilknytning, hvilken betydning tilknytning spiller i møtet med flerkulturelle barn, samt om det oppleves variasjoner i arbeid med tilknytning mellom etnisk norske barn kontra flerkulturelle barn.

4.2.5.1 Kunnskap i personalet

I barnehagen er personalet ofte sammensatt av pedagogisk utdannede og ufaglærte ansatte. Det kan tenkes at det dermed vil kunne forekomme variasjon innad i personalgruppen når det gjelder kunnskap og innsikt i barns utviklingsforløp og basale behov. Informant 2 uttrykte tidlig at kunnskaper blant personalet var viktig i arbeid med tilknytning, samt evne til å gjenkjenne tilknytningsatferd hos flerkulturelle barn.

”Jeg tenker at en viktig ting er jo også å øke kompetansen til personalet. (...) noe med det viktigste kanskje at vi har voksne som på en måte klarer å se hva som er tilknytningsatferd”.

Informant 1 er av den oppfatning at det kan være lett gjennomskuelig hvilke ansatte som faktisk innehar kunnskap og kompetanse i forbindelse med tilknytningsarbeid i barnehagen. Det fremgår av informant 1 sin uttalelse at de ufaglærte kommer til kort når det gjelder kunnskap, og at dette ofte blir merkbart i arbeidet med flerkulturelle barn.

”(...)så vi merker jo veldig forskjell på det(...)”

Videre fortsetter informant 1 med å forklare at de er bevisst på forskjellene, og arbeider aktivt for å utjevne disse.

”(...) og jeg ser jo at de som ikke har noe kompetanse på barn og(...)relasjoner og sånn(...) de har enormt utbytte av det”.

Etter å ha blitt stilt spørsmål om informantene føler de besitter tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse når det gjelder betydningen av tilknytning for flerkulturelle barn, og om de har kompetanse i møtet med barn med trygg eller utrygg tilknytning svarer informant 3:

” Både ja og nei. Ja vi begynner å få det (...) For jeg har ikke hatt kunnskapen(...)på det. Og jeg ser jo at det er lenge siden jeg utdannet meg, og vi diskuterte akkurat det på jobb i forhold til førskolelærerutdanningen, at det har manglet en del viktige punkt på akkurat det der å (...) (...) men viktigheten av(...)ja.. tilknytning, kunne se når ting er, å kunne lese hva som skjer her egentlig”.

Som et oppfølgingsspørsmål blir informantene spurt om hvor de oppsøker videre informasjon og kunnskap med tanke på de ulike utfordringer de møter. Informant 3 beskriver følgende:

” Jeg bruker mye tid på ... det.. søker veldig mye, går på forskning.no for å finne nye artikler, og da får jo mine assistenter også det ...”.

I likhet med informant 3 finner også informant 2 støtte i publiserte artikler og forskning, og opplever at det føles trygt å kunne vise til offentliggjorte publikasjoner i forbindelse med egen praksis og arbeid i barnehagen.

Som det fremgår i teorikapittelet er voksenrollen av betydning i forbindelse med tilknytningsarbeid, noe som forsterker antakelsen om at barnehageansatte har en sentral rolle i arbeid med flerkulturelle barns tilknytning. Studiens informanter påpeker viktigheten av at barnehageansatte innehar kompetanse og kunnskap om tema som omhandler tilknytning, relasjon og inkludering, da dette er en forutsetning for å kunne arbeide målrettet med tematikken. En fellesnevner mellom informantene i studien ser ut til å være at de enes om at de som ledere må veilede sine ufaglærte kollegaer, slik at de stadig får faglig påfyll. Ved å

heve kompetanse og kunnskapsnivå hos alle ansatte i den enkelte barnehage, kan man i større grad sikre at personalet har forutsetninger til å fange opp signaler som barna gir på utrygg tilknytning.

4.2.5.2 Trygg og utrygg tilknytning

Informantene fikk spørsmål om hvordan de imøtekommer de barn som synes å streve med tilknytning. Det synes gjennomgående at informantene vektlegger foreldresamarbeid som en viktig faktor i arbeidet med å identifisere utrygg tilknytning i barnehagen. Videre belyser de viktigheten av å bli kjent med det enkelte barn, samt å motta informasjon fra foreldrene om relevante forhold ved barnet. Informant 1 forteller at:

” (...) det å våge å snakke med foreldrene om det en ser (...) vi skal våge å se selv om det er ubehagelig.”

Informant 2 poengterer at barna vil høste goder av et godt foreldresamarbeid med tanke på tilknytning:

” (...) samarbeid med foreldre er jo kjempe viktig. Vi tror veldig mye på dette her med at ungene skal se at vi faktisk prater med foreldrene deres, at vi liker de, trives med de (...) og at de opplever at de får liksom være tilstede når vi forteller litt om dagen, hvordan den har vært på en måte, at de ser den (...)”.

Videre påpeker informant 3 at det er sentralt for barns utvikling av en trygg tilknytning at de selv får knytte seg til den av de voksne som fremstår tryggest for barnet, og at det finnes rom for at barna skal få bruke tid på å etablere et trygt bånd mellom seg selv og den voksne.

Informant 3 forklarer det slik:

«(...) hos oss er det alt etter hvem som blir den betydningsfulle voksne for det barnet.»

Informant 2 fremhever også betydningen av å bruke god tid i å opparbeide en trygg og god relasjon med de barna som opplever å utvise en utrygg tilknytning.

” (...) når vi ser at en unge foretrekker en voksen i en tilknytningsperiode, så lar vi det være lov (...)”

Videre utdyper informant 2 hvilken betydning det har at det er faste ansatte barna forholder seg til i barnehagen, og hvordan heltidsstillinger kan være en avgjørende faktor for å imøtekomme barn som synes å streve med tilknytning:

” (...) vi ser at de som går hver dag, de er ekstra betydningsfulle når det er unger som opplever sårbarhet, og da må en på en måte tørre å sette ord på at det gjerne er de som må være tettest på (...)”

Informant 3 påpeker betydningen av å ta i bruk mindre grupper i arbeid med barn som strever med utrygg tilknytning. Videre fremhever informant 3 viktigheten av å arbeide i mindre grupper rundt barn som preges av utrygg tilknytning, men uttrykker at ressursene ikke alltid strekker til.

” (...) frem til det barnet er klar til å komme inn, eller klar til å være med på ting eller... ja at vi må bruke den tiden, og at en voksen da må være med det barnet frem til...til de er klar til å ta del i resten. Så kommer en seg sakte men sikkert lengre og lengre inn, i løpet av dagene eller ukene som går.”

4.2.6 Inkludering

Barnehagen har mulighet til å fremme læring, og gjennom inkludering vil det bli mulighet til å utvikle flere relasjonelle ferdigheter, hvor psykososiale forhold styrkes. Rammeplanen påpeker viktigheten av å skape et inkluderende sosialt miljø, hvor barn som deltakere kan tilegne seg betydningsfull læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å utjevne ulikheter, samt det å ivareta enkeltindivid i et fellesskap, vil det å arbeide med inkludering være en sentral faktor. Det er tenkelig at spesielt barn med flerkulturell bakgrunn kan oppleve det vanskelig å delta dersom en ikke aktivt ivaretar diversitet i et fellesskap (Hofstede et al., 2010). For å få innsikt i hvordan barnehagefeltet arbeider med temaet inkludering av flerkulturelle barn, var inkluderingsperspektivet sentralt i intervjuene. Underkategoriene som fremkom i analyseprosessen tolkes dit hen å ha betydning for inkluderingsarbeidet med flerkulturelle barn i barnehagen.

4.2.6.1 Relasjonens betydning

For at inkluderingen skal være vellykket, kan det hevdes at de relasjonelle forholdene er av betydning (Tetzchner, 2012). Det å mestre samhandling med andre, uavhengig av kontekst og sammenheng kan hevdes å være en faktor som spiller inn både på ivaretagelse av inkludering og opprettholdelse av relasjoner. Dermed kan en tenke seg at det å tilrettelegge for relasjonsbygging kan være seg et ledd i inkluderingsarbeidet. Det viste seg å være enighet i at foreldresamarbeid også i denne kategorien var betydningsfullt i relasjonelle forhold som bidrog til inkludering.

Informant 2 påstår å arbeide med relasjonsbygging i smågrupper, hvor informanten ser betydningen av dette for flerkulturelle barn da det kommer til inkluderingsarbeid. I smågrupper vil en lettere oppnå felles opplevelser innad i gruppen, som kan gi grunnlag for videre inkludering.

Felles opplevelser som grunnlag for inkludering og relasjonsbygging støtter også informant 3 seg til og bes utdype og eksemplifisere:

”(..)og så får han være litt ”konge” i den, og da knytter du de inn og så finner de andre ut at, han var jo ganske koselig, det var kjekt å leke med han”.

og

”(..) de positive tingene er det som blir det viktigste for de andre barna. Der det kanskje tidligere var at...ååårh...der kom han igjen(..). (..)gode erfaringer i lag”.

Videre forteller informant 3 at barnehageavdelingen har hatt fokus på relasjoner, som begrunnes med at de har en sammensatt gruppe av nasjonaliteter. Når barn ikke behersker norskspråket har informant 3 valgt bort formingsaktiviteter og annet for å trygge barna gjennom å inkludere til relasjonsbygging:

”Vi har hatt fokus på relasjoner...så har alle aktiviteter blitt en bonus. (..)for det er det som har vært behovet. Det der å bare, egentlig bare være i lag.”

Informant 1 forklarer at betydningen av å ha barns foresatte i ryggen, og trygge dem på arbeidet som skjer i barnehagen forplanter seg hos deres barn når en arbeider med inkludering av flerkulturelle barn.

”(..) jeg tror jo at nøkkelen med at når vi arbeider med så små barn at vi ønsker barnets ditt det beste..(..) fordi om foreldrene er usikre da (..) de blir jo en del av det de og”.

4.2.6.2 Utfordringer i inkluderingsarbeidet

En fellesnevner i datamaterialet var at informantene påpekte språkets betydning i inkluderingsarbeidet, og hvorvidt dette kunne oppleves som hinder for oppnåelse av inkludering. Samtidig viser informantene til at kulturforskjeller kan påvirke inkluderingsarbeid i forskjellig grad. Informant 1 påpeker på kulturforskjeller som kvinnesyn, matvaner, klesvaner og oppdragelsessyn som utfordringer som kan føre til at barn opplever differanser innad i barnegruppen og hvorpå dette syntes å føre til utfordringer med inkluderingsarbeidet:

”(..) for de står jo på en helt annen side av hva vi gjør...”.

Informant 3 forklarer at et stadig voksende krav om pedagogisk dokumentasjon til foresatte har ført til at synlighet av variasjon innad i barnehagens avdelinger, særlig når det gjelder formingsaktiviteter og lignende har gitt utfordringer. Informant 3 utdyper at det har vært en nødvendighet å forklare overfor styrer hvorfor det ikke har blitt produsert blant annet julepynt. Det å forsvare og begrunne betydningen av relasjon og inkluderingsarbeid forteller informant 3 som utfordrende:

”(..) jeg satt på kontoret her, med...med sjefen og så bare...kjente virkelig et stort behov for å forsvare hvorfor. (..) fordi at vi hadde brukt mer tid på å være i lag...”.

Utfordringer knyttet til praktiske forhold påpeker informant 2 som faktorer som er betydningsfulle i inkluderingsarbeidet og forteller:

” (...) for det som vi ser er jo at det er jo kjempe viktig for det vennskapet som en får her i barnehagen igjen da...”

Samtidig er informant 2 tydelig på hvordan de håndterer praktiske utfordringer, for å sikre at de ikke skaper hinder for inkluderingsarbeidet. Informant 2 forklarer at dette tas hånd om blant annet ved å lage et sett med regler for hva som forventes ved eksempelvis bursdagsfeiring.

4.2.6.3 ”Verdibaserte prosjekt”

Samtlige av informantene påpekte at verdibaserte prosjekt var sentrale i inkluderingsarbeidet av flerkulturelle barn. Det virker til at enkelte av programmene er implementert i barnehagene hvor de viser til bevissthet rundt arbeidet de ulike programmene det jobbes ut i fra. COS-circle of security blir løftet fram av alle informantene som pedagogisk verktøy for å skape forståelse for hvor stor rolle tilknytning spiller for barn i førskolealder innad i personalgruppen. Med COS som utgangspunkt viser hver av informantene til andre verdibaserte prosjekt som har vist seg viktige i inkluderingsarbeid med flerkulturelle barn, der sosial kompetanse tenkelig påvirkes i noen grad av prosjektets innhold eller mål.

Informant 1 forklarer at barnehagen har fulgt programmet ”Språkløyper” (Lesesenteret UiS) over en periode, som informant 1 hevder å kunne se at de ansatte har utbytte av og forteller at de har valgt å rette prosjektet særlig mot de flerkulturelle barna, da i et inkluderingsperspektiv:

”(...) der har vi jo knyttet det veldig opp mot ehhh...flerspråklige og...og flerkulturelle”.

Det viser seg å være enighet mellom informantene om at språket spilte en betydelig faktor for utvikling av sosial kompetanse og inkludering. Informant 2 belyser ”Grep om begreper” som et prosjekt rettet mot språkstimulering hvor de innehar et grunnleggende inkluderingsperspektiv:

”...et opplegg der vi har fast gruppe som har samlinger to dager i uken i 8 uker har vi det da...”

4.2.7 Sosial utvikling

Sosial kompetanse er noe som barnehagene skal arbeide med, for å gi barn verktøy til møtet med seg selv og andre. Rammeplanen påpeker viktigheten av å arbeide aktivt med sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017), noe som fører til at jeg ønsker å undersøke om det finnes variasjoner i pedagogens forståelse av barnets tilegnelse av sosial kompetanse og utvikling dersom barnet er flerkulturelt eller etnisk norsk.

4.2.7.1 Tilegnelse av sosial kompetanse

Sosial kompetanse viser seg å være et av satsningsområdene i barnehagen til informant 2, hvor avdelingen har valgt å sette fokus på å fremme ønsket atferd, og poengterer at de ser effekt av dette, særlig hos flerkulturelle barn:

”(..) for jeg tror på at de må kjenne...de må kjenne på at det er godt på en måte for de, og så når de begynner å se effekten der at det...det er litt deilig å kunne gjennomføre noe...(..)”

Informant 1 hevder at sin barnehage arbeider mye med sosial kompetanse, og forklarer at de tar i bruk ulike virkemidler for å nå barna. Eksempelvis rollelek, rollespill og litteratur og begrunner dette med:

”(..) sosial kompetanse arbeider vi jo kjempe mye med...(..)en legger til rette veldig sånn ut i fra de situasjonene en har i gruppen for at ungene skal kunne relatere seg..”

4.2.7.2 Flerkulturelle og etnisk norske

Det søkes erfaringer fra feltet da det gjelder flerkulturelle barn, hvor det i praksis virker til at det tas utgangspunkt i etnisk norske barn som ”standard”. Erfaringer fra datainnsamlingen førte til at kandidaten satt igjen med en fornemmelse av at deltakerne i prosjektet målte

flerkulturelle barn opp mot etnisk norske og hvordan de således fungerte i barnehagehverdagen.

Informant 2 poengterer at det oppleves å være differanse hos flerkulturelle og etnisk norske barn, særlig når det gjelder sosial kompetanse og evne til selvregulering:

”...og spesielt i forhold til de tospråklige er... er det veldig, veldig vanskelig og utfordrende...Mmm, ja det er det!”.

Samtidig ønsker informant 2 å løfte frem at det arbeides mot å fastsette en kultur som ivaretar ulikheter og hvor en kan gjøre forskjeller:

”(..) de situasjonene vi møter er så forskjellige og de trigger det som vi har med oss i bagasjen selv på en måte...(..) en del ting er jo flott for de og så på en måte få vite hva det er som blir forventet av deg på en måte, sant vel?”.

Samtlige av informantene viste til å oppleve variasjon hos flerkulturelle og etnisk norske barn, hvor særlig ulik grad av utviklet sosial kompetanse viste seg å være fellesnevneren.

Resultatene fremviser variasjon innen enkelte av kategoriene. På samme tid fremkommer fellestrekk ved hvordan pedagogene opplever inkludering, tilknytning og sosialisering av barn med flerkulturell bakgrunn. I diskusjonsdelen vil resultat drøftes sammen med aktuell og tidligere presentert forskning og teori

5.0 Drøfting av resultater

I dette kapittelet presenteres det jeg mener er sentrale funn i forhold til mine forskningsspørsmål ledet frem av analytiske overveielser ved bruk av IPA-modellen. Målet med oppgaven er å få innblikk i pedagogers erfaringer og kunnskaper om flerkulturelle barn, og inkludering av dem i barnehagefellesskapet. Hver av informantene har egne og unike opplevelser og erfaringer med temaet.

I drøftingskapitlet vil jeg diskutere hvordan informantene imøtekommer, synliggjør og inkluderer diversitet inn i barnegruppen. Jeg vil strebe mot å trekke paralleller til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) da den gir nasjonale føringer for pedagogisk praksis i barnehagen. I dette kapittelet vil samme tematikk som presentert i resultatdelen danne grunnlaget for drøftingen. Enkelte sitat fra informantene er markert med kursiv i teksten, og vil bidra til å belyse og illustrere temaene. Enkelte av temaene vil i noen av tilfellene overlappe hverandre ettersom enkelte funn oppleves sentrale i inn i andre temaer.

5.1.0 ”Flerkulturelle barn”

Gjervan (2006) etterlyser en barnehage som preges av flerkulturell teori og praksis, hvor barnehagepersonellet reflekterer over hvem som defineres som «vi» og «dem». Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) foreslår at mangfoldet i barnehagen kan fremmes ved at det utøves gjensidig respekt overfor individet, hvor inkludering og deltakelse er et sentralt fokusområde. Videre påpeker rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at barnehagepersonalet må gå frem som forbilder for barna ved å fremme holdninger som respekt, likeverd og toleranse. Barnehagens inkluderingsarbeid bør komme til syne i den daglige virksomheten, der mangfoldet som finnes betraktes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet 2017).

Til tross for at politiske og nasjonale styringsdokumenter er ment å være retningsgivende for inkluderingsarbeid i barnehagen, viser studiens informanter til at arbeidet ikke oppleves uproblematisk i praksis. Informantene trekker frem flere faktorer ved inkluderingsarbeidet som er utfordrende, og som fører til at barnehagepersonalet må reflektere over sin tilnærming til flerkulturelle barn og deres familier. Drøftingskapitlet er ment å belyse informantenes erfaringer og tanker om inkluderingsarbeid ved å trekke paralleller til oppgavens teorigrunnlag. En fellesnevner ved informantenes bidrag til oppgavens resultatgrunnlag er at

det foreligger store variasjoner i hvordan det tilrettelegges for inkluderingsarbeid i den enkelte barnehage.

5.1.1 Mestring i møte med flerkulturelle barn

I møtet med informantene fremkom det opplysninger om at barnehagepersonalet hadde søkt eksternt veiledning og støtte i forbindelse med inkluderingsarbeidet. Basert på den eksterne veiledningen påpekte informantene at de fikk økt kunnskap om sentrale faktorer ved inkludering, samt en bevisstgjøring av sin rolle i prosessen. Det kan tenkes at de føringer som rammeplanen (2017) legger for barnehagens ansvar for inkludering til fellesskapet, har vært styrende for informantenes erkjennelse av faglig tilkortkommenhet. I et samfunn som i økende grad preges av at institusjoner skal synliggjøre mangfold som en ressurs, kan barnehagen tenkes utsatt for ytre krav og forventninger. Barnehagen er i så måte avhengig av å kunne innfri disse antatte ytre krav, slik at deres samfunnsmandat vurderes oppnådd.

Informantene formidler gjennom studien at de anser seg selv dyktige i møtet med flerkulturelle barn og deres familier, ved at de gjennom genuin interesse for kultur har bygget solid relasjon mellom barnehage og hjem. Stortingsmelding nr. 30 (2015-2016) befester at alle barn og deres foreldre skal føle seg inkludert og respektert, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn. Videre bygger rammeplanen (2017) på det verdigrunnlag som ligger til grunn i FNs barnekonvensjon, hvor de ulike artikler stadfester barnets individuelle rettigheter. Ved å anerkjenne flerkulturelle barns opphav og familie gjennom å bygge relasjoner, kan det se ut til at informantene bidrar til å støtte barns kulturelle identitet (Phinney et al., 2006).

Ved å bygge bro mellom barnehage og hjem tyder mye på at informantene har bidratt til å synliggjøre mangfold som en normalitet, og gått frem som forbilder for barnegruppen, personalgruppen og foreldregruppen. Den forståelse som informantene oppnår i møtet med flerkulturelle familier, kan se ut til å videreformidles og implementeres i barnehagehverdagen. Ved at kulturforståelse og normalisering av mangfold gjenspeiles i barnehagen som virksomhet, gis det rom for aksept og respekt av diversitet (Utdanningsdirektoratet, 2017; Gjervan et al., 2009). Informantenes tilnærming til flerkulturelle barn og deres familier støtter også opp om Gjervan et al. (2009) sin påstand om at barnehagepersonalet bør støtte flerkulturelle barn i deres sosialiseringsspross.

På en annen side forteller informantene at det var behov for å søke ytterligere kunnskap for å møte barn med flerkulturell bakgrunn på en tilfredsstillende måte. Slike erkjennelser taler muligens for at det å være ”god nok” i møtet med flerkulturelle barn krever en stadig søken etter fortolkning av mangfold i et bredt og tidsriktig perspektiv. Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen (Haavind & Øvreeide, 2007) kan det tenke seg at informantene er seg bevisst på sin påvirkningskraft i møte med barn, hvorpå informantene opplever tilkortkommenhet når det gjelder kunnskap. Ved å oppnå et godt og trygt samarbeid fremmet av personalet, kan sikre en god og trygg foresatt som igjen muligens virker inn på barnets tilknytning og tilpasning i barnehagen (Bateson, 2000) hvorpå det gjensidige relasjonsforholdet kan ”overføres” til barna.

5.1.2 utfordringer i møte med flerkulturelle barn

De utfordringer som informantene formidler som mest fremtredende i møtet med flerkulturelle barn og deres familie, foruten om den språklige barrieren, er manglende kunnskap om norske skikker, tradisjoner og verdier. Haugen (2000) beskriver kultur som de verdier, normer og virkelighetsoppfatninger, skikker og tradisjoner som vi har mer eller mindre felles i en gruppe eller samfunn. I følge Haugen (2000) er det denne felles forståelsen som er aktiv bidragsyter i samhandling og kommunikasjon. Det er dermed nærliggende å påstå at flerkulturelle barn og deres foreldre kan ha ulike forutsetninger for å delta i et felleskap hvor majoritetskulturen danner normgrunnlaget samhandlingen baseres på. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) løfter frem alle barns rett til å føle tilhørighet til fellesskapet, og understreker viktigheten av et barnehagepersonale som evner å inkludere barn inn i fellesskapet. Samtlige av informantene viste til ulikheter mellom kulturene som utslagsgivende faktorer for hva som opplevdes utfordrende.

En av informantene i studien fremhever et ønske om at kommunen tar ansvar for praktisk opplæring av foreldre av flerkulturelle barn, slik at det sikrer en begrepsavklaring og innføring i samfunnets skikker og tradisjoner. Informanten foreslår videre at en slik praktisk opplæring burde dekke en innføring i skikker og markeringer, hvor begreper om 17.mai, påske og bursdagsfeiring gis innhold. Informanten synes å være av den oppfatning at en praktisk innføring vil kunne føre til at flerkulturelle familier lettere vil føle seg inkludert i samfunnet.

Inkluderingsbegrepet preges av en liberal tilnærming til kultur, hvor det ønskes en sammensmelting av kulturer i stedet for en avlæring av opphavskulturen.

Salamancaerklæringen vektlegger at forskjeller bør betraktes som en normalitet, og at tilpasninger eventuelt kan skje gjennom undervisning og kunnskapsformidling (UNESCO, 1994). Da barnehagen betraktes som en læringsarena er det nærliggende å hevde at barnehagepersonalet bør erkjenne sitt ansvar ved at det gis rom for at diversitet vektet som samfunnets normalitet.

Til tross for at rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) belyser barnehagepersonalets ansvar og rolle i inkluderingsarbeid, kan det tenkes gunstig at den enkelte kommune hadde påtatt seg et overordnet ansvar for innføring i samfunnets organisering. Ved at kommunen hadde gitt flerkulturelle foresatte en innledende innføring i ulike instansers virkeområder og funksjon, ville en ansvarsavklaring vært på plass fra oppstart i barnehagen. Videre ville foresatte hatt bedre oversikt over normer, krav og forventinger som eksisterer i samfunnet. Flerkulturelle barn ville kanskje i større grad fått mulighet til sosial deltakelse der hvor foresatte hadde hatt mer informasjon om skikker og tradisjoner.

Stortingsmelding 19. (2015-2016) fremmer forslag til en veiledende norm for språkutvikling for flerkulturelle barn, som er ment å utjevne forskjeller. Da inkluderingspolitikken erkjenner behovet for å utjevne forskjeller som fører til ulike forutsetninger for barn i Norge hva språk angår, kunne det kanskje også vært aktuelt med et fokus på å utjevne sosiale ulikheter som kan forekomme. Som videre ledd i nasjonal integreringspolitikk kunne en håndbok og praktisk opplæring bidratt til tilnærmet lik forståelse av situasjoner flerkulturelle familier ikke har forutsetning for å være kjent med. Det kan likevel hevdes at en slik ønsket håndbok kan føre til akkulturasjonsstress, hvorpå dette kan bidra til assimileringstrategi (Sam & Berry, 2006; Fandrem, 2013) for flerkulturelle barn, hvor barnet kan føle seg nødt for å vende ryggen til sin egen kultur for å fungere i majoritetens. Videre kan assimileringbegrepet ses i lys av informantens uttalelse ved at flerkulturelle barn forventes å identifisere seg med storsamfunnet.

Den samme informanten uttaler likevel at barnehagen som ett ledd i inkluderingsarbeidet har reflektert over flerkulturelle barns forutsetninger for å fungere i det sosiale felleskap på fritiden. Barnehagen har gått til innkjøp av Halal-produkter som tilbys de foreldre som holder barneselskap, og er en bevisst handling som kan forhindre fordømmelse og frustrasjon i

foreldregruppen. Hvorvidt det er barnehagens ansvar å legge til rette for den sosiale fritiden kan diskuteres, men kan likevel betraktes som en bevisstgjøring av det sosiale felleskap utenfor barnehagen som en viktig arena for flerkulturelle barn å være en del av. De føringer som fremkommer av rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) hvorpå barnehagen skal fungere som arena for inkludering kan tolkes å være utslagsgivende for slik videreføring av inkluderingsarbeid også utenfor barnehagens tidsrom.

5.1.3 ”Pedagogiske verktøy”

Flere av informantene løfter frem en mangel på pedagogisk verktøy som er rettet direkte mot inkludering og tilknytningsforhold blant flerkulturelle barn. Informantene presenterer likevel reflekterte holdninger om de pedagogiske verktøy som benyttes i felleskapet. Det løftes her frem ulike aktiviteter som bidrar til fellesskapsopplevelser, der verktøyet tas i bruk i forhold til språk. I mangel på pedagogisk verktøy som er rettet mot inkluderingsarbeid, reflekterer informantene over hvilke faktorer ved ”andre” verktøy som ivaretar hele barnegruppen.

Det synes å jobbes ut fra et helhetlig inkluderingssyn, hvor felles opplevelser bidrar til at fellesskapet er sentralt fremfor synligheten av diversitet, som støtter seg til Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Der barnehagen ikke anvender tilrettelagte verktøy i sitt inkluderingsarbeid, samsvarer dette med synet på mangfold og fellesskap som en normalitet (Morken, 2012). Barnehagen løfter ikke diversitet i barnegruppen frem som en faktor som er gjenstand for tilpasning, men bruker pedagogiske verktøy som appellerer til barn på generelt grunnlag.

Pedagogiske verktøy kan fungere som bindeledd til fellesskapsfølelse hvor inkludering fremkommer som effekt. Samtidig er det tenkelig at i fellesskapet overføres sosiale ferdigheter som videre fungerer som rettesnor for å bli inkludert (Ogden, 2009).

Til tross for at det i enkelte leirer argumenteres for at mangfold skal betraktes som normaliteten (Morken, 2012), påpeker andre at inkluderingsarbeidet i barnehagen bør gi mer plass til flere kulturelle uttrykksformer (Lunde & Aamodt, 2017). Dersom den norske kulturen utvides og gir rom for andre kulturelle uttrykksformer, kan det tenkes at diversitet i større grad betraktes som en normalitet. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) løfter

frem at barn skal få føle seg sett og anerkjent som den de er. Det er nærliggende å foreslå at barnehagen i sin inkluderingspraksis burde synliggjøre mangfold i hverdagen, slik at barna gjenkjenner kulturelle uttrykksformer, samt at den enkelte får bevare sin kulturelle identitet (Gjervan et al., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.2. "Identitet"

Som oppgaven har belyst kan barnehagen betraktes som en sentral arena i barns sosialisering, da samhandling med andre i barnehagen influerer på individets internalisering av holdninger, handlinger og verdier. Videre er sosialiseringssprosessen sentral i barns sosiale utvikling, hvor tilknytning spiller en viktig rolle. Barnehagen vil samtidig være en betydningsfull arena for barns identitetsutvikling (Sand, et al., 2012). Barn spiller sine omgivelser, og baserer sin identitet delvis på de reaksjoner som omgivelsene gir handlinger og atferd (Sand et al., 2012). Dette forstås ut fra akkulturasjonsbegrepet hvor Berry er opptatt av individuelle endringer som skjer i møte med kulturforskjeller, hvor det er sannsynlig at identitetsforandringer kan forekomme (Sam & Berry, 2006). Sett i lys av definisjon på akkulturasjon, hevdes det at det i møte mellom kulturer fører til endring i det opprinnelige kulturelle mønsteret i en eller begge kulturene (Sam & Berry, 2006).

Barnehagen bør være bevisst på sitt ansvar for å støtte, anerkjenne og utvise forståelse for flerkulturelle barns opphav, og den akkulturasjonsprosessen som skjer i møte med det norske samfunn (Gjervan et al., 2009; Sam & Berry, 2006). Gjervan (2006) sitt temahefte om språklig og kulturelt mangfold påpeker viktigheten av en bevissthet hos barnehagepersonalet. Dette grunnes i at personalets tilnærming til mangfold vil påvirke barns konstruksjoner av egne identiteter. Ettersom samfunnet stadig endres, hvor vi er del av et voksende mangfoldig samfunn, er det viktig at barnehagene imøtekommer de samfunnsmessige endringene. Temaheftet forklarer at samfunnet påvirker barn ved å sette rammer for deres følelsesmessige og sosiale liv (Gjervan, 2006). Rammepånet utdyper at barnehagens verdigrunnlag blant annet innebærer å møte individets behov hvor personalet skal "(.) støtte barns ulike kulturelle uttrykk og identiteter (.)" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.48).

5.2.1 "Flerkulturell identitet"

Det viser til stor variasjon i innsamlet datamateriell når det gjelder hvordan barns identitet ivaretas. Informant 2 forteller at språkgrupper benyttes som et pedagogisk verktøy i møte med flerkulturelle barn, hvorpå det kan tolkes dit hen at informant 2 fremmer språk som viktig del

av ens identitet. I så tilfelle, er det vesentlig at barns morsmål gis rom i slike språkgrupper. Ut fra teori vites det at morsmål samspiller med primærsosialiseringen (Sand et al, 2012) og vil videre kunne løftes frem som en sentral faktor i mangfoldbegrepet.

Ved bruk av språkgrupper er det tenkelig at informant 2 ønsker å hjelpe barn i ervervelse av norskkunnskaper, vil det bidra til integrert tilpasning og realisering av blant annet trygg tilknytning som igjen påvirker sosial kompetanse.

Med utgangspunkt i rammeplanens (Utdanningsdirektoratet, 2017) inkluderende budskap, fremstår imidlertid språkgrupper som noe fattig i arbeidet med etableringen av barnets utvikling av en sammensatt identitet. Dette støttes av temaheftet om språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2009), som påpeker viktigheten av morsmål ved å investere interesse i de språk som er gjeldende for det enkelte barnet.

At barnehagen vektlegger språkgrupper som betydningsfullt i arbeid med flerkulturelle barn hvor tilegnelse av majoritetsspråket vektet, vil dette kunne bidra til kulturkonflikt. Det at barnet synliggjøres for sin diversitet som minoritet kan bidra til at det opplever motstridende følelser når det gjelder identitet. Sand et al. (2012) hevder at barnet utvikler sin identitet basert på blant annet speiling av omgivelser. Språkgrupper kan dermed kunne oppleves som en slags konflikt ettersom barnet vil kunne oppleve tilkortkommenhet og isolering når det gjelder sitt minoritetsspråk. Slike språkgrupper kan det i verstefall føre til at de flerkulturelle barna opplever en form for assimilering i barnehagen sett ut fra akkulturasjonsteorien (Sam & Berry, 2006).

Informant 3 forteller at de synliggjør barnegruppens mangfold ved å benytte verdenskart med nåler til hver av landene som representerer barnegruppen. Verdenskartet illustrerer kulturelle variasjoner i barnegruppen, og fører til synliggjøring av mangfold på avdelingen. Ved å belyse diversitet på en slik måte vil tenkelig være betydningsfullt for barnegruppens mangfoldige fellesskap, hvor deltakerne blir kjent med hverandres kulturelle identitet. Det tenkes at synliggjøring av kulturelle variasjoner forenkler resosialisering hvor barnets identitet ikke svekkes som følge av møte med majoritetskulturen (Fandrem, 2013). Inkluderingsiltak som dette vil gi økt kunnskap og aksept rundt barnegruppens mangfoldighet og diversitet, og belyser at identitetsdannelsen påvirkes av omgivelsene (Eriksen & Sajjad, 2011).

Videre forteller en av informantene at musikkdelingstjenesten spotify blir benyttet ut fra barns interesseområder, hvor det lyttes til musikk som "frozen" på språk som er representert i

barnegruppen. På tross av språklige variasjoner finner de universelle interesser, hvor de synliggjør barnegruppens mangfold med utgangspunkt i disse felles interesseområdene. Dette kan være ledd som fører til at transnasjonalisme oppleves, hvorpå det videre kan dempe akkulturasjonsstress (Fandrem, 2013; Sam & Berry, 2006). Samtidig kan benyttelse av spotify oppleves som at avstand til egen kultur føles forkortet og godtatt som del av mangfoldet. Det kan dermed tenkes at bidrag som dette er ledd i inkluderingsstanken. Informantens utsagn vitner her om refleksjon om ydmykhet overfor hvilke faktorer miljøets betydning spiller på identitetsdannelse og tilknytning. Dette støttes til transaksjonsmodellens forståelse av utvikling (Haavind & Øvreide, 2007; Kvello, 2012).

På en annen side kan flerkulturelle barn og unge oppleve egen identitetsdanning som noe problematisk, hvor de kan føle på ”kulturkonflikter” gjennom akkulturasjonsprosessen. En av informantene forteller at det oppleves vanskelig å møte barn som ikke skal ha identitet til sitt opprinnelsesland, mens andre fra samme land skal det. På bakgrunn av dette har de sett at barnehagens opplegg må tilpasses hver enkel avdeling ut fra dens medlemmer. Rammeplanen åpner for tolkningsgrunnlag hvor pedagogisk innhold tilpasses lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til tross for at informanten løfter frem denne problemstillingen, kan det tenkes at det er sjeldne tilfeller hvor barnet ikke skal få vedkjenne seg sin opphavskultur.

5.2.2 ”Kulturforståelse”

Barnehagen har mulighet til å påvirke barn til å oppnå kulturforståelse ved å anerkjenne, utvise respekt og støtte rundt kulturaspektet. Etersom de deltagende informantene innehar stillingstittel som pedagogiske ledere, hviler det et ansvar på dem overfor barnegruppen men også øvrige ansatte på avdelingen. Datamaterialet viste variasjoner i hvordan de arbeidet for å fremme kulturforståelse med både barn og voksne.

Informant 2 viser til at det rekrutteres inn praksiselever fra språkstasjonen, hvor dette fungerer som kompetanseutvidelse innad i barnehagen og dens personal, men også hos praksiselevne. Slike tiltak kan bidra til å bryte ned fremmedfrykt, ettersom praksiselevne vil kunne besvare spørsmål barn ikke skal måtte ta stilling til, dette være seg utøvelse av religiøse skikker, hvilke normer og kulturelle verdier som er sentrale i den enkelte kultur. Informant 2 sa følgende: *”Men det var et veldig godt innslag fordi at vi måtte også da strekke oss litt, mot*

det flerkulturelle som voksne”. Samtidig vil det signalisere ut til de foresatte at barnehagen ønsker å gjenspeile samfunnets mangfold, hvor det kan tolkes som at barnehagen søker å bevise at det vil være rom for mangfold der alle skal finne tilhørighet og fellesskap. Dette bekreftes også i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), som påpeker at det ønskes å synliggjør og anerkjenne mangfoldets eksistens i barnegruppen. Informant 3 støtter seg til dette, men utdyper samtidig at det har krevd litt endring blant personalets holdninger når det gjelder å respektere ulikheter i praksis. Sand et al. (2012) forklarer hvordan holdninger virker inn på barnets syn på seg selv. Det er således tenkelig at personalet holdninger vil kunne influere på barnet identitetsdannelse. Der hvor barnehagepersonalet evner å ivareta og støtte barnets flerkulturelle identitet, kan utviklingen av sosial kompetanse og trygg tilknytning bli resultatet.

5.3. ”Tilknytning”

Dersom barnehagen er i stand til å imøtekomme hvert barn på deres individuelle behov for tilknytning (Glaser et al., 2014), vil det kunne bety mye for barnets sosiale kompetanse og opplevelse av inkludering . Videre er det viktig at barn opplever relasjon til stabile voksne som barnet jevnlig omgås, hvor da de voksne utøver omsorg for barnet. Når dette skjer vil tilknytningen oppleves som trygg, og barnet vil i så tilfelle ha oppnådd en beskyttelsesfaktor for å håndtere senere påkjenninger livet gjennom (Kvillo, 2009). Tilknytning vil videre påvirke barns samspill, hvor det gjennom relasjoner utvikler forståelse for seg selv og verden (Hart & Schwartz, 2011). Tilknytning spiller en sentral rolle for å bli inkludert i fellesskapet, hvorpå barnehagepersonalet utgjør en avgjørende faktor for å lykkes. Bowlby anså tilknytning å være en forutsetning for videre utvikling (Eide & Eide, 2017), noe som begrunner viktigheten ved å belyse tilknytning som en sentral faktor knyttet til inkludering og sosial kompetanse.

5.3.1 ”Kunnskap i personalet”

Teori indikerer at barnehagepersonalets kompetanse og kunnskap er avgjørende for barns tilknytning og hvordan de blir forstått (Wennerberg, 2011). Økt bevissthet blant barnehagepersonell hvor det søkes å fange opp barns behov og interesser vil være av betydning for barnehagens innhold og organisering. Det å kunne tilpasse det pedagogiske arbeidet ut fra det enkeltes barns behov vil kunne oppleves utfordrende i barnehagens

sammensatte gruppe. Samtlige av informantene gav uttrykk for at foreldresamarbeid ofte bidro til å lette ”bli-kjent-fasen” mellom barnet og de voksne i barnehagen. Informant 2 forklarer kunnskap ut fra et forebyggende perspektiv, hvor det å ha kjennskap til hva som er tilknytningsatferd er viktig for å imøtekomme barnas behov. Dette støtter seg til transaksjonsmodellen hvor barns utvikling påvirkes av reaksjoner fra miljøet (Haavind & Øvreide, 2007).

Barnehagens styringsdokument, Rammeplanen (2017) påpeker viktigheten av at alle skal få mulighet til deltakelse og sier: ”(..) et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). For at barn selv skal få mulighet til å påvirke i sin barnehagehverdag er dialog mellom barnehage og hjem, og med barnet en viktig forutsetning for å fremme barnets behov og interesser. Dialogen vil også inngå som ledd i relasjonsbygging, hvor det skapes positive relasjoner ut fra dialogen, som videre kan ses som en forutsetning for å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen.

Informant 1 uttrykker at de ansatte opplever at foresatte til flerkulturelle barn viser en form for skepsis overfor barnehagepersonalet, hvor de ikke ønsker å fortelle så mye og enkelte ganger oppnås det ikke øyekontakt. Informant 1 forklarer videre at de tror dette handler om usikkerhet rundt rollen til barnehageansatte. Det kan tenkes at dette bunnar i kulturell differanse (Hofstede et al., 2002), hvor de foresattes antatte skepsis påvirker i møte med barnehagens ansatte. Dersom barnet observerer eller opplever relasjonen mellom dets foresatte og ansatte som anstrengt, kan dette ha innvirkning på barnets opplevelse av trygg tilknytning til de voksne i barnehagen. Videre kan kulturell differanse føre til tilstander som fremmer segregeringsstrategi i et akkulturasjonsperspektiv (Sam & Berry, 2006). Segregering i denne kontekst kan illustreres ved at foresatte har fokus på å fremme og utøve sin opphavskultur, noe som kan medføre akkulturasjonsstress hos barnet som står i konflikt mellom to kulturer. Det er tenkelig at faktorer som foreldresamarbeid er av betydning for barns inkludering i barnehagens fellesskap, barns tilknytningsforhold i barnehagen som igjen vil prege grad av sosial utvikling.

Rammeplanen belyser at barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av etnisitet, kultur og sosial status. Det vektlegges at ”(..) personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10). Personalets faglighet og personlige kompetanse ses som

en sterk ressurs i barnehagen og er en forutsetning for at barnehagen skal fungere som en arena hvor likestilling og likeverd møter danning, lek, læring og sosial utjevning. Dersom mangfold i realitet blir betraktet som normaliteten i barnehagen, vil man kunne påstå at likeverd fremmes på naturlig vis (Gjervan et al., 2009). For å kunne imøtekomme og ivareta barnehagens mangfold er det viktig at personalet besitter de kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til dette, slik at alle barn blir gitt gode utviklingsmuligheter.

Oppgavens empiri viser at det innad i samme kommune tilbys ulike ressurser for å imøtekomme kompetanseheving, samtidig som samtlige av informantene er i jevnlig kontakt med kommunens flerkulturelle rådgiver. Alle informantene viser til at de har noen å gå til dersom det skulle være behov for dette. Informantene viste seg å være samstemte i at en aldri kan bli skikkelig utlært i arbeid med barn, på samme tid som de gav inntrykk av å være tilfreds med kompetansen som var tilgjengelige for dem. Ved slike tvetydige svar kan det tenkes at pedagogisk personal opplever tilkortkommenhet innen flere av barnehagens felt, og streber etter å nå de kravene som stilles ved å oppsøke ekstern rådgivning.

Ettersom alle informantene er kjent med at jeg gikk gjennom deres kommunale flerkulturelle rådgiver for å innhente informanter til prosjektet, kan det spekuleres i om dette var med på å farge svarene som ble gitt i forhold til kompetanseheving. På samme tid vil kommunens flerkulturelle rådgiver kunne bidra til at flerkulturelle barn ivaretas, hvorpå rådgiver kan bidra til kompetanseheving når det gjelder faktorer som gir mulighet for inkludering. Rådgiveren vil ha mulighet til å løfte frem betydningen av trygg tilknytning og belyse viktigheten av å arbeide med sosial kompetanse for å oppnå inkludering i et mangfoldig fellesskap. Videre vil informantene ha mulighet til å drøfte utfordringer og tilkortkommenhet i møte med flerkulturelle barn med rådgiveren, Kvello (2009) påpeker viktigheten av kvaliteten på relasjonen som faktor for trygg eller utrygg tilknytning. Informantene har dermed mulighet, via sin kommunale rådgiver til å oppnå bedre kvalitet på relasjonelle forhold dersom dette oppleves som nødvendig.

5.3.2 ”Trygg og utrygg tilknytning”

Informantene ble spurt om hvordan de imøtekommer barn som synes å streve med tilknytning, hvorpå det synes gjennomgående at informantene vektlegger foreldresamarbeid

som en essensiell faktor for å identifisere barn med utrygg tilknytning. Videre påpeker de viktigheten ved at barn selv får ”velge” hvilken voksen de er mest trygge på, og lar det være rom for dette. Det legges videre vekt på å benytte god tid på opparbeiding av tilknytning og relasjoner, særs der barn synes å utvise utrygghet.

Barnehagens bemanningssituasjon løftes frem av to av informantene å være en viktig faktor for å imøtekomme de barn som strever med tilknytningsaspektet. Dette støttes av rammeplanen, hvor dokumentet gjennomgående viser til betydningen voksenrollen har overfor barnehagens deltakere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viten kjent at flere av norske barnehager preges av høyt sykefravær blant personal, som tenkelig vil prege barnehagens dagligdagse gjøremål. Det kan dermed tenkes at bemanningssituasjon og barnehagens pedagogtetthet påvirker i hvilken grad barn imøtekommes, blir sett og hørt ut fra deres behov.

Kvello (2009) poengterer betydningen voksenrollen har i tilknytningsbegrepet, ettersom barn knytter seg til personer som er tilgjengelige over tid, der kvaliteten i relasjonen kan være avgjørende for trygg eller utrygg tilknytning. Dersom det er oppnådd en trygg tilknytning kan barn være rustet for det stress personalets sykefraværet kan gi, hvor trygg tilknytning undertrykker aktiviteter i hjerneområder forbundet med negative følelse ettersom amygdala mer eller mindre blir deaktivert ved trygg tilknytning (Hart, 2011). Det er nærliggende å påstå at trygg tilknytning bidrar til robusthet overfor livets utfordringer.

Informantene forteller videre at ressursene som er tilgjengelige ikke alltid strekker til, som tolkes dit hen hvor voksne kan benyttes som ressurser i møte med barn, hvor voksne er betydningsfulle for barnets utvikling av tilknytning, sosial kompetanse og ivaretagelse av inkludering (spesialpedagogikk 0217, 2017)

Barnehageansatte kan oppnå rolle som sekundærtilknytningspersoner overfor risikobarn (Kvello, 2012). Det kreves da at barnet har varig tilgang på sekundære tilknytningspersoner, hvor det utvikles et tillitsforhold som kompenserer for risiko og videre kan fungere som beskyttelsesfaktor (Abrahamsen, 2015). Med bakgrunn i dette viser det seg en sterk betydning om å ivareta personal og forebyggende arbeid slik barn oppnår en varig tilgang til det samme personalet. Informant 2 påpeker dette: *”(..)vi ser at de som går hver dag, er de ekstra betydningsfulle når det gjelder unger som opplever sårbarhet(..)”. Sekundære tilknytningspersoner oppleves sentrale i inkluderingsarbeid og relasjonsbygging for flerkulturelle barn.*

5.4 ”Inkludering”

Morkens tolkning og forståelse av inkluderingsbegrepet omhandler fellesskap hvor mangfold er det normale (2012). Ved at barnehagen møter barn med ulikheter respektfullt hvorpå de ansatte påser at barn støttes ut fra kulturelle og individuelle forskjeller (Sand, 2008), gis det plass til alle i barnehagens fellesskap. Fandrem (2013) påpeker viktigheten å arbeide med integrering i blant annet barnehage, hvorpå det gjennom et lekende fellesskap tilegnes læring og sosiale relasjoner. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) utdyper viktigheten av at barnehagen skaper et inkluderende sosialt miljø hvor læring og psykososiale forhold styrkes som følge av fellesskapet. For å oppnå gode psykososiale miljø er tanken om tidlig innsats et forebyggende tiltak i barnehagen betydningsfull for å imøtekomme et inkluderende fellesskap (Ertesvåg et al, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.4.1 ”Relasjonens betydning”

Relasjonelle forhold som virker inn på inkluderingsarbeid påstås av informantene å være svært betydningsfulle for oppnåelse av inkludering. Samspillet mellom barn, og barn-voksen utdypes å kunne være avgjørende for å skape et inkluderende fellesskap som rammeplanen (2017) etterspør. Dokumentet ansvarliggjører barnehagens ansatte til å ivareta relasjoner mellom barn, barn-voksen og mellom personal og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tenkes at enkelte faktorer er nødvendige for å oppleve inkludering, hvorpå dette rettes mot barnas egen evne til å bli inkludert, hvor sosial kompetanse er sentralt, belyst ut fra mentaliseringsperspektivet (Hart & Schwartz, 2011; Kvello, 2012). Det er tenkelig slike relasjonelle forhold er avgjørende for inkludering, hvor lek, empati og perspektiv-taking er av betydning for å oppnå og ivareta inkludering. Dette støttes til Ruud (2010) sine påstander hvor det i den sosiale fantasileken gir barn trening i forhold som initiativtaking, turtaking og konflikthåndtering. Rammeplanenes viktigjøring av lekens betydning i et sosialiseringperspektiv hvor voksne skal fremme et inkluderende miljø som preges av lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan dermed hevdes at de relasjoner hvor det fremkommer leksituasjoner er av betydning for å tilegne seg kunnskaper som er betydningsfulle for å oppnå inkludering.

Med Batesons teori hvor relasjoner ses i et systemisk perspektiv (2000), oppleves det å være bindeledd til inkludering hvor tilknytningsperspektivet fungerer som grunnelement for at

senere sosial utvikling skal forekomme i et inkluderende felleskap. Om inkludering og trygg tilknytning skjer i barnehagen, kan dette ses som de tidlige relasjonelle erfaringer som Wennerberg (2011) beskriver som fundament i videre relasjonelle forhold. Dette kan støtte seg til at ”de indre arbeidsmodellene” (Holmes, 1993) fungerer som guide i de videre relasjoner og samspill hvorpå felleskap med inkludering i høysete kan skapes. Informantene viste til at felles opplevelser viste seg å være essensielle for innpass og bli inkludert i barnehagens felleskap.

En av informantene viser til en mangfoldig barnegruppe som representerer flere ulike nasjonaliteter. Her har de sett betydningen av å jobbe med grunnleggende relasjonsbygging som nøkkel til inkludering. Informanten viser til at formingsaktiviteter og andre ting har måttet vike for å sikre et samhold mellom barna hvor inkluderingstanken ligger til grunn. Begrunnelsen for dette hevder informanten å være mangel på norskspråket. Det er tenkelig at ved å fokusere på grunnleggende forhold gir barna et stabilt fundament videre i utdanningsløpet.

Samarbeid mellom hjem og barnehage kan tenkes å ha en forebyggende effekt når det gjelder inkludering. Å oppleve at barnehagens personal viser genuin interesse for barnets hjem og bakgrunn, kan tenkes å gi barnet en trygghet i at det er betydningsfullt for gruppen som helhet, hvor dette kan gjenspeile en fellesskapsfølelse.

5.4.2 ”Utfordringer i inkluderingsarbeidet”

Samtlige av informantene viste til utfordringer knyttet til det å jobbe aktivt med og ivaretagelse av inkludering. Den største fellesnevneren blant informantene når det gjelder utfordringer med denne tematikken syntes å være språk. Språkets betydning opplevdes av informantene å kunne være hinder for å oppnå inkludering. Stortingsmelding 30 (2015-2016) belyser barnehagens betydning for språktilegnelse som betydningsfull faktor for å lykkes i samfunnet. I meldingen ses barnehagen å være viktig for språkutvikling hvor det faktisk bidrar til inkludering. Nasjonalt er det innført minstekrav til foreldrebetaling i barnehagen for å rekruttere minoritetsspråklige barn til barnehagen, hvorpå dette ses på som et ledd i integreringspolitikken der barnehagens betydning for grunnleggende inkluderingsmuligheter blir vektlagt i fellesskapet. Dette støttes til St.meld. 19 (2015-2016) hvor det påpekes at en veiledende norm for barns språklige grunnlag før skolestart ønskes utarbeidet. Betydningen

barnehagen har for inkludering innad i barnehagehverdagen men også videre i utdanningsløpet er dermed stor.

En av informantene forklarte at kulturelle variasjoner opplevdes å være utfordrende i inkluderingsarbeidet. Dette ble begrunnet videre med at barn som opplevde differanser fra egen kultur og andre, hvor matvaner, oppdragelsessyn og klesvaner var ulikt, at dette førte til differanser innad i barnegruppen. Informantens uttalelser synes å stride mot Salamancaerklæringen, der det ønskes å se ulikheter som en berikelse, hvor oppnåelse av inkludering synes å være et forebyggende tiltak for diskriminering (UNESCO, 1994). På en annen side er det vesentlig å nevne at informantene ble spurt om deres opplevde utfordringer om inkludering i praksisfeltet, hvorpå det dermed er tenkelig at kulturelle differanser videre kan påvirke barnets akkulturasjonsprosess (Sam & Berry, 2006). Det er tenkelig at akkulturasjonsprosessen er av betydning for hvilke strategier som aktiveres hos det enkelte barn, hvor akkulturasjonsstress kan være et sentralt element i oppnåelse av inkludering.

5.4.3 ”Verdibaserte prosjekt”

Samtlige av informantene påpekte at verdibaserte prosjekt var sentrale i barnehagehverdagen og preget pedagogpraksisen der inkluderingstanken stod i sentrum. COS- circle of security syntes å være implementert hos informantene, der det påpekes at betydningen av tilknytning er fundamentet for videre utvikling i barnehagen. Dermed er det nærliggende å hevde at COS virker inn på inkludering i praksis, der det tenkes at sosial utvikling påvirkes gjennom inkludering i et mangfoldig fellesskap.

5.5 ”Sosial utvikling”

Opgaven støtter seg til Ogden (2009) sin tolkning av begrepet sosial kompetanse, som viser til at sosial kompetanse innebærer kunnskaper, ferdigheter og holdninger samtidig som en selv evner til å vurdere egen kompetanse. Slik kan sosial kompetanse anses å bidra til mestring, aksept og relasjonsbygging, som er betydningsfullt for å bli inkludert samtidig som en kan evne å inkludere andre og delta i fellesskap. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger føringer for at barnehagens deltakere skal få oppleve fellesskap, hvor de kan få oppleve seg selv betydningsfull for mangfoldet. For å ivareta inkludering og fellesskapet

kreves aktiv og kontinuerlig opprettholdelse, her er sosial kompetanse en viktig komponent for at fellesskapet vedlikeholdes. Med bakgrunn i dette oppleves sosial kompetanse som aktuell innfallsvinkel for å besvare oppgavens problemstilling.

5.5.1 ”Tilegnelse av sosial kompetanse”

Transaksjonsmodellen anses å være sentral i tilegnelse av sosial kompetanse ettersom modellen hevdes å gi forklaringer på menneskelig utvikling (Haavind & Øvreeide, 2007). Ved å bli inkludert i et mangfoldig fellesskap vil det forstås ut fra transaksjonsmodellen at sosial utvikling og kompetanse resulterer som følge av et inkluderende miljø. Det hevdes av Rammeplanen (2017) at sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre, slik vil en betrakte koblingen mellom sosial kompetanse og inkludering som sterk. Transaksjonsmodellen omhandler påvirkningsforholdet mellom person og miljø hvorpå utvikling skjer som følge av dette møtet. Informant 2 forteller at barnehagen vektlegger sosial utvikling i sitt inkluderingsarbeid, hvor barnet bekreftes på ønsket atferd. Kvello (2012) belyser påvirkningsforholdet mellom individ og miljø, der miljøet spiller en betydningsfull faktor for utviklingen. Videre påstår informanten å se effekt av å fremme ønsket atferd og poengterer at det viser seg særlig effektivt hos flerkulturelle barn.

Informantene er enstemmige i at sosial kompetanse anses å være grunnleggende for ivaretagelse av inkludering, samtidig som de viser til at inkludering kan bidra til at det utvikles og tilegnes sosial kompetanse innad i barnegruppen. Til tross for at informantene løfter frem sosial kompetanse som en betydningsfull faktor i inkluderingsarbeid, kan man hevde at sosial kompetanse ikke eksklusivt retter seg mot flerkulturelle barn. Sosial kompetanse er en vesentlig forutsetning i arbeid med fellesskapet, og tar ikke hensyn til kulturelle eller etniske ulikheter.

5.5.2 ”Flerkulturelle og etnisk norske”

Rammeplanen (2017) fastslår at for å utøve respekt for menneskeverdet skal barnehagen ”(..)synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). I følge Bundgaard & Gulløv (2008) eksiterer det i danske barnehager kollektive normer for språk og annen kompetanse. Pedagogisk og geografisk er vi nær Danmark, noe som leder til at en viss overførbarhet er tenkelig til den norske barnehagen. Dersom det er

reelt å anta at det finnes kollektive normer for språk og annen kompetanse, kan en undre seg over om hensynet til individualitet og diversitet blir ivaretatt.

Et kollektivistisk standardiseringssyn kan bidra til at det i barnehagen dannes ”vi” og ”dem” innad i barnehagen, hvor barn ”måles” ut fra de kollektive normene og flerkulturelle barn kan dermed tenkes å havne i kategorien ”dem” (Hofstede et al., 2010). De kollektive normene som eksisterer internt i barnehagen, kan antas å være basert ut fra majoritetssamfunnets verdigrunnlag. Dersom det er majoritetssamfunnet som befester innholdet i de kollektive normene, vil dette farge de kunnskaper, aspekter og faktorer som vektlegges i barnehagehverdagen. Hvor stor medvirkning og innflytelse det enkelte barn kan øve på sin situasjon i barnehagen, vil avhenge av personalets tilrettelegging for innspill og bidrag. Rammeplanen påpeker samtidig barns rett til å ytre seg, bli hørt og delta (Utdanningsdirektoratet, 2017), hvor pedagoger kan gi flerkulturelle barn muligheten til å synliggjøre aspekter ved sin opphavskultur.

Informant 2 forteller at det oppleves differanser mellom flerkulturelle og etnisk norske barn, spesielt innenfor sosial kompetanse og selvregulering:

”...og spesielt i forhold til de tospråklige er... er det veldig, veldig vanskelig og utfordrende...Mmm, ja det er det!”

Informantenes utsagn kan betraktes som en form for klassifisering av flerkulturelle barn som forskjellige fra etnisk norske. Utsagnet sier imidlertid ingenting om hvilke forhold ved flerkulturelle barn som er utfordrende i møtet med barnehagen, men det kan tenkes at det er tale om kulturelle variasjoner. Som oppgaven i det foregående har forsøkt å belyse, kan det trekkes frem ulike aspekter ved inkluderingsarbeid som bør være i fokus, samt hensyn som barnehagepersonalet bør være bevisst på. Flerkulturelle barns behov for trygg tilknytning til barnehagepersonalet, er en vesentlig faktor for å kunne oppleve støtte for sin kulturelle identitet og den videre resosialisering inn i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017; Fandrem, 2013; Eriksen & Sajjad, 2011).

Informantens utsagn kan videre ses i forbindelse med rammeplanen, der det står at barnehagen skal bidra til at ”(..) barna kan forstå felles verdier og normer som viktige for fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.21). Det er imidlertid ikke samsvar med det forskning viser er sentralt i forhold til barnets opplevelse av autonomi og deltakelse i et

fellesskap. Studien til Palludan (2005) forklarer at samspillet mellom voksne og barn med flerkulturell bakgrunn i barnehagen preges av en instruerende tone, mens etniske barn opplever en samtale bygget på demokrati. Palludans studies forskningsresultater midler på den ene siden et visst samsvar med denne studiens resultater i at pedagogen er opptatt av barn med flerkulturell bakgrunn sine muligheter til å delta gjennom samtale. Samtidig illustrerer det at den instrumentelle samtalen kan forhindre flerkulturelle barn i å delta i fellesskapet på samme premisser som etnisk norske barn. Det er nærliggende å tolke et slikt scenario som en hindringsmekanisme for inkluderingsarbeidet, hvor flerkulturelle barns varierende forutsetninger for deltakelse i fellesskapet er fremtredende.

En bevisstgjøring av språk, ved å bruke benevning i hverdagen kan bidra til at barn lærer seg både språk og begreper samtidig som de får satt ord på følelser. Palludan (2005) oppfatter dette som en form for undervisningstone, hvor forklaring og innføring står sentralt. Det kan tenkes at flerkulturelle barn opplever slik benevning av ord, begrep og følelser som betydningsfulle, ettersom de gjennom forklaring og benevning kan øke sin forståelse av ordet, følelsen og-eller begrepet. Dette vil kunne drøftes videre som ledd i utvikling av selvregulering hvor barn har tilegnet seg kunnskaper rundt følelsesmessige uttrykk og i lengden vil være kjent med hvordan de kan håndteres eller forklares. Rammeplanen støtter seg til dette ved å utdype at kommunikasjon og språk har påvirkning på barns utvikling, hvor barnet blant annet gis mulighet til å medvirke, forstå og skape mening (Utdanningsdirektoratet, 2017).

6.0 Konklusjon

Gjeldende studie hadde som formål å belyse tre pedagogiske lederes erfaringer og vurderinger av deres inkluderingsarbeid av flerkulturelle barn. Problemstillingens formulering la føringer for at pedagogene skulle reflektere over den betydning som tilknytning og sosial utvikling spiller for flerkulturelle barns mulighet og opplevelse av inkludering i barnehagen.

Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017) har fungert som rettesnor gjennom oppgaven, for å belyse eventuelt samsvar mellom nasjonale krav og reell praksis. Da rammeplanen foreligger som barnehagens fundamentale styringsverktøy, har det vært interessant å undersøke om pedagogene opplever at deres inkluderingsarbeid er i tråd med politiske krav til barnehagens samfunnsmandat.

Som et resultat av studien fremkommer det at informantene vektlegger enkelte faktorer som betydningsfulle for at deres inkluderingsarbeid. Informantene løfter frem foreldresamarbeid som et sentralt aspekt ved en vellykket inkludering av flerkulturelle barn. Det vises at brobygging mellom barnehage og hjem fører til en tryggere tilknytning hos flerkulturelle barn, da barnet observerer at sine primære tilknytningspersoner stoler på personalets kompetanse. Der hvor relasjonen mellom foreldre og personale er velfungerende, vil barnets akkulturasjonsprosess kunne fremstå mindre problematisk, hvor en igjen kan unngå akkulturasjonsstress og identitetsforvirring.

Videre fokuserer informantene i stor grad på relasjonens betydning for tilegnelse av sosial kompetanse, som gjennom oppgavens teorigrunnlag påstås å være en sentral forutsetning for inkludering. I inkluderingsammenheng kan sosial kompetanse hos flerkulturelle barn betraktes som kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nyttige i prosessen med å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner til mennesker i omgivelsene. Det er nærliggende å hevde at relasjonens betydning for inkludering er avgjørende for hvilken akkulturasjonsstrategi som velges, hvor det i påvirkningsforholdet er medspillende part for inkluderingen, sett i lys av transaksjonsmodellen. Studiens informanter løfter frem sitt fokus på sosial utvikling i fellesskapet som en sentral faktor i deres inkluderingsarbeid. Informantene viser til at ønsket og positiv atferd hos barna bekreftes, noe som fører til at andre i gruppen speiler denne atferd. Informantenes erkjennelse av effekten dette medfører i gruppen, vitner til refleksjon omkring den betydning sosialiseringprosessen har for flerkulturelle barns inkludering i fellesskapet.

Til tross for at informantene viser til bevisste tiltak for å sikre inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen, erkjenner de samtidig et behov for kompetanseheving hva kulturforståelse angår. Informantene påpeker viktigheten av å kunne rådføre seg med eksterne instanser som har bredere kompetanse og kunnskap om sentrale aspekter i møtet med fremmede kulturer. Videre belyser informantene sin rolle som forbilder i holdningsarbeid overfor ansatte i barnehagen, men også overfor barn og deres foresatte. Informantene viser til at de gjennom sitt inkluderingsarbeid har blitt bevisste på viktigheten av toleranse, aksept, respekt og forståelse for kulturelle forutsetninger for inkludering. Denne bevisstheten har igjen ført til en implementering av normer som regulerer sosial atferd og daglig virksomhet. Informantene er likevel entydige på at det eksisterer behov for økt kunnskap om hvordan det flerkulturelle mangfold kan ivaretas og inkluderes i barnehagen.

Oppgaven belyser i stor grad at nasjonale føringer påpeker at det skal tilrettelegges for minoriteter, samtidig som det skal strebes mot en inkludering til majoritetssamfunnet. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger føringer for det fokus som barnehagen skal tillegge inkluderingsarbeid, men er imidlertid ikke spesifikk på hvordan arbeidet skal utføres i praksis hvor tolkningsfriheten gir rom for lokal tilpasning. Det er derfor opp til barnehagepersonalet å påse at de imøtekommer de overordnede krav til inkludering, samt søke ekstern hjelp der det oppleves tilkortkommenhet. Det er nærliggende å påpeke at balansen mellom å inkludere til majoritetssamfunnet, samtidig som at opphavskultur bevares og synliggjøres, kan oppleves som utfordrende for barnehagens ansatte. Videre vil barnets subjektive opplevelse av grad av bistand og støtte i inkluderingsprosessen være avgjørende for balansegangen.

Til tross for at rammeplanen legger relativt klare føringer for barnehagens inkluderingsansvar, indikerer resultater fra innsamlet data et behov for stadig utvikling, kunnskap og refleksjon hos de ansatte. Kompetanseheving hos barnehagens personal vil kunne bidra til tydeligere rammer for hvordan det kan skapes et inkluderende og deltakende miljø for barn med flerkulturell bakgrunn. Derfor kan man stille spørsmål til om rammeplanen burde lagt tydeligere føringer for inkluderingsarbeid med flerkulturelle barn? Kunne dette redusert variasjoner i barnehageansattes kunnskap, kompetanse og praksis? Bør en kunne stille spørsmål til hvor stor grad den flerkulturelle tematikken i barnehagelærerutdanningen? Vil en som nyutdannet være rustet til å ta utfordringene en møter i arbeidet med å imøtekomme flerkulturelle barn på en inkluderende måte?

Avslutningsvis er det ønskelig å løfte frem informantenes identifisering av utfordrende forhold og aspekter ved inkludering av flerkulturelle barn i barnehagen. Den språklige komponenten synes å fremstå som en samstemt utfordring blant informantene, hvor det belyses hvilken betydning språk kan ha for inkludering og sosial utvikling. Språklige barrierer i møte mellom ulike kulturer fremstår som en selvforklarende faktor som kan påvirke inkluderingsarbeid, men er likevel et interessant fokus å innta. Det kan tenkes at dersom barn behersker et felles språk, kan dette være avgjørende for fellesskapsfølelsen og inkludering sådan. Språket kan være avgjørende for sosial utvikling og relasjonsbygging innad i barnegruppen, samtidig som barna får uttrykke sine behov og ønsker til andre. Det er i oppgaven valgt å fokusere på andre faktorer som kanskje ikke er like innlysende som språklige barrierer, da språket i seg selv er et vidtfavnende tema. Ved fremtidige forskningsstudier kunne det være interessant å fokusere på den språklige komponentens påvirkning i inkludering og sosial utvikling hos flerkulturelle barn i barnehagen.

7.0 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S.S. (2006). *Aktivt informantintervjuing*. Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift VOL 22 s.278-298. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Barnehageloven, (2005). Lov om barnehager m.v. av 17 juni 2005 nr. 64.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press
- Befring, E. & Tangen, R (Red.) (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berry, J.W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation and Adaption. *Applied Psychology: an International Review*. 46 ss. 5-34.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel forlag.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research; The Logic of Anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Bø,I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dallos, R. & Vetere A. (2005). *Research Methods in Psychotherapy and Counselling*. Open University Press.

Drugli, M.B. (2014). *Liten i barnehagen – Forskning teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling og etikk*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis* (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ertesvåg, S.K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (red.). (2016). *Inkludering og utvikling – førebyggende intervensjonar i barnehage og skule*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fandrem, H. (2013). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Fongay, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other.

Fonagy, P. (2006). *Tilknytningsteori og psykoanalyse*. København: Akademisk Forlag.

Glaser, V., Strøksen, I. & Drugli, M.B.(Red.) (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Gjervan, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2009). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Glavin, P. & Lindbäck, S.O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gresham, F.M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Haavind, H. & Øvreeide, H. (Red.) (2007). *Barn og unge i psykoterapi: terapeutiske fremgangsmåter og forandringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Halvorsen, K. (2012). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hart, S. & Schwartz, R. (2011). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fogany*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance of Survival*. USA: McGraw-Hill.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby & Attachment Theory*. London: Routledge.

Integrering (2017). NDLA. *Integrering*. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/node/11298>

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.

Justis- og beredskapsdepartementet (2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Krohn, K. (2012). *Oppvekst, familierelasjoner og identitesutvikling i lys av akkulturasjon – med fokus på jenter med ikke-vestlig bakgrunn*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31489/Masteroppgavexixspesialpedagogikk_xKristinxKrohn.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Kunnskapsdepartementet (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St.19 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kvelen, T.A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvello, Ø. (2009). *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (Red.)(2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Språkløyper. Hentet fra: <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17614>

- Leseth, A.B. & Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, Bonnevie, A. (red.) (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lunde, M. Og Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nes, K.(2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Padeia* (5), s.40-51
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2011). *Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, VOL 48 (1), s.64-68. Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=132793&a=2
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Phinney, J., Berry, J., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience; Attitudes, Identities and Behaviors of Immigrant Youth. I J.Berry, J., Phinney, L., Sam, & P.Vedder, *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and Adaption Across National Contexts* (ss.71-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Postholm, M.B.(2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rye, H. (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill.* 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Sam, L.D. & Berry, J. W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Pshychology.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sand, T.(Red), Bøyesen, Grande, Stålsett & Øzek (2012). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sand, S.(2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis, Theory, Method and Research.* London: Sage Publications Ltd.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spesialpedagogikk 0217 (2017, februar). Fellesprosjekt om relasjoner. Utdanningsforbundet.

Statistisk Sentralbyrå. (2017, 24.april) Barnehager 2016, endelige tall. Barnehagedekningen fortsetter å øke. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thun, C. (2015) Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/grenser-for-norskhet-om-barns-medborgerskap-og-kulturelt-mangfold-i-barnehagen>

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/009/000984/098427eo.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner. Om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Arneberg.

Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Vedlegg 1

Informasjonsbrev

Til kommune, styrere og barnehagelærere

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt om tilknytning, inkludering, selvregulering og flerkulturelle barn.

Mitt navn er Gry Marlen Soldal Ølberg, og studerer master i spesialpedagogikk ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger, med bakgrunn som førskolelærer. I forbindelse med min masteroppgave, hvor temaet er tilknytning, inkludering og sosial utvikling hos flerkulturelle barn kontakter jeg dere.

Som en del av arbeidet med masteroppgaven ønsker jeg å innhente informasjon fra utdannet personal i barnehagen om hva de legger inn under begrepene. Under gjennomføringen av intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptaker. Dette gjøres for å sikre at innhentingen av informasjonen blir fullstendig og refleksjoner av betydning ikke blir oversett. Refleksjoner fra intervjupersoner tas kun med i oppgaven dersom de er av relevans. Lydopptak av datamateriell vil bli innlåst i arkivskap og slettet etter at sensur på oppgaven er falt. All form for innsamlet informasjon vil bli anonymisert, for å ivareta deltakernes personvern.

Jeg vil ivareta de ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016), og deltakerne vil få informert samtykke og informasjon om prosjektet.

Det er frivillig deltakelse, med mulighet til å trekke seg. Det vil være fullstendig konfidensialitet med anonymisering, sikring av datamateriell og sletting av data i etterkant av prosjektet. I denne forbindelse trenger jeg skriftlig samtykke og tillatelse av dere, for å gjennomføre dette arbeidet.

Er det noe dere lurer på i denne forbindelse, ta kontakt med meg på telefon

91317560

eller på e-post: gm.olberg@stud.uis.no

Min veileder for oppgaven er Lene Vestad, og kan kontaktes ved behov på e-post:

lene.vestad@uis.no

Vennlig hilsen Gry Marlen S. Ølberg

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg er informert om, og ønsker å delta i forskningsprosjektet om tilknytning og inkludering av etnisk norske og flerkulturelle barn. Jeg sier meg villig til å bli intervjuet angående denne tematikken og er kjent med at:

- Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert til analysering i oppgaven.
- Intervjuet vil bli aidentifisert slik at det ikke vil være muligheter for andre enn intervjuer, Gry Marlen, å føre det som blir sagt tilbake til den personen som blir intervjuet.
- All lydopptak vil bli oppbevart nedlåst og utilgjengelig for andre enn studenten selv.

- All lydopptak vil bli slettet etter sensur av prosjektet. Intervjuer vil bli tatt opp på lydbånd, transkribert og analysert av meg. Ettersom det ikke blir registrert personopplysninger i datamaterialet, vil prosjektet falle utenfor meldeplikten til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). Det vil være fullstendig konfidensielt gjennom av-identifisering, sikret oppbevaring av data og sletting av data etter prosjektets slutt. Det vil være frivillig å delta, og det vil være mulighet til å trekke seg fra prosjektet så lenge det pågår.

Vedlegg 3

Intervjuguide

Relasjon

- Hvordan kan barnehagen være en trygg base (Bowlby) for barna?
- Relasjon av betydning – hvordan ivareta og opprettholde en god relasjon med barn som opplever å streve med tilknytning i barnehagen?
- Hvordan kan den gode relasjonen bidra til at inkludering i barnegruppen vil styrkes?
Utdyp, egne erfaringer

Tilknytning

- Hvordan fremme god tilknytning i barnehagen?
- Hva er viktig for dere og hva tas hensyn til i forbindelse med arbeid relatert til tilknytning? Er det noe som er forskjellig eller likt om barnet er en- eller flerkulturell?
- Hvordan opplever dere arbeidet med tilknytning og inkludering av barn med flerkulturell bakgrunn? Hva er dere gode på og hva er utfordrende? Er det noe som skiller seg fra barn fra etnisk norsk kultur, i så fall hva?

Tilknytningsvansker

- Hvordan kan man oppdage barn med tilknytningsvansker i barnehagen?
- Hvilke tegn og signaler vil gi grunn for bekymring?
- Hvordan kan man imøtekomme barn med tilknytningsvansker på en inkluderende måte?

Kompetanse

- Kompetanse innen tilknytningsvansker
 - o Hvilke kunnskaper/egenskaper er av betydning i møtet med barn med tilknytningsvansker?
 - o I hvilken grad føler du dine kunnskaper er tilstrekkelige i møtet med barn med tilknytningsvansker?
 - o Hvordan oppsøker du videre informasjon og utvidet kunnskap innenfor dette temaet?
- I hvilken grad arbeider institusjonene med kompetanseheving og økt kunnskap om inkludering av mangfold?

- Kulturforståelse
 - Hvordan fremme kulturforståelse innad i personalgruppen?
 - Samt hvordan overføre dette til barna på en inkluderende måte?

Pedagogiske verktøy

- Hvilke pedagogiske verktøy tas i bruk i arbeid med tilknytning og inkludering av barn med flerkulturell bakgrunn?
- På hvilke måte har disse tiltakene fungert som pedagogiske verktøy i hverdagen?
- I hvilke situasjoner er det av størst hensiktsmessig betydning å benytte seg av pedagogiske verktøy innen tilknytning og inkludering av barn?

Sosiale og atferdsmessige forhold

- Hva legger dere i begreper selvregulering, og hvordan tilrettelegger du for utvikling av evnen til selvregulering i barnegruppen?
- Hvilke hensyn tenker du er vesentlig å ta i arbeid med selvregulering hos barn av andre kulturer?
- Hvordan opplever man sosial tilpasning fra ulike kulturer?
 - Hvordan kan man best mulig inkludere i sosiale forhold på tross av ulik kulturell bakgrunn?
- Hvordan arbeider pedagogen for å styrke sosial kompetanse hos barn?