



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBLBAC

Høst 2023

Kandidatnummer(e): 1658, 1651, 1613

Tittel: Inkludering av flerkulturelle barn i samlingstund

Fag: Barns utvikling, lek og læring
Ledelse, samarbeid og utvikling

Hovedbegreper i oppgaven : Tverrkulturell kompetanse
Inkludering
Samling
Flerkulturelle

Side tall: 43

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven fokuserer på temaet mangfold og inkludering, med problemstillingen: «*Hva beskriver pedagogiske ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle i samlingen*». Vi har benyttet oss av empirisk kvalitativt intervju som er semistrukturert med et hermeneutisk perspektiv, for å få innsyn i erfaringer og tanker pedagogiske ledere har rundt temaet. Vi intervjuet 7 forskjellige pedagogiske ledere i tre forskjellige barnehager, hvor alle informantene gav oss utfyllende svar og la vekt på tverrkulturell kompetanse, språkforståelse og foreldresamarbeid.

Etter å ha skrevet denne bacheloroppgaven har vi blitt mer bevisste på hvilke utfordringer barnehagelærere står overfor når de skal inkludere flerkulturelle barn i samlingen. Vår oppgave har hjulpet oss å se betydningen av både verbal og non-verbalt språk for å inkludere barn i samlingen.

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Oppgaven tar for seg hvordan pedagoger kan tilrettelegge for flerkulturelle barn i samlingsstunden. Det har vært en god erfaring å skrive en oppgave der vi fikk utfordre oss selv som forskere og intervjuer pedagogiske ledere i barnehagene. Vi vil gjerne takke vår faglige veileder Marianne Ree for god veiledning i arbeidet med bacheloren vår. Vi vil også takke de 7 informantene som deltok i vår forskning som ga oss verdifull informasjon og svar.

4.januar 2024

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2 Formål med forskningen.....	5
1.3 Problemstilling.....	5
2.0 Teori	5
2.1 Samling.....	6
2.2 Kultur og flerkulturell.....	6
2.3 Tverrkulturell kompetanse.....	7
2.4 Mangfold og inkludering.....	9
2.5 Barnas Habitus.....	10
2.6 Språk og kommunikasjon.....	11
2.7 Bildebøker, digitale hjelpemidler og bildekort.....	12
2.8 Gruppeinndeling.....	14
2.9 Foreldresamarbeid.....	14
3.0 Metode	15
3.1 Valg av metode.....	15
3.2 Valg av informanter.....	16
3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling.....	18
3.4 Forskningsetikk.....	18
3.5 Pålitelighet og kildekritikk.....	19
3.6 Kategorisering av empiriske resultater.....	20
4.0 Analyse	21
4.1 Flerkulturelle.....	21
4.2 Inkludering.....	22
4.3 Bildekort og konkrete.....	22
4.4 Sang, musikk og fortelling.....	23
4.5 Inndeling i grupper.....	24
4.6 Digitale hjelpemidler.....	25
4.7 Foreldresamarbeid.....	26
5.0 Drøfting	26
5.1 Flerkulturelle.....	27
5.2 Inkludering.....	28
5.3 Bildekort og konkrete.....	29
5.4 Sang, musikk og fortelling.....	30
5.5 Inndeling i grupper.....	31
5.6 Digitale hjelpemidler.....	32
5.7 Foreldresamarbeid.....	32
5.8 Avslutning.....	33
5.9 Svar på problemstilling.....	33
8.0 Litteraturliste	36
9.0 Vedlegg	39
9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide.....	39
9.2 Vedlegg 2, Samtykkeskjema.....	41

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet i denne bacheloren er mangfold og inkludering. Vi har valgt problemstillingen «*Hva beskriver pedagogiske ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle i samlingen*». Vi har derfor valgt å intervju pedagogiske ledere og deres rolle i hvordan de inkluderer og tilrettelegger for samlingsstunden. Vi valgte å belyse hvordan man tilrettelegger hovedsakelig for store barn 4-6 år fordi de «skal» ha kommet lengre i språkutviklingen og man kan tenke seg at de kan ha et større behov for å uttrykke sin kultur enn yngre barn 0-3 år. Man kan også tenke seg at en lettere faller utenfor samlingen på storavdeling på grunn av språkbarrierer. Selv har vi erfart at flerkulturelle barn på stor avdeling har sovnet under samling, og disse barna har også vært flerspråklige. Bakgrunnen for valget av tema falt på hvordan man kan tilpasse samlingen med et ressursorientert syn i forhold til den pedagogiske lederens rolle. Tilhørighet er essensielt for mennesker og hvis man ikke føler seg inkludert og faller utenfor, kan ting ofte bli vanskelig og utfordrende. Dermed ser vi viktigheten av å ha kunnskaper om dette temaet for vår jobb som fremtidige barnehagelærere. Det er viktig å huske på at det ikke er noe fasit svar til hvordan man skal inkludere flerkulturelle i samlingen, da det kan variere fra barn til barn. Vi har et stort ansvar å jobbe mot at alle skal føle seg inkludert i barnehagen.

Rammeplanen sier at barnehagen skal bruke mangfold som ressurs, og samtidig bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent og synliggjøre hver enkeltes plass og verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Grunnet tidligere erfaringer i praksis, har vi erfart hvor mye samlingsstunder kan variere og hvor stor plass denne stunden tar i barnehagen i forhold til tid og tilrettelegging. Dette er en arena hvor hovedsakelig den pedagogiske lederen er midtpunktet, men hvordan kan vi fremme inkludering av alle uten å nødvendigvis bruke språket?

1.2 Formål med forskningen

Formålet med denne oppgaven er å tilføre oss mer kunnskap og erfaring om hvordan vi kan tilrettelegge samlingsstunden med fokus på inkludering og mangfold. Hvordan kan vi inkludere alle i samlingsstund, samtidig som vi må ta hensyn til barnet, foreldre, og den pedagogiske lederens rolle?

Det viste seg tidlig i oppgaven at det ikke var mye forskning på dette området og derfor synes vi dette var et tema vi ønsket mer kunnskap og erfaring om før vi begynner å arbeide.

1.3 Problemstilling

I vårt forskningsarbeid har vi utformet følgende problemstilling:

«hva beskriver pedagogisk ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle barn i samlingen?»

2.0 Teori

Innledning

I teoridelen skal vi presentere relevant teori som skal hjelpe oss med å belyse vår problemstilling. Først går vi igjennom flere begreper som vi synes er relevante å definere.

Deretter tar vi for oss viktigheten av å se på mangfold som en ressurs og hvilken kompetanse barnehagelærer må ha for å inkludere mangfoldet.

Til slutt presenterer vi teori om foreldresamarbeid, fordi vi ønsker å ha fokus på de ressursene vi har for å kunne legge til rette for å inkludere flerkulturelle i samlingsstunden.

Begrepsavklaring

Gjervan et al. (2012) sier at mange ord og begreper kan oppleves som krenkende eller at de begrenser muligheter for enkelte grupper mennesker eller individer (s. 16).

Videre skriver Gjervan at ulike forståelser i forhold til hva man legger i begreper vil få konsekvenser for barnehagens praksis og menneskene som er i den (s. 19). Med dette i tankene har vi derfor valgt å definere begrepene, samling, kultur, flerkulturell og inkludering.

2.1 Samling

Reich definerer samling (1996, referert i Håberg, 2019) som en felles aktivitet ledet av voksne, hvor barn og voksne er samlet (s. 290). Videre påpeker Håberg (2019) at samlingens innhold blir formidlet av voksne til barna (s. 290). Sønstabø (1978) framhever at samlingsstund er en måte å organisere barnegruppen på, ved å dele barna i grupper eller ha hele avdelingen samlet og dermed delta i felles aktiviteter (Sønstabø 1978, referert i Eide et al, 2012, s. 2).

Brendeland (2009) kommer med flere grunner til hvorfor barnehagen skal ha samling. I barnehagen blir samling et holdepunkt for dagen, som har fast tid og rom (s. 20).

Samlingen er et sted der det blir gitt informasjon til barna, som gir barna en oversikt over dagen og betrygger barna. Samling kan være en god arena for fellesskap og sosialisering, hvor barna kan lære å omgås med hverandre gjennom å tilegne seg sosiale ferdigheter som blant annet å lytte til hverandre og vente på tur (Brendeland, 2009, s. 20-21).

2.2 Kultur og flerkulturell

Begrepet flerkulturell kan være uklart, sier Tolo (2014), videre skriver hun at man må ha en forståelse av begrepet kultur for å forstå begrepet flerkulturell (s. 98).

Gjervan mener at begrepet flerkulturell antyder at det er snakk om kultur eller om flere kulturer. Videre fremhever Gjervan at kultur er et begrep med utallige definisjoner og forståelser (Gjervan et al., 2012, s. 18). Gerd Baumann (1999) uttrykker en forståelse av

kultur, som noe som stadig er i endring og at vi i nyere samfunnsvitenskap har vært opptatt av å nyansere denne statiske oppfatningen av kultur (Baumann, 1999, sitert i Gjervan et al., 2012, s. 18). Gjervan et al. (2012) påpeker at kultur er en prosess som stadig er i endring og at kultur eksisterer gjennom at den blir framført og at den aldri kan stoppe opp, eller repetere seg selv uten å forandre mening (Baumann, 1999, sitert i Gjervan et al, 2012, s. 18).

Larsen (2009) beskriver kultur som et av de mest kompliserte begrepene vi har (s. 36). Videre definerer Larsen (2009) at kultur kan dreie seg om alt fra virkelighetsoppfatning, verdier, skikker, normer og tradisjoner (s. 36). Kultur innebærer noe mer enn bare barn med foreldre som har innvandret fra ulike land (Larsen, 2009, s. 40).

Ifølge Baumann (1999) bidrar kultur til å fremme åpenhet og mangfold, og viser tydelig hvordan mennesker utvikler seg i et gjensidig og flerkulturelt fellesskap (Baumann 1999, sitert i Gjervan, 2012, s. 18). Gjervan mener at dersom personalet aktivt inkluderer og reflekterer over det kulturelle og språklige mangfoldet i sin utvikling av barnehagens pedagogiske praksis, innhold og struktur, kan dette mangfoldet bli en integrert og verdifull del av barnehagens hverdag. Dette representerer en ressursorientert tilnærming fra personalets side (Gjervan. 2012, s. 67).

Gjervan mener at mange ord og begreper kan oppleves som både begrensende og krenkende for enkelte, og at barnehagelærere bevisst må ta avstand fra enkelte begrepsforklaringer (Gjervan et al., 2012, s. 16). Dermed har vi valgt å bruke ordet “flerkulturelle” fordi vi mener det fremmer en åpen dialog om at det er noe flere er og at det belyser ordet med et ressursorientert syn, i stedet for noe mangelfullt.

2.3 Tverrkulturell kompetanse

Tverrkulturell kompetanse beskriver Larsen (2009) som et sett med ferdigheter for å tilpasse seg andres kulturer, som igjen gjør det enklere å samarbeide med andre mennesker (s. 40). Den tverrkulturelle kompetansen vektlegger Larsen (2009) som et hjelpemiddel for å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå når kulturforskjeller kommer til uttrykk (s. 41). Larsen og Slåtten (2019) definerer tverrkulturell kompetanse som en samling av flerkulturell forståelse, tverrkulturell forståelse og tverrkulturell kommunikasjon (s. 127).

Flerkulturell forståelse handler om å respektere og forstå kulturer, gjennom innsikt, forståelse og kunnskaper om dem (Larsen, 2009, s. 40). Larsen og Slåtten (2019) påpeker at selv om man forstår andres kulturer, trenger man ikke å akseptere alle normene og verdiene i kulturen (s. 127). Larsen (2009) hevder at man først har oppnådd flerkulturell forståelse når en har satt seg inn i alle de kulturene som er presentert i barnehagen en jobber i (s. 40).

Tverrkulturell forståelse innebærer evnen til å forstå andres kultur og hva det vil si og betyr i deres liv (Larsen og Slåtten, 2019, s. 127). Larsen (2009) mener at tverrkulturell forståelse er helt nødvendig i arbeid med barn og foreldresamarbeid, for å kunne forstå kulturell variasjon, at mennesker handler og tenker ulikt blant annet på grunn av kulturelle forskjeller (s. 40).

Ifølge Larsen og Slåtten (2019) handler tverrkulturell kommunikasjon om å kommunisere med personer som har ulik kulturell tilhørighet (s. 127).

Larsen (2009) forteller at tverrkulturell kommunikasjon kan hjelpe oss å forstå at alle påvirkes av kultur, dermed gjennom sin kompetanse kommunisere i situasjoner hvor misforståelse eller konflikter oppstår på grunn av kulturelle ulikheter (s. 40-41).

Larsen (2009) argumenterer for at i arbeid med barn er det viktig å være klar over at ikke alle ulikheter kan knyttes til kultur, og det er stor sannsynlighet for at det handler om andre forhold enn kulturforskjeller basert på landbakgrunn (s. 42).

For å utvikle tverrkulturell kompetanse må en trene i selvinnsikt, tåle tvetydighet og trene seg til å anvende dette i praksis (Larsen, 2009, s. 41). Kulturelle ulikheter vil komme til uttrykk i barnehagen på mange ulike måter og for å håndtere disse ulikhetene på en god måte er det viktig at man øver sammen og legger til rette for å forbedre den tverrkulturelle kompetansen (s. 42).

Inkludering

Morken (2016) påpeker at inkludering handler om å skape fellesskap på tvers av ulikheter gjennom å respektere hverandre, samtidig som man må ha gjensidig forståelse for hverandres kultur og se på hverandre som likeverdige mennesker (s. 165). Morken (2016) framhever at begrepet inkludering og integrering brukes om hverandre, og at det nå heter inkludering istedenfor integrering (s. 166). Dalen, (2006) forteller at «*integrering handler om å sette enkelte deler sammen til en helhet*» (Dalen, 2006 sitert i Morken, 2016, s. 166). Denne forklaringen kan vekke en forestilling om en reparasjon av en helhet som har falt fra hverandre, eller tilføre noe nytt til helheten (Morken, 2016, s. 166).

2.4 Mangfold og inkludering

Mangfold blir definert som forskjellighet (Larsen og slåtten, 2019, s. 52). Videre skriver de at det er viktig å fokusere på at mennesker er forskjellige og det er en bra ting, samtidig som vi også kan fokusere på at vi har mye til felles. De peker på at det er viktig at barn lærer å respektere og sette pris på kulturelle forskjeller samt likheter (Larsen og slåtten, 2019, s. 125). Likhet blir ofte oppfattet som en forutsetning for fellesskap (Andersen & Bleka, 2012, s. 64). Sjøvik (2014) forklarer at det er i likhetene man skaper møtepunkter (s. 45). Ifølge Andersen & Bleka (2012) inneholder denne ideen om at likhet er en forutsetning for fellesskap et problem. Problemet sier de ligger i oppfatningen om at du mangler noe vesentlig, fordi du blir oppfattet som annerledes fra resten (s. 64).

Dalen (2006) definerer det at foreldre og barn skal tilpasse seg barnehagen for integrering, hvor man kan tenke seg at noen skal innlemmes i helheten (Dalen, 2006, sitert i Morken, 2016, s. 166). Andersen & Bleka (2012) hevder at det er problematisk at barn og foreldre må tilpasse seg barnehagen og ikke omvendt. De sier at dette kan bidra til flere ting som kan være negativt og to av dem er segregering og assimilering (s. 65).

Assimilering oppstår ifølge Andersen & Bleka (2012) hvis foreldre og barn føler at de må tilpasse seg barnehagen ved å gi avkall på sin egen bakgrunn. Dette kan være fordi de kan bli møtt med en ekskluderende holdning av barnehagen (s. 65).

En annen konsekvens som kan oppstå hvis foreldre og barn føler at de må tilpasse seg barnehagen, er segregering. Segregering oppstår ifølge Andersen & Bleka (2012) hvis man føler seg så sterkt presset til å tilpasse seg majoriteten, at en tar mer og mer avstand fra majoritetens krav om tilpasning (s. 65).

På grunnlag av dette ser man hvorfor rammeplanen påpeker at barnehagen skal synliggjøre mangfold i familieformer, samtidig som vi kan bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Det synliggjøres også hvor viktig det er at alle barn får sin familie speilet i barnehagen, samtidig som de blir styrket og fulgt opp ut fra deres kulturelle og individuelle forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10). Andersen & Bleka (2012) vektlegger viktigheten av at førskolelærere er bevisst og at det finnes ulike måter å forstå verden på, både innenfor majoritetskulturen og minoritetskulturen (s. 65). Videre skal vi se på ulike områder som barnehagelærere trenger kunnskap innenfor, slik at alle barna skal føle at de tilhører et inkluderende fellesskap.

2.5 Barnas Habitus

Ifølge Tolo (2014) kan ikke all kultur observeres, videre skriver hun at kultur som ikke kan observeres, altså at det immaterielle er spesielt sårbar. Denne immaterielle kulturen blir beskrevet av Tolo som sårbar, siden den utøves i øyeblikket (s. 98).

Immaterielle ting kan f.eks. være skikker, ritualer, synlige eller hørbare ting, muntlig språk og utøvende kunst (Tolo, 2014, s. 98). Tolo (2014) påpeker at for å forstå kulturbegrepet, må man vite at ikke all kultur er materiell og synlig (s. 99).

Bourdieu (1995) kaller denne immaterielle kulturen, - altså kunnskapene barnet har med seg når de begynner i barnehagen- for Habitus (Bourdieu, 1995, referert i Giæver, 2015, s. 18-19).

Bourdieu (1995) nevnt i Giæver (2015) sier at et barn som begynner i barnehagen og som tilpasser seg barnehagens rutiner og regler, gjerne blir oppfattet som "sosialt flink". Derimot et barn som bruker lengre tid, kan oppleves av personalet som utfordrende og at barnet har svakere sosiale evner (s. 18-19).

Tolo (2014) forteller at kunnskapsutvikling blir preget av kulturen vår, hvor våre opplevelser står sentralt (s. 99). Dermed kan man tenke seg at det er viktig som Tolo (2014) beskriver, å ha kunnskaper om ulike kulturer og hvordan man skal fremme mangfoldet av erfaringer.

Dette slik at personalet forstår bedre hvorfor noen barn kan slite med barnehagens rutiner og

regler (s. 101). Zachrisen (2015) argumenterer for at hvis barnehagen synliggjør bare majoritetsspråket og majoritetskulturen vil det sende et uheldig budskap til barn med minoritetsbakgrunn, at deres erfaringer og kunnskaper er mindre verdifulle (s. 53).

2.6 Språk og kommunikasjon

Personalet i barnehagen kan ifølge Palludan (2005) ha ulike måter å samhandle med barn og foreldre på bakgrunn av deres kulturelle opphav (s.189). Palludan bygget videre på Bourdieus teori om kulturelt kapital og kom frem til to ulike språktoner som ble brukt i samhandling med barna (Giæver, 2015, s. 19). Språktonene ble kalt av Palludan (2005) for undervisningstone og utvekslingstone, hvor barna ble sett mer på som et objekt i undervisningstonen (s. 132). Ifølge Palludan (2005) hadde pedagogene en tendens til å bruke undervisningstonen i relasjon med etnisk minoritetsbakgrunn, hvor barna ikke ble sett på som fullverdige samtalepartnere av pedagogene (s. 139). Bae (2009) hevder at det er de voksnes samspillsmåter som avgjør barns medvirkning og innflytelse iblant annet samling, og derfor er det viktig at de voksne er bevisste på sin kommunikasjonsmetode (s. 10).

Ifølge Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, så menes det at språket er det viktigste redskapet for å utvikle kommunikasjonen og at vi formes av miljøet vi er i (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001, referert i Lindquist, 2015, s. 189).

Selv om verbalspråket er det viktigste for å stimulere språkferdighetene, så fremhever Høigård (2019) at språk kan kommuniseres på andre måter som f.eks. kroppsspråket (s. 167). Ifølge Hylland, Eriksen og Wikan (1995) sin forståelse av kulturelle fellesskap, så utvikles fellesskapet i gruppen til tross for ulike verbalspråk og nasjonaliteter (Hylland, Eriksen & Wikan, 1995, referert i Aasen & Sanna, 2015, s. 166-167). Samlingsstunden kan ifølge Brendeland (2009) være med på å legge et godt grunnlag for kommunikasjonen med andre mennesker (s. 20-21). Øyvind Dahl (1999) nevner at mennesker kommuniserer på mange måter til tross for forskjellige språk, men det kommuniseres også gjennom non-verbal kommunikasjon som f.eks. gester, uttrykk, kroppsspråk og kroppskontakt (Dahl 1999, referert i Aasen & Sanna, 2015, s. 168).

Samling er en arena hvor barna får en førstehåndserfaring med relasjoner til andre mennesker og Dahl påpeker at tålmodighet, ydmykhet og konteksten er viktig i forhold til

kommunikasjon og at den må ha en mening, samtidig som den er knyttet til noe vi har felles (Dahl 1999, referert i Aasen & Sanna, 2015, s. 168).

Kunst, dans og musikk er med på å danne definisjonen av nonverbalt språk og at dette bidrar til å forsterke kommunikasjonen (Aasen & Sanna, 2015, s. 169). Ifølge Dahl (1999) gir musikk oss en følelse og man kommuniserer uavhengig av språket og med å kombinere musikk og bevegelse med mimikk og gester, så utvikles et multimodalt språk (Dahl 1999, referert i Aasen & Sanna, 2015, s.169). Ifølge Aasen & Sanna (2015) er musikk et universalt språk og sammen med aktiviteter så er dette svært kontaktskapende og viktig (s. 169-170).

2.7 Bildebøker, digitale hjelpemidler og bildekort

Painter, Martin & Unsworth hevder at bildebøker er både viktige og populære i barnehagen. Videre sier de at høytlesing av bildebøker foregår i de fleste barnehager under både samlingsstunder, i arbeid med forskjellige temaer, i grupper og en til en (Painter, Martin & Unsworth, 2013, referert i Maaderø & Øinea, 2015, s. 112). Lesing i barnehagen skal ifølge Maaderø & Øinea (2015) støtte opp utviklingen av barnas literacy og skape gode tekstopplevelser (s. 110). Videre skriver Maaderø & Øinea (2015) at for barn som ikke kan lese og skrive, er det bildebøker som byr på nyttige tekstopplevelser (s. 113).

De nevner at barnet blir klar over at mening skapes både gjennom bilde og tekst, og at ulik informasjon formidles visuelt samt språklig (Maaderø & Øinea, 2015, s. 113). Høigård (2019) vektlegger at barn kan få dypere begrepsforståelse gjennom å leve seg inn i teksten, når de lytter til en fortelling og høytlesing (s. 114-115).

Høigård (2019) argumenterer for at digitale verktøy kan bidra til lekende samspill hvor barna får utforske skriftspråket, og Høigård hevder at det er viktig med digital kompetanse og være aktivt til stede med barna når digitale verktøy brukes (s. 179).

Høigård (2019) framhever at digitale verktøy kan gjøre lesing mer fristende ved bruk av interaktive elementer som lyd og animasjon (s. 179). Det er viktig ifølge Høigård (2019) med et kritisk blikk til apper som kan utgi seg for å lære barn ord og begreper, når de egentlig ikke gjør det (s. 179).

Bildekort som ofte er illustrert og skal representere en gjenstand beskriver Høigård (2019) som kontekstfri, dermed gir de ikke et godt grunnlag til samtale (s. 176).

Høigård (2019) påpeker at spill som memory, hvor man skal navngi bildet, ikke gir noe særlig begrepsforståelse uten at en kjenner til det avbildede fra før (s. 177).

Barnehagen er avgjørende ifølge Høigård (2019) på begrepsutviklingen, gjennom å gi barn et rikt språkmiljø, solid begrepsforståelse og et bra ordforråd (s. 109).

Noen barn får begrenset språklige erfaringer i hjemmet, og Høigård (2019) sier at barn som har lite ordforråd i slutten av barnehagen sannsynligvis har det i slutten av skolegangen (Høigård, 2019, s.109).

Høigård (2019) beskriver at de som skal arbeide med barns språkutvikling må skille mellom ord og begreper, hvis ikke kan man undervurdere barns språklige kompetanse (s. 110.) Et barn med et annet morsmål enn norsk kan gjerne begrepet ball på sitt morsmål, men ikke hva det heter på norsk (s. 110). Her er det viktig at vi skiller mellom ordet og hva den enkelte forstår med ordet (Høigård, 2019, s. 110).

Begrepsforståelsen er avhengig av konteksten ordet brukes i og assosiasjonene og følelsene vi har knyttet til ordet. Ord har ulike betydningsområder preget av kultur, tradisjon, verdier og holdninger (Høigård,2019, s. 111). Ved å ha samtaler med utgangspunkt i bildebøker om de er digitale eller fysiske, eller bilder barna har tatt selv, kan ifølge Høigård (2019) gi gode opplevelser for språkutviklingen (s. 176).

Bildebøkene eller bildene barna har tatt selv har en kontekst. Denne konteksten beskriver Høigård (2019) består av barnas erfaringer og følelser, som er med i fortolkningen av det avbildede (s. 176). Dermed er samtaler rundt slike bildebøker og bilder man tar selv bra for begrepsdannelse, ved at en har en førstehåndserfaring og en rik kontekst som gir assosiasjoner og følelser knyttet til begrepet (s. 179).

Sæbø (2010) nevner at det kan være lurt å støtte en fortelling og samtalen etterpå med bruk av konkreter, siden barn oppfatter tredimensjonale figurer før todimensjonale bilder (s. 114).

Høigård (2019) konkluderer med at en lystbetont atmosfære som består av magi, glede, trygghet og tillit er med å motivere barn som skal ta i bruk det norske språket (s. 154).

2.8 Gruppeinndeling

Samuelsson et al (2016) mener at ved å dele opp barnegruppen, kan man tilrettelegge for inkludering, bedre språkforståelse og evnen til å skape nye relasjoner blant barna (s. 449). Barn som kanskje ikke har særlig god språkkunnskap og forståelse, kan få stimulert språket mer i nye relasjoner med andre barn enn de gjerne er vant til å være med. Dette kan være med på å tilrettelegge for nye relasjoner uavhengig av kulturforskjeller (Samuelsson et al, 2016, s. 449).

Samuelsson et al (2016) påpeker at ved å blande ulike kulturer og nasjonaliteter kan dette være med på å berike fellesskapet for gruppen, samtidig som barna får en god erfaring i møte av mangfold, kulturer, ulikheter og nasjonaliteter (s. 451). Hun mener at hovedpoenget med å dele barna inn i mindre grupper, er at man får bedre tid til å fokusere på hvert enkelt barn som individ samtidig som vi legger til rette for barns medvirkning (Samuelsson et al, 2016, s. 451).

2.9 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er en viktig faktor for å legge til rette for å flerkulturelle barn i samlingsstunden og ifølge rammeplanen så påpeker de at «*Barnehagen skal legge til rette for en god dialog og samarbeid med foreldre, hvor partene har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 29).

Barnehagen kan være en sosial møteplass hvor foreldre møter barnehagen og at de kan gjensidig påvirke hverandre (Andenæs 2011, referert i Wolf, 2019, s. 173).

For at barnehagen skal kunne støtte barnas individuelle samt kulturelle forutsetninger, peker Glaser (2021) på viktigheten av å samarbeide og se foreldrene som en ressurs (s. 114).

Foreldrene er de som kjenner barna best, hva erfaringer de har, interesser og språklige kompetanse, dermed er det viktig at barnehagen samarbeider nært med foreldrene for å få et totalbilde over barna (Glaser, 2021, s. 114).

Vi snakket tidligere om det Tolo (2014) kaller for immateriell kultur og at den er spesielt sårbar (s. 98). Barnehagen kan være viktig for å støtte barnas flerspråklighet slik at den blir ivaretatt og videreutviklet (Glaser, 2021, s. 119).

Barnas flerspråklighet kan støttes gjennom barnehagens dialog med foreldre, og Ifølge Glaser (2021) er det foreldrene som har kunnskap om barnets morsmål og kan fortelle hva barnet bruker morsmålet til i hjemmet, blant venner og utenom familien som bruker morsmålet (s. 119).

Ved å ha en dialog med foreldre kan barnehagen skape en forbindelse mellom barnehagen og livet ellers til barnet, som blant annet kan være med å berike barnets språkutvikling (s.119). Det kan være flere utfordringer for personalet i barnehagen for å ivareta denne dialogen med foreldre, det kan kreve tid og et klima som er med å skape samarbeid, samt foreldres atferd må tas med i bildet (Glaser, 2021, s. 119). I møte med andre mennesker uavhengig av kultur er det viktig som Glaser (2021) fremhever, å huske at det handler om å møte ulike mennesker, ikke kulturer (s. 115).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Vi har valgt empirisk kvalitativt intervju som er semistrukturert med et hermeneutisk perspektiv som metode. Empirisk forskning omhandler innsamling av data for eksempel gjennom utskrift fra intervjuer, videoopptak eller spørreskjemaer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 21). Da vi valgte denne oppgaven, valgte vi å benytte oss av kvalitative intervjuer på grunnlag av vår problemstilling. Intervju kan gi en dybde som observasjon ikke kan gi, og ved bruk av intervju kan vi som Løkken & Søbstad (2013) beskriver se tilbake på erfaringer som har vært viktige for den som blir intervjuet (s. 105). Det er ulike metoder å intervju, Løkken & Søbstad (2013) nevner strukturerte og ustrukturerte måter å samle inn data på (s. 105). Vi har valgt semi- strukturert slik at vi kunne ha åpne svar og ikke ha spørsmål i en bestemt rekkefølge. Semistrukturert metode passer godt med et kvalitativt intervju hvor hovedpoenget er å la intervjupersonene formulere sine svar, slik at vi kan få en

grundig beskrivelse av det vi spør om (Løkken & Søbstad,2013, s. 107). En annen fordel som Løkken & Søbstad (2013) påpeker er at vi kan få ny innsikt og nye perspektiver på emne, som vi ikke kunne fått i et strukturert intervju med begrenset mulighet for å fortelle ut fra ens referanseramme (s. 107). Vi valgte å lage en intervjuguide som inneholder spørsmål om temaet vi ønsket å ta opp, da disse er tenkt ut på forhånd og kan ses på som en ramme for å sikre oss at det er problemstillingen som blir tatt opp. Selv om vi har denne rammen står den som intervjuet fritt til å endre rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgings spørsmål osv. Dermed har både intervjueren og den som intervjuet anledning til å vinkle samtalen ut fra egne perspektiver (Løkken & Søbstad,2013, s. 108). Hermeneutikk beskriver Løkken & Søbstad (2013) som fortolkningslære og det hermeneutiske perspektivet kommer frem i at vi tolker intervjupersonenes utsagn og finner mening og klarhet når vi analyserer empirien (s. 28).

3.2 Valg av informanter

Dalland (2022) nevner at valg av informanter avhenger av hvilken informasjon man søker, og dermed velge personer med bestemte kunnskaper og erfaringer (s. 79). Med tanke på vår problemstilling, ble vi oppfordret til å intervju en bestemt gruppe barnehager som forsket på dette området. Disse barnehagene hadde stort fokus på arbeid med flerkulturelle barn og til ettertanke kan dette ha påvirket hvorfor barnehagene hadde en veldig lik forståelse av begrepene flerkulturelle og inkludering. Vi valgte å intervju pedagoger fordi de har kunnskap innenfor vårt felt og Dalland (2022) peker på at ved å bruke fagpersoner kan de gi oss nye perspektiver til vår problemstilling (s. 81). Vi startet med å kontakte barnehagene og spurte dem om det var noen pedagoger som var interesserte i å være med på vår forskning. Vi snakket med styrerne som skulle gi oss tilbakemelding hvis noen av deres pedagoger ville delta og vi kontaktet pedagogene via e-post hvis det skulle være noen spørsmål. De fikk intervju spørsmålene og spørreskjemaet i forkant av intervjuene (se vedlegg).

Barnehage A

informant 1 er mellom 35- 45 år gammel og har jobbet som både assistent og pedagogisk leder, har vært pedagogisk leder i omtrent 4 år i nåværende barnehage.

Informant 2 er mellom 25-35 år gammel og har jobbet som både assistent og pedagogisk leder i 8 år, har vært pedagogisk leder i omtrent 1 år i nåværende barnehage, siden ferdig utdannet barnehagelærer.

Barnehage B

Informant 1 er mellom 25-35 år og har jobbet først som assistent før 3 års barnehagelærer studie ble gjort og jobbet som pedagog i omtrent 4 år.

Informant 2 er mellom 45-55 år gammel og har jobbet som pedagogisk leder i omtrent 2 år. Har jobbet som assistent i en del år før dette.

Barnehage C

Informant 1 er mellom 25- 35 år gammel og har jobbet som pedagogisk leder i nåværende barnehage siden ferdig utdannet barnehagelærer for omtrent 3 år siden.

Informant 2 er mellom 30- 40 år og har jobbet som både ped leder 2 og pedagogisk leder siden ferdig utdannet barnehagelærer for omtrent 9 år siden.

Informant 3 er mellom 45- 55 år og har jobbet i barnehage som pedagogisk leder i omtrent 13 år, hen har jobbet i nåværende barnehage i omtrent 11 år.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

Vi bestemte oss for å intervju 2 pedagogiske ledere fra 2 barnehager og 3 fra den siste, i tilfelle noe sykdom eller fravær skulle oppstå. Deretter laget vi en intervjuguide og tok en vurdering før vi startet intervjuene på om vi skulle sende denne før intervjuene. Etter vurdering og samtaler oss tre imellom bestemte vi oss for å sende denne på forhånd, slik at de kunne være noe forberedt på hva som var i vente. Tanken her var at svarene kunne bli utfyllende og vurdert av de som ble intervjuet, samtidig som de fikk tenkt gjennom hva som er relevant og viktig. Vår erfaring etter at alle intervjuene var ferdig var at alle intervjupersonene kom på noe nytt på siste oppfølgingsspørsmål «*Er det noe du vil legge til som du har glemt eller kommet på underveis?*» 2 svarte ja og begynte å snakke videre, mens 4 av de svarte nei- likevel begynte de å snakke videre når det hadde gått noen sekunder. I disse tilfellene erfarte vi at det var en positiv opplevelse for informantene som virket mer avslappet underveis i intervjuet og at de stadig kom på nye erfaringer og opplevelser underveis.

Vi spurte samtlige intervjupersoner om det var greit at 1 noterte, mens 1 intervjuet og fikk beskjed om at dette var ok. Alle intervjuene vi holdt skulle finne sted på et rom hvor det var kun oss og den som ble intervjuet slik at det ikke var noe annet støy eller andre forstyrrelser underveis. Tidsrommet på intervjuet ga vi beskjed om at skulle vare mellom 30-60 min.

3.4 Forskningsetikk

Ifølge Dalland (2022) handler etikk om normer for riktig og god livsførsel, som skal gi oss veiledning og et godt grunnlag før vi handler (s. 168). Forskningsetikk sier Dalland (2022) er et område av etikken, som har med vurdering av forskning opp mot samfunnets normer og verdier (s. 168). Videre påpeker Dalland (2022) at vurderingene omfatter alt fra planlegging, valg av problemstilling og metoder som brukes til hvordan resultatene skal anvendes og rapporteres (s. 168).

Ivaretagning av personvern og sikre at de som deltar i forskningen ikke blir påført unødvendige belastninger eller skader, er en viktig del av forskningsetikken (Dalland, 2022, s. 168). Vi skal anonymisere opplysninger, og dette er for mange en forutsetning for å delta i en undersøkelse

(Dalland, 2022, s. 172). For at et datamateriale skal være anonymt krever det årvåkenhet og det skal ikke være mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene (Dalland, 2022, s. 172). Dette kommer vi til å gjøre ved å bruke fiktive navn.

Det skilles tydelig i lovverket mellom offentlig og privat informasjon (Reutter, 2021, s. 94). Personopplysninger definerer Reutter (2021) er enhver opplysning som gjør at en kan identifisere en enkeltperson, f.eks. navn, e-post osv. (s. 95). Enhver behandling av personopplysninger krever ifølge Reutter (2021) at vi informerer forskningsdeltakere om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen og hva resultatene skal brukes til (s. 97). Sikt sier «*at for at samtykke skal kunne brukes som behandlingsgrunnlag, må samtykke være frivillig, spesifikt og informert, utvetydig og gitt gjennom aktiv handling, dokumenterbart, og like lett å gi som å trekke tilbake*» (Sikt, u.å.). Altså, informantene må forstå hva de samtykker til. Vi har som personopplysningsloven påpeker taushetsplikt som innebærer at personopplysninger skal være anonymisert og vi kan bare bruke opplysninger slik det er nødvendig for forskningsarbeidet (personopplysningsloven, 2018, § 18). Vi gir informanten et informasjonsskriv som innebærer all denne informasjonen. Dette må deretter godkjennes av veileder før vi sender denne videre til informantene.

3.5 Pålitelighet og kildekritikk

Pålitelighet er ifølge Dalland (2022) et kriterium for kvalitet, her er det viktig å gjøre rede for hvordan vi har samlet inn dataene til undersøkelsen og diverse feilkilder som kan ha påvirket resultatet (s. 58). Vi må være åpne om resultatet og sørge for at sannheten kommer frem, selv om det skulle gå imot våre antakelser som undersøkelsens utgangspunkt bygde på (Dalland, 2022, s. 59). Vi valgte empirisk kvalitativt intervju med et semistrukturert hermeneutisk perspektiv som metode da vi intervjuet 7 pedagogiske ledere i 3 forskjellige barnehager. De feilkildene som vi tenker, er mest relevante i forhold til intervjuene er kommunikasjonssvikt og fortolkning av data. Med kommunikasjonssvikt mener vi misforståelser i oppfatning av spørsmål som blir stilt og det som blir skrevet ned. Vi avklarte på forhånd med informantene om å ha en som intervjuet og en som noterte. Dette tenkte vi skulle avverge mulige feilkilder ved at man kunne fokusere fullt på intervjuet. Dette kan ha vært med på å gi en feilkilde ved

at den som noterer feiltolker informasjonen som blir utvekslet eller ikke rekker å notere ned alt. Dalland (2022) beskriver flere feilkilder som kan ha oppstått under og etter intervjuet som å bli distraherert eller å endre meningsinnholdet ved renskrivning (s. 63).

Det er to sider ved kildekritikk, kildesøking og det å gjøre rede for litteraturen man har valgt (Dalland, 2022, s. 143). Kildesøking handler ifølge Dalland (2022) om å finne frem til relevant litteratur som best belyser vår problemstilling (s. 143). For å få det nyeste innenfor fagfeltet anbefaler Dalland (2022) å bruke tidsskrifter (s. 145). I tidsskrifter påpeker Dalland (2022) at redaksjoner og uavhengige fagpersoner har kvalitetssikret det som utgis og holder dermed vitenskapelig standard (s. 145). Lærebøker og fagbøker er ifølge Dalland (2022) ikke tilstrekkelige som litteratur til større oppgaver siden de er instruerende, men kan være med å gi oversikt over de mest innflytelsesrike forfatterne innenfor faget (s. 146). Vi har valgt å bruke en god blanding av litteratur, både fra tidsskrifter og lærebøker. Dette fordi vi opplevde det vanskelig å finne litteratur om inkludering av flerkulturelle i samlinger samt flerkulturell kompetanse.

3.6 Kategorisering av empiriske resultater

Intervjutekst	Kode	Kategori
At de skal føle seg som en del av gruppa.	at inkludering innebærer både kulturell og språklig anerkjennelse og tilpasning.	inkludering
«kultur annet enn Norsk»	Annen kultur enn Norsk, annet språk og famileoppbygning.	flerkulturelle
«Utnytte ressurser vi har» Lære noen ord på barnets morsmål.	Bruke digitale verktøy som Roll talk, dele i mindre grupper, bruke konkrete, bilder, bruke sang og musikk som et universalt språk for å støtte språkforståelse.	språkforståelse
“bruk foreldrene som en ressurs”	Samarbeid med foreldre for å forstå barnas bakgrunn og behov bedre.	Foreldresamarbeid

4.0 Analyse

Vi har intervjuet totalt 7 pedagogiske ledere i 3 forskjellige barnehager, og vi vil legge frem våre funn som blir grunnlaget for videre drøfting i lys av teori. Gjennom å analysere intervjuene ønsker vi å få frem innholdet av intervjuene på en saklig måte, for å beskrive hva intervjuene har å fortelle (Dalland, 2022, s. 94). Gjennom de 7 intervjuene kom vi frem til 3 kategorier: “mangfold og inkludering”, “Tilrettelegging og bruk av hjelpemidler i samling” og «Foreldresamarbeid». Analysen skal hjelpe oss å drøfte problemstillingen "*Hva beskriver pedagogiske ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle i samling?*».

4.1 Flerkulturelle

Alle informantene i de tre barnehagene nevner at flerkulturelle handler om barn med en annen kultur i tillegg til den norske. Informant 2 i Barnehage A beskriver det slik: «*Barn som har flere kulturer i ryggsekken*». Informant 1 i barnehage A påpeker at flerkulturelle kan handle om mer enn bare språket, og hen legger til at man kan snakke norsk selv om man har en annen kultur. Informant 1 i barnehage C sier at flerkulturelle kan gjelde både barn med en annen kultur enn norsk, samtidig som hvordan familien er oppbygd «*Noen har jo to fedre og to mødre*». Hen legger til at det er viktig å respektere hva foreldrene mener vi skal si, f.eks. angående hvem som skal hete mamma.

Informant 2 i barnehage B mener at flerkulturelt handler om å forholde seg til forskjellige kulturer og at det spiller inn i våre liv. Hen legger også til at kunnskap er viktig for å bruke de forskjellige kulturene til barna som en ressurs. I Barnehage C nevner Informant 1 en erfaring hvor en av de ansatte slet med å smøre en skive med leverpostei til et barn, på grunn av personens kultur. Hen la til «*Da gjorde bare noen av oss andre voksne dette, man kan jo også bruke hanske*».

4.2 Inkludering

Alle informantene i de tre barnehagene vektlegger at inkludering handler om at alle barna skal føle seg som en del av gruppa, føle seg sett av voksne og barn, at de blir ivaretatt og har noen å leke med. Barnehage A erfarte at ved å bruke blikkontakt og vise tilstedeværelse, bidro dette til at barna deltok mer underveis i samlingen.

Informant 2 i barnehage A påpekte at blikkontakt og tilstedeværelse hjalp de voksne å se barnas behov og deretter kunne tilpasse seg etter dem, hen sa «*La barna få skinne på det de er gode på*». Hen vektlegger at det er umulig å se alle barna på en gang, men sier også «*Man må gjøre så godt man kan*».

I Barnehage B nevner Informant 2 en erfaring hvor avdelingen skulle på julegudstjeneste i kirken. Her ble det satt spørsmål på om et av barna kunne gå i kirken på grunn av barnets kulturelle bakgrunn. Barnehagelæreren ble usikker på det selv og ringte dermed til foreldrene for å spørre om barnet kunne gå, foreldrene svarte ja fordi de ville at barnet skulle være med å delta i den norske kulturen. Her fremhever informant 2 viktigheten av å respektere kulturelle forskjeller, samtidig som hen uttrykker viktigheten av å ta initiativ selv til å inkludere når man kan og at man kan ha ulike grenser.

Et av funnene som kom frem under intervjuene, var at samtlige av informantene fortalte at de lærte seg enkelte ord på barnas språk. Dette var enkle ord som hei, hade, ja og nei.

Informant 2 i barnehage B sier «*Spennende å la både barn og voksne få smake på ord fra andre land, og leke med språket*».

Videre forteller hen at ved å si sentrale ord på barnas morsmål kan dette være med å trygge barna, f.eks. «*mamma kommer snart*» på barnas morsmål.

4.3 Bildekort og konkreter

Samtlige av våre informanter fremhever bruk av konkreter og bilder. Informant 1 i barnehage B beskrev at barn som har manglende norske språkferdigheter slet med konsentrasjonen i samlingen. Hen sier at konkreter er viktige pga. at de «*Jobber slik at de kan se hva vi snakker om*». Videre vektlegger hen at det i tillegg er viktig å holde samtalene enkle og korte.

Informant 2 i barnehage A påpekte at barn kan si ordet eple uten å egentlig vite hva et eple er. Derfor brukte de det faktiske objektet som i dette tilfellet var et eple under samlingen eller under andre omstendigheter hvor barn slet med forståelsen.

Videre forteller hen at i dette tilfellet kan barna få holde et eple, utforske det med sansene og gjøre det konkret for barna.

Informant 1 i barnehage C fortalte at de brukte konkreter og bilder «*Spesielt med de små*» for å forsterke forståelsen til barna, hvor de kan knytte ord vi sier til bildet de ser. Videre mener hen at de også brukte konkreter og bilder mest på liten avdeling, men også på stor avdeling dersom det var behov.

Informant 1 i Barnehage B var opptatt av at barna skulle kunne knytte ord opp mot bilder fordi de hadde fått beskjed om at barna måtte kunne dette til skolen.

I barnehage A forteller informant 2 at de brukte nøkkelordsplakater både i samling, men også festet rundt på avdelingen slik at det kan bli brukt generelt i barnehagen. På nøkkelordsplakatene var det bilder av de ordene som var viktigst for å forstå konteksten i fortellingen, som skulle virke som visuell støtte. Informantene påpekte at barna brukte bildene på plakatene flittig, som felles referanse i frilek. Informant 2 sa det slik «*Ungene er flinke til å bruke dette i frilek og denne ekstra støtten hjelper både flerkulturelle og barn som har litt utfordringer språklig*».

4.4 Sang, musikk og fortelling

Anvendelse av sang, musikk og fortelling ble brukt av alle barnehagene. Her nevnte samtlige informanter i barnehage B at de brukte fortellinger og sanger fra barnas hjemland. Informant 1 i barnehage B fortalte at de brukte foreldrene til å oversette enkelte eventyr og fikk nye eventyr fra deres kultur.

Ved å ha eventyr på barnas morsmål blir eventyrene mer interessante også for barn med et annet morsmål enn norsk, sier informant 1 i barnehage A. Ved bruk av musikk, sang og fortelling ble barna mer aktive i samlingen etterpå. Her snakket de om sangen eller eventyrets

innhold. I tillegg til å ha sangene og eventyrene på barnas morsmål brukte flere av informantene tegn til tale, dette uavhengig om barna var flerspråklige eller ikke.

Informant 2 i barnehage B sa: «*Her finner vi på egne tegn til sangene*», dette både for å bedre forståelsen for sangens innhold, men også fordi det bringer inn en morsom og spennende faktor.

I barnehage A uttrykker de viktigheten av å bruke musikk og kroppsspråk som hjelpemiddel for å inkludere barn med mangel på språkkunnskap. Barnehage A og B brukte sang, musikk og eventyr slik at de flerkulturelle barna kunne føle en større tilhørighet til resten av gruppen hvor alle stiller på like premisser uansett språk. Informant 2 i barnehage B forteller at «*Musikk er et språk som alle snakker*».

4.5 Inndeling i grupper

Viktigheten av å dele barn inn i grupper kommer frem i samtlige intervjuer. Alle barnehagene påpekte at ved å dele barna inn i grupper, fikk de muligheten til å fremheve hvert enkelt barn mer, samtidig som vi lettere kan observere barnas behov. Det kom også frem i flere av intervjuene, og da spesielt i barnehage B, at utviklingen av språkkompetansen for de flerkulturelle ble synlig forbedret dersom de delte norske barn sammen med flerkulturelle. Dette utgjorde en stor forskjell for kompetansen i språket og ga bedre grunnlag for språkutviklingen. I barnehage C kommer det også tydelig frem at det var en stor fordel for fellesskapet å dele barna inn i grupper av ulike grunner.

Det blir nevnt i både barnehage A og B at dette ga barna bedre forutsetninger og muligheter til nye vennskap, og dermed større fellesskap i det store bildet.

I barnehage A nevner informantene at konfliktnivået kunne bli et problem dersom det var store samlinger, og alle informantene mente at dette skyldtes språkforståelse.

I samtlige barnehager blir det også påpekt hvor viktig gruppeinndeling var for å fremheve de barnene som er litt mer introverte til å være mer delaktige. Ved å bruke gruppeinndeling som virkemiddel gjorde dette at de barna som til vanlig var mer passive deltakere, ble omgjort til mer aktive deltakere i samlingsstunden. Mindre grupper kunne være nyttig, spesielt for de flerkulturelle, fordi de fikk stimulert språket bedre i mindre grupper. I barnehage A påpeker de at de bruker lesegrupper som virkemiddel for å stimulere språket til barna, men at det er en

utfordring pga. tid og ressurser. Informant 1 sier det slik «*Vi må bruke de ressursene vi har, og gjøre hverandre gode*».

Informant 2 i Barnehage B forteller om at det kan dukke opp konflikter for de flerkulturelle barna, dette mente de skyldtes språkforståelse. For å forbedre dette så delte de alle barna i små grupper for å fokusere på språk og sosial kompetanse.

De understreker viktigheten med å la barn få være i grupper med andre barn enn de barna de pleier å leke sammen med, og samtidig gi foreldrene informasjon om gruppene og hvorfor barna blir delt i grupper.

Informant 2 i barnehage B forteller at «*I fjor brukte vi masse tid på at de som lekte sammen, skulle forstå at det er godt å leke med andre barn og ikke alltid de samme*».

Videre forklarer informant 2 at de hadde erfart at to barn med samme språk som alltid lekte med hverandre, kun snakket på deres morsmål. Dermed forsøkte de å skille disse barna ved å gruppere dem med barn som snakket norsk.

Videre påpekte hen at ved å bruke små grupper får du sett barna i andre settinger, hvor du lettere kan observere og skrive ned ferdigheter og språkkompetanse.

4.6 Digitale hjelpemidler

I Barnehage C fortalte informant 2 at for å styrke forståelsen og språkkunnskapen til både barn og foreldre, brukte de et digitalt hjelpemiddel på ipad som kalles Roll- Talk. Roll- Talk oversatte månedsbrev, ulike tekster, eventyr og sanger til andre språk. Dette resulterte i en dypere forståelse for både foreldre og barn, og utgjorde en stor forskjell i barnets språkkompetanse samtidig som det gjorde at barna ble mer aktive deltakere i samlingsstunden. Informant 2 sa det slik: «*Digitale bøker kan gi en annen interesse for barna enn vanlige, ved at de får trykke på en knapp så bildet beveger seg*».

4.7 Foreldresamarbeid

I samtlige barnehager kom det tydelig frem at foreldre var en viktig ressurs for å få et totalbilde over barna. Informant 2 i Barnehage A vektlegger at de hadde opplevd at foreldre var veldig åpne om sin kultur og at de hadde mange gode samtaler sammen. Videre sier hen at ved å spørre om hvilke interesser barnet har hjemme kan man bedre forstå barna. Informant 2 i barnehage B sier det slik: «*Det er jo foreldrene som kjenner barna best*». I barnehage B uttrykte informantene at foreldrene kom med mange gode ideer om hvordan en kunne markere deres høytider i barnehagen. Videre sier de at når de har markert høytider så kunne de se at barna strålte, informant 1 i barnehage B sa det slik: «*Man kan se at barna kjenner seg igjen*». Barnehage C forteller at de var ivrige i å lære noen ord på barnas morsmål, og hvordan dette kunne være med på å skape trygghet og en følelse av tilhørighet for barna. Informant 3 i barnehage C fortalte at hen hadde lært seg setningen “*mamma kommer snart*” på deres morsmål, dette hadde hen lært delvis av foreldrene og en medarbeider med samme morsmål som barnet. Videre sier informant 3 at i tilvenningsfasen til småbarna kom dette godt med, hvor barna kunne få en ekstra trygghet ved å kjenne igjen språket sitt. Informant 3 sier det slik «*Viktig å bruke ressurser i ansatte og foreldre med en annen kultur enn seg selv*».

5.0 Drøfting

I denne delen skal vi drøfte funnene fra analysen opp mot relevant teori, med utgangspunktet i problemstillingen «*Hva beskriver pedagogiske ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle i samlingen?*». Først skal vi trekke frem hva informantene la i begrepene flerkulturelle og inkludering, deretter ulike metoder og verktøy de brukte for å inkludere flerkulturelle i samlingen.

5.1 Flerkulturelle

Vi startet med å spørre informantene om hva de la i begrepet flerkulturelle. Dette er fordi flerkulturelle er et begrep som ifølge Tolo (2014) kan være uklart (s. 98). Ut ifra analysen kan vi se at informantene hadde veldig like oppfatninger av begrepet flerkulturelle.

I våre intervjuer nevnte flere av våre informanter at flerkulturelle handler om barn med en annen kultur i tillegg til den norske. Informant 1 i Barnehage A trakk frem at flerkulturelle kan innebære alt fra språk til hvordan familien er oppbygd. Informant 2 i barnehage A beskriver det slik: «*barn som har flere kulturer i ryggsekken*». Dette stemmer godt med det vi i teoridelen trakk frem hvor flerkulturelle antyder til at det er snakk om flere kulturer, hvor kultur kan ha flere forståelser (Gjervan et al, 2012, s. 18).

Informant 2 i barnehage B pekte på at de ulike kulturene spiller inn i våre liv, og at kunnskap om de forskjellige kulturene er viktige for å bruke dem som en ressurs. Man kan tenke at Informant 2 snakker om tverrkulturell kompetanse. Som vi beskrev i teoridelen, er tverrkulturell kompetanse et sett med ferdigheter som gjør det lettere å samarbeide med mennesker på tvers av kulturelle forskjeller (Larsen, 2009, s. 40). Dette kommer godt frem i barnehage C, hvor informant 1 nevner en erfaring hvor en av de voksne slet med å smøre leverpostei på skiven til et barn.

Her forklarte informant 1 videre at noen av de andre voksne kan hjelpe med å smøre leverpostei, eller at den ansatte som slet kan bruke hansker. Her ser vi hvordan Informant 1 bruker sin tverrkulturelle kompetanse til å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå når ulike kulturforskjeller kommer til uttrykk (s. 127).

Alle barnehagene har til felles at de ser på flerkulturelle som en ressurs og at kultur kommer til uttrykk i barnehagen på mange ulike måter. Dette stemmer godt med det som blir nevnt i rammeplanen som sier at barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

5.2 Inkludering

Inkludering er et begrep som kan ha ulike forståelser i hva folk legger i innholdet (Gjervan et al. 2012, s. 19). Dermed fant vi det nødvendig å høre med informantene om hva de legger i begrepet inkludering.

Alle informantene beskrev at inkludering handler om å føle seg som en del av gruppa, og at barna føler seg ivaretatt og har noen å være sammen med. Denne beskrivelsen av inkludering passer godt med det Morken (2016) vektlegger, hvor det blant annet dreier seg om tilhørighet, respekt, forståelse og fellesskap på tvers av ulikheter (s. 165).

Informant 2 i barnehage B kom med en erfaring hvor de skulle i en kristen kirke. Det oppstod usikkerhet rundt om et barn kunne være med til kirken. For å ta hensyn til barnets kulturelle bakgrunn ringte Informant 2 foreldrene til barnet for å forsikre seg om at foreldrene hadde samtykket til kirkebesøket. Vi viste tidligere til Larsen og Slåtten (2019) som fremhevet viktigheten av å sette pris på og respektere menneskers kulturelle likheter og ulikheter (s. 125). I informant 2 sitt eksempel ønsket foreldrene at deres barn skulle få være med på kirkebesøket, og her kan man tenke at de så verdien av at deres barn skulle få oppleve en annen kultur. Hvis man tenker på det Sjøvik (2014) påpekte om at det er i likhetene vi skaper møtepunkt, så må barnehagen skape ting til felles for å være inkluderende (Sjøvik, 2014, s. 45).

I barnehage A erfarte informantene at ved å bruke blikk kontakt og vise tilstedeværelse, bidro det til at de flerkulturelle barna som holdt på å lære norsk kunne delta og bli mer aktive i samlingen. Her kan vi trekke inn fra teoridelen om Øyvind Dahl (1999) som nevner at mennesker kommuniserer på flere måter enn kun verbal- språk, som gester, uttrykk, kroppsspråk og kroppskontakt (Dahl, 1999, referert i Aasen og Sanna, 2015, s. 168). At mennesker kommuniserer på flere måter enn verbal- språk tenker vi samsvarer godt med det som informantene forteller om å bruke blikk kontakt og kroppsspråk for å inkludere de flerkulturelle barna i samlingen. Vi trenger ikke alltid språk for å kunne inkludere noen, og ved å bare se på dem med et smil kan dette gjøre en forskjell for å få dem til å føle seg som en del av et fellesskap og kan delta på deres egne premisser.

Etter å ha avklart hva de ulike informantene la i begrepet inkludering og flerkulturelle, skal vi nå se på ulike metoder og verktøy de bruker for å inkludere barna i samlingsstunden.

5.3 Bildekort og konkreter

Samtlige av våre informanter beskrev at de brukte bildekort og konkreter i samlingsstunder. Informant 1 i barnehage B trakk frem at blant barn som slet med konsentrasjon i samlingen, var konkreter et godt verktøy for å tydeliggjøre hva samtalenes innhold gikk ut på. I tillegg påpekte hen at det gjaldt å holde samtalen enkle og korte. Man kan tenke seg at grunnen til at noen barn sliter med konsentrasjon kan være flere ting. Høigård (2019) skriver at for å motivere barn er det viktig med en lystbetont atmosfære hvor glede, magi, trygghet og tillit er viktige faktorer (s. 154). I tillegg til en motiverende atmosfære kan konkreter være lurt å bruke for å gjøre det konkret for barna, som informant 1 i barnehage B påpekte. En årsak til at konkreter kan være lurt å bruke er som Sæbø (2010) nevner at man oppfatter tredimensjonale former før todimensjonale (s. 114). Andre grunner til at konkreter kan hjelpe på forståelsen til innholdet i f.eks. en fortelling, er som informant 2 påpeker i barnehage A, å holde objektet fysisk i hånden.

Høigård (2019) forklarer at for å utvikle begrepsforståelsen til barn må barna få erfaringer og følelser knyttet til begrepene (s. 176). Informant 2 i barnehage A forteller det slik, barn kan si eple uten å vite hva et eple faktisk er. Her er det viktig som vi påpekte i teoridelen å skille mellom ord og begreper (Høigård, 2019, s. 110). Et barn med et annet morsmål enn norsk, kan gjerne begrepet eple på sitt morsmål, men ikke nødvendigvis vet hva ordet heter på norsk.

Når det kommer til bildebruk forteller informant 1 i barnehage C at barna kan knytte ord opp mot bilder for å forsterke forståelsen av ordet. Bildebruk kan være så mangt, man kan bruke bilder blant annet gjennom bildekort, bildebøker og bilder man tar selv. Bildekort man bruker f.eks. i memory, hvor man skal navngi bildet, hevder Høigård (2019) ikke bidrar til noe særlig begrepsforståelse siden de ikke innebærer en kontekst for barna (s. 177). Som nevnt i teoridelen vil bildebøker og bilder man tar selv gjerne sammen med barna inneholder en kontekst og gir ifølge Høigård (2019) et godt utgangspunkt for begrepsdannelse (s. 176). I barnehage A fortalte informant 2 at de brukte nøkkelordplakater i samling og ellers festet

rundt på avdelingen. På nøkkelordplakatene var det bilder av de viktigste ordene for å forstå f.eks. en fortelling de hadde i samlingen. Ved at disse bildene på nøkkelordplakaten er knyttet til fortellingen gir de en kontekst til barna og er dermed ypperlige til å ha samtale rundt (Høigård, 2019, s. 179). Informantene påpekte at barna brukte disse bildene som felles referanse til frilek, og at de kunne gi ekstra støtte til barn som har utfordringer med det norske språket. Ved at barna bruker denne visuelle støtten i leken, vil de ifølge Høigård (2019) få en dypere begrepsforståelse gjennom at de lever seg inn i fortellingen (s. 114- 115).

5.4 Sang, musikk og fortelling

Alle barnehagene hadde noe å fortelle om sang, musikk og fortelling. Informant 1 i Barnehage B nevnte at de brukte fortellinger og sanger fra barnas hjemland. Ved å ha fortellinger fra andre kulturer hevder informant 1 i barnehage B at barna får oppleve nye eventyr de gjerne ikke har hørt før og dermed kan eventyrene bli mer interessante. Gjervan (2012) fremhever at ved å inkludere det kulturelle og språklige mangfoldet som er presentert i barnehagen, kan mangfoldet bli en verdifull del av barnehagens hverdag (s. 67).

Informant 1 i barnehage B sier at de ansatte spurte foreldrene om å oversette noen eventyr og sanger fra deres kultur, som skulle bidra til kjennskap og en større forståelse til eventyrene og sangene. Dette eksemplet fra barnehagene presenterer det Gjervan (2012) kaller en ressursorientert tilnærming til kulturelt og språklig mangfold, hvor personalet jobber aktivt ved å inkludere (s. 67).

Musikk og kroppsspråk ble trukket frem av barnehage A som et hjelpemiddel for å inkludere barn med manglende språkkunnskaper. Ved å anvende musikk påpekte informantene at barna kunne stille likt, uavhengig av språkbarrierer. Informant 2 i barnehage B sier «*musikk er et språk som alle snakker*». At musikk bidrar til kommunikasjon uavhengig av språkbarrierer trakk vi frem i teoridelen, hvor Dahl (1999) beskrev musikk som et universelt språk som skaper følelser og er veldig kontaktskapende (s. 169-170).

Informantene i barnehage A forteller at ved å bruke musikk, kroppsspråk og fortellinger på barnas morsmål kan dette bidra til at barna blir mer aktive i samlingen. Det kan også bidra til

at barna kan snakke om innholdet i bøkene, sangene og fortellingene i ettertid. Ved å benytte seg av musikk, og fortelling viser barnehagen at de bruker de ressursene de har og bruker ressursene på en måte som fører til at barnet kan være med å delta. Zachrisen (2015) nevner at hvis barnehagen bare synliggjør majoritetsspråket og majoritetskulturen, kan barn med en annen kulturbakgrunn føle at sine erfaringer og kunnskaper har mindre betydning (s. 53). Ved å bruke fortellinger fra andre land og musikk som et felles språk bidrar barnehagen til å legge et godt grunnlag for å synliggjøre mangfold og styrke tilhørighet.

5.5 Inndeling i grupper

I teoridelen henviste vi til Samuelsson et al (2016) som sier, at for å skape inkludering og tilhørighet kan det i mange tilfeller være mer produktivt for både barna og de ansatte, hvis barnehagen deler barna opp i mindre grupper (Samuelsson et al, 2016, s. 449). Dette er noe de fleste informantene er enige om, de mener at ved å dele opp barna i mindre grupper så får de større utbytte av samlingen. Samtlige av informantene påpekte hvordan gruppeinndeling ga muligheter til å fremheve hvert enkelt barn, samtidig som man lettere kan observere barnas behov. Barnehage A beskriver at det var høyt konfliktnivå i store samlinger, og videre nevnte de at dette kunne skyldes språkforståelse. Grunnen til konfliktnivået kan være mangt, Samuelsson et al (2016) påpeker at ved å dele barna i mindre grupper får man bedre tid til å fokusere på hvert enkelt barn som individ og kunne legge til rette for barnas medvirkning (s. 451).

Informant 2 i barnehage B argumenterte for at når de delte i grupper, var de bevisst på å gruppere barn med et annet morsmål enn norsk, med barn som hadde norsk som morsmål. Samuelssen hevder at ved å blande ulike kulturer og nasjonaliteter kan en berike fellesskapet i gruppen, samtidig som barna får en god erfaring av mangfoldet (s. 451). Dermed kan man se at det kan være positivt å dele barna i mindre grupper, både for å se barna i andre settinger og gi en god erfaring av mangfold.

5.6 Digitale hjelpemidler

Digitale hjelpemidler ble trukket frem i barnehage C, hvor informant 2 beskrev at digitale hjelpemidler kunne styrke forståelsen og språkkunnskapen til både barn og foreldre. Et eksempel informanten kom med var en app som heter Roll Talk, denne appen kunne oversette månedsbrev, tekster, eventyr og sanger til forskjellige språk. Informant 2 sier videre at «*Digitale bøker kan gi en annen interesse for barna enn vanlige, ved at de får trykke på en knapp så bildet beveger seg*». Dette kan vi støtte til det Høigård (2019) peker på angående digitale verktøy, og trekker frem at digitale verktøy kan bidra til et lekende samspill der barna kan utforske skriftspråket (s. 179).

Høigård (2019) fremhever viktigheten av at de ansatte skal ha god digital kompetanse og er aktivt til stede når digitale verktøy er i bruk (s. 179). Det som er viktig å tenke over, mener Høigård er det å ha et kritisk blikk for apper som kan utgi seg for å være en lærende app når det ikke er det (s. 179). Høigård (2019) trekker frem at digitale verktøy kan gjøre lesing mer spennende ved bruk av interaktive elementer som lyd og animasjon (s. 179). Dette samsvarer med det som Informant 2 sier om digitale bøker, at disse interaktive elementene kan gi en mer spennende opplevelse enn en vanlig bok kan.

Informantene i barnehage C fremmer bruken av digitale verktøy som et middel for å inkludere flerkulturelle barn og foreldre fordi det kan hjelpe til å forbedre språkforståelsen og språkkunnskapen. Samtidig som det gjør det lærerikt og spennende ved å sette inn interaktive elementer og kan oversette eventyr, sanger og tekster på forskjellige språk.

5.7 Foreldresamarbeid

Alle informantene i de tre barnehagene var enige om at foreldre var en viktig ressurs for å få et helt bilde av barna. Tidligere henviste vi til Glaser (2021) som peker på foreldresamarbeid som en forutsetning for å støtte barnas kulturelle forutsetninger samt individuelle (s. 114). Informant 2 i barnehage A forteller hvordan det å kommunisere med foreldrene kan gi nyttig informasjon til barnehagen om foreldrenes kultur og hva barnet er interessert i. Videre sier hen at ved å ha en god dialog med foreldre skaper det gode forutsetninger for å skape trivsel for barna i barnehagen og at barna kan få en følelse av å kjenne sin kultur igjen. Glaser (2021)

hevder at det er foreldre som kjenner barna best og et godt foreldresamarbeid er viktig for å få et totalbilde over barna som skaper gode forutsetninger for å kunne støtte dem i deres utvikling (s. 114).

Informantene i de tre forskjellige barnehagene virket til å være innforstått med viktigheten av et godt foreldresamarbeid og hvordan det kan være med å skape innsyn i andres kulturer. Informantene ser også ut til å oppfatte foreldrene som en ressurs, med viktig kunnskap og komme med. Dette stemmer godt med det Andenæs (2011) vektlegger, hvor barnehagen er en sosial møteplass der foreldre og barnehagen kan påvirke hverandre gjensidig (Andenæs 2011, referert i Wolf, 2019, s. 173). Man kan tenke at de tre barnehagene har trent på sin selvinnsett og lagt til rette for å forbedre det Larsen (2009) kaller tverrkulturelle kompetanse (s. 42).

5. 8 Avslutning

Gjennom dette forskningsprosjektet har vi utforsket problemstillingen «*Hva beskriver pedagogisk ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle barn i samlingen?*». For å få svar på dette valgte vi å benytte oss av kvalitative intervjuer, hvor vi intervjuet 7 informanter i 3 forskjellige barnehager. Alle informantene var utdannet barnehagelærere og noen jobbet på liten avdeling, mens andre jobbet på stor avdeling.

5. 9 Svar på problemstilling

Det er mange ting vi må ta i betraktning for å inkludere flerkulturelle barn i en samlingsstund. Etter analysering av datamaterialet som vi drøftet i lys av faglitteratur kom vi frem til at bildekort, konkrete, sang, musikk, fortelling, inndeling i grupper, digitale hjelpemidler og foreldresamarbeid var viktige verktøy og metoder for å inkludere flerkulturelle barn i samlingen. Informantene hadde en felles forståelse om at flerkulturelle handlet om mer enn bare å ha kultur fra et annet land. Som vi drøftet, kunne det innebære alt fra hvordan familien er oppbygd til det å ha flere språk. Alle barnehagene hadde til felles at de ser på flerkulturelle som en ressurs og at de bruker det Larsen (2009) kaller for tverrkulturelle kompetanse til å

håndtere ulike situasjoner som kan oppstå når ulike kulturforskjeller kommer til uttrykk (s. 40).

Informantene hadde en felles forståelse om at inkludering handlet om at alle skulle føle seg som en del av gruppa, føle seg sett, ivaretatt og har noen å leke med. Informantene nevnte at verbalspråk ikke skal være en hindring for å kommunisere. Dermed kan vi konkludere med at ved å vise tilstedeværelse, blikk kontakt og kroppsspråk, er dette med på å inkludere flerkulturelle barn i samling, om de kan norsk eller ikke. Som informant 2 i barnehage A nevnte at «*musikk er et språk som alle snakker*». Ved å ha fortellinger på andre morsmål kan barna føle at deres kultur blir høynet og at deres kultur blir sett og forstått.

Bildekort, digitale hjelpemidler og konkreter var noe barnehagene brukte aktivt i samling, for å tydeliggjøre hva samtalens innhold gikk ut på. Ved at barna fikk holde konkretene fysisk i hånden var dette med på å gi førstehåndserfaring knyttet til begrepet og dermed som Høigård (2019) påpeker er dette med på å utvikle begrepsforståelsen til barna (s. 110). En kontekst rundt bilder er essensielt ifølge Høigård (2019) for begrepsforståelse (s. 176). Barnehagene brukte blant annet nøkkelords-plakater i samling hvor de viktigste ordene var avbildet, ved at disse bildene er knyttet til fortellingen er de med å gi en kontekst til barna. Barna brukte også denne støtten utenfor samlingen, ved at plakaten var festet rundt på avdelingen og ble en visuell støtte i lek. Digitale hjelpemidler ble trukket frem i barnehage B som et verktøy for å gjøre lesing mer spennende, ved bruk av interaktive elementer som lyd og animasjon. Vi kan konkludere med at barnehagene prioriterte språkforståelse som en viktig del for at flerkulturelle barn skulle føle seg inkludert i samlingen.

Ifølge våre data viste det seg at ved å dele barna i mindre grupper, hjelper dette de ansatte å se barnas behov, øve på språkkunnskaper, sosialisere seg med andre, og hindre konflikter som kan oppstå i større grupper. Samuelsson (2016) nevner at ved å dele barna i mindre grupper kan det gi muligheter for å danne nye vennskap og berike fellesskapet. (Samuelsson et al, 2016, s. 451)

Foreldresamarbeid i samtlige barnehager viste seg å være en god ressurs, samtidig som det kunne være med på å skape en forståelse for hva barnet er interessert i og et innsyn i andres kulturer. Et godt samarbeid viste seg å være viktig for å danne et godt grunnlag og kjennskap

til barnet. Vi fant ut at dette kunne hjelpe pedagoger i jobben om å inkludere flerkulturelle i samlingsstunden.

Vi kan dermed konkludere med at de pedagogiske lederne vi intervjuet anså tverrkulturell kompetanse, språkforståelse og foreldresamarbeid som sentrale elementer for å inkludere flerkulturelle i samlingen.

Styrker og svakheter ved eget prosjekt

Med tanke på vår problemstilling, ble vi oppfordret til å intervju en bestemt gruppe barnehager som forsket på dette området. Disse barnehagene hadde stort fokus på arbeid med flerkulturelle barn og til ettertanke kan dette ha påvirket hvorfor barnehagene hadde en veldig lik forståelse av begrepene flerkulturelle og inkludering. Det skal også sies at så mange som 50 prosent av barnene i en av barnehagene bestod av barn med ulike kulturelle bakgrunner. I andre barnehager har vi erfart at dette varierer stort fra plass til plass.

Vi må også påpeke at kunnskap og forståelse kan oppfattes annerledes i barnehager hvor det ikke hadde vært like mange flerkulturelle barn i gruppen. Vår data er gjort i barnehager som har mange flerkulturelle barn i gruppen og i tillegg viste interesse til å bli intervjuet av oss når vi henvendte oss til dem. Det er derfor viktig å nevne at dette er informasjon basert på svært liten og variert forskning i hva den generelle barnehage anser som viktig i vår rolle som pedagog for å inkludere flerkulturelle barn i samlingsstunden. I ettertid hadde det vært interessant å studere andre barnehager som ikke har like mye erfaringer i å jobbe med flerkulturelle barn, som de barnehagene vi har valgt å intervju.

8.0 Litteraturliste

- Aasen, G: & Sanna, T. K.(År). Pedagogisk arbeid i en annerledes kontekst:Erfaringer fra praksis i barnehager og skoler i Esteli i Nicaragua. I L. Stein, M. E. Maria & M. Eva (RED.), Flerkulturelt verksted: *Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (s.157-174). Portal Akademisk.
- Bae, B.(2009). Rom for medvirkning?. *om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Norsk senter for barneforskning. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1156/355945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brendeland, T. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Pedagogisk forum.
- Eide, B., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012) Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*,5(4),1-21.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/48/48>
- Giæver, K. (2017). Om å ta barnas religiøsitet på alvor - religion og profesjonsutøvelse i barnehagen. Einarsen, S. Hidle, K. Hovdelien, O. (Red). *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E & Bleka, M. (2012). *Se mangfold: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*(2. Utg.). Cappelen damm akademisk.
- Glaser. (2021). Foreldre- samarbeid: *Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4utg.). Universitetsforlaget.
- Håberg, L., I., A. (2019). Samlingsstund- tradisjonsberar eller nyskapar i arbeid med tidleg litterasitet i barnehagen? *norsk pedagogisk tidsskrift*, 103 (4), 288- 299.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-09>
- Larsen, A. K. (2009). Tverrkulturell kompetanse i barnehagen. I K. N. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), Grip sjansene!: *Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s.36- 42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Lindquist, H.(2015). Minoriteter i barnehage og skole: Begrepsbruk i endring. I L. Stein, M. E. Maria & M. Eva (RED.), Flerkulturelt verksted: *Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (s.188-213). Portal Akademisk.
- Løkken, G & Søbstad, F. (2013). Observasjon og intervju i barnehagen (4. utg.). universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4utg.). Universitetsforlaget.
- Morken, I (2016). *Inkludering*. Strand, T, (Red) *Pedagogiske fenomener : en innføring*. (s. 165-175) Cappelen Damm Akademisk.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pedagogiske Universitets Forlag.
- Personopplysningsloven.(2018) Lov om behandling av personvernopplysninger (LOV-2018-06-15-38) Lovdata.https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*

- Reutter, L. (Red.).(2021). En smak av forskning: *Forskningsetikk og personvern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. og Hellman, A. (2016). *Swedish preschool teachers`ideas of the ideal preschool group*, 14(4) S. 444-460.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476718X14559233>
- Sikt. (u.å.). *samtykke eller allmennhetens interesse?* Hentet 3. januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/samtykke-eller-allmennhetens-interesse>
- Sjøvik, P.(2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (RED.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i barnehagelærer- utdanningen (3. utg. Universitetsforlaget.*
- Sæbø, A. (2010). *Drama i barnehagen*. (3 utg). Universitetsforlaget
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westreheim & A. Tolo (RED.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge (96- 118)*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017) . *Rammeplan for barnehagen*. kunnskapsdepartementet.Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Wolf, K.D. (2019). Samarbeid i barnehagen- «Like barn leker best»? , *Norsk pedagogisk tidsskrift*,103, (s. 172- 183)
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Introduksjonsspørsmål

Vi er ikke ute etter noe riktig svar, vi vil ha refleksjoner og beskrivelse av hvordan dere jobber i praksis.

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvor lenge har du vært pedagogisk leder?
- Hvilke utdanning har du? Videreutdanning?

Overgangsspørsmål

- Kan du fortelle om avdelingen din? hvor mange flerkulturelle barn har du på avdelingen?

Nøkkelspørsmål

- Hva legger du i begrepet flerkulturelle barn ?
- Hvilke forberedelser gjør dere/du før en samlingsstund med flerkulturelle barn?
- Hva synes du er annerledes eller likt når du legger opp en samlingsstund med flerkulturelle barn?
- Hvordan jobber du for å inkludere de flerkulturelle barna til å være aktive i samlingen?
- Hva legger du i begrepet Inkludering?

- Har dere hatt utfordringer med å inkludere flerkulturelle barn i samlingen? Isåfall hvilke?

- Er det noen spørsmål du ønsker å utdype?

- Har du evt. kommet på noe underveis som du ønsker å fortelle om, som du tenker er relevant for tema for tema?

- Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

- Kan du utdype?
- har du eksempler?
- noe du ville gjort annerledes?
- Hvordan tror dere det ville vært bedre?
- hvorfor tror du dette fungerer/ ikke fungerer?
- Hvis du kunne tenkt deg et drømmescenario, hva ville det vært?
- hva må til for å oppnå dette?

9.2 Vedlegg 2, Samtykkeskjema

Vil du bli intervjuet/observert vedrørende en bachelor-oppgave om inkludering, mangfold og samspillsmåter?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan pedagogisk leder legger opp for inkludering av flerkulturelle barn i samlingsstunder.

I dette skrevet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å forske på temaet inkludering av flerkulturelle barn i samlingsstunder for å finne svar på vår problemstilling: «*Hva beskriver pedagogisk ledere som sentralt for å inkludere flerkulturelle i samlingen?*» Målet vårt er å utdype vår forståelse for hvordan vi kan inkludere flerkulturelle barn i samlingsstund, hvor alle får muligheten til å bli sett, hørt og anerkjent. Vi tenker at samling er en viktig arena der barna får inn ny kunnskap i forhold til målene som står på årsplanen eller ulike fagområder fra rammeplanen.

Intervjuet består av ca. 12 spørsmål, og vil vare mellom 30-60 minutter. Informasjonen som innhentes under intervjuet vil analyseres og skape grunnlag for videre arbeid mot en bacheloroppgave. Prosjektdeltaker vil motta en intervjuguide med forskningsspørsmålene i forkant av intervjuet/ved oppstart av intervjuet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta pga. din stilling som Pedagogisk leder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du er med på ett empirisk kvalitativt intervju som er semistrukturert med et hermeneutisk perspektiv. Dette vil si at du blir stilt åpne spørsmål, hvor du fritt kan komme med dine tanker og erfaringer. Vi kommer til å komme med oppfølgingsspørsmål og oppfordrer dere også til å komme med oppfølgingsspørsmål hvor en kan utdype.

Vi vil ta notater fra intervjuet vårt og kommer til å være 2 stk til stede- 1 som intervjuer og 1 som skriver.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være prosjektansvarlig som har tilgang til dine privatopplysninger. Informasjonen du gir i intervjuet vil bli anonymisert og delt med veileder, prosjektgruppe og i selve bacheloroppgaven.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil bli lagret på prosjektansvarlig sin datamaskin, og vil bli slettet etter oppgaven er levert inn.

Intervjudeltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes **05.01.2024**. Ved prosjektslutt vil personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved student
- email: (navn)@gmail.com

Med vennlig hilsen

.....
SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om det kvalitative intervjuet knyttet til bacheloroppgaven og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju og at svarene blir brukt i vår bacheloroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 05.01.2024

Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver:

.....
.....

.....
.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)