

"... å få det inn under huden, rett og slett!"

Hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager?

En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn.

Lise Skoug Obel



Masteroppgave i tilpasset opplæring, LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2007

Forord

Denne masteroppgaven er resultat av en 4 ½ måneders arbeidsprosess. Det har vært spennende, motiverende og utviklende for meg selv. Jeg synes selv det er et produkt som også vil være interessant og utviklende for andre.

Forskningsprosesser er preget av oppturer og som gir sterk motivasjon og inspirasjon, men også nedturer hvor det er tydelig at forskningsprosessen også er en ensom prosess hvor arbeidet krever viljestyrke og sterk selvmotivasjon for å komme videre.

Jeg kan ikke ta all æren for å ha kommet i mål med undersøkelsen og rapportskrivningen: Mine veiledere, hovedveileder professor Thor Ola Engen og biveileder førstelektor Sigrun Sand, har vært gode støtter i veiledningstimer og ved å tro på at jeg kunne komme gjennom tåka når da det var som mest uklart for dem.

Den nærmeste familien, Peter, Jens og Anders er de som har utstått mye ved å måtte være sammen med en Lise som er oppslukt av sitt prosjekt og hva det fører med seg av opp- og nedturer. Og ved å måtte finne seg i å unnvære meg når jeg i perioder har sittet på pc'en fra morgen til kveld.

Andre i familien som Kristin som har vært "prøveinformant" i prøveintervju, Sofie som med sin tospråklighet har oversatt sammendraget til engelsk, og Tove som har lest igjennom manuskriptet og lest korrektur.

Men viktigst for oppgaven er informantene i de tre barnehagene. Uten dem, ingen oppgave! De har stor del av æren ved å være villige til å snakke om et tema og fagfelt de, -i følge dem selv, ikke føler de kan nok om. Dette krever mot og åpenhet som ikke alle har. Informantene har også vist meg stor tillit ved å la meg "forvalte" deres meninger og analysere og tolke dem. Jeg håper at jeg lever opp til denne tilliten.

Lillehammer, 14.05.2007

Lise Skoug Obel

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	2
<i>Sammendrag</i>	5
<i>Summary in English</i>	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn og problemstilling	7
1.2 Oppgavens oppbygning	8
2 Teoretiske perspektiver på flerkulturell pedagogikk	10
2.1 Identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv	11
2.1.1 Det sosiokulturelle perspektiv	11
2.1.2 Sosialisering	13
2.2 Dobbeltkvalifisering gjennom kultursammenligning som et utgangspunkt for en flerkulturell pedagogikk	18
3 Profesjonsteori	21
3.1 Kunnskap og kompetanse	21
3.2 Nygrens handlingskompetanse	22
3.2.1 Yrkesrelevante kunnskaper	24
3.2.2 Yrkesrelevante ferdigheter	25
3.2.3 Yrkesrelevant kontroll	25
3.2.4 Yrkesidentiteter	25
3.2.5 Yrkesrelevant handlingsberedskap	26
3.3 Teoribasert eller erfaringsbasert teori?	26
4 Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder	29
4.1 Hermeneutikk	29
4.2 Forskningsmetode	31
4.2.1 Kvalitativ forskning	31
4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju	32
4.2.3 Gruppeintervju	34
4.2.4 Forskerens rolle	35
4.2.5 Etliske spørsmål	36
4.2.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.	37
5 Undersøkelsen	39
5.1 Metodiske overveielser	39
5.1.1 Forskerens egen bakgrunn	39
5.1.2 Etliske overveielser	39
5.1.3 Utvalget	40
5.1.4 Intervjuguiden	43
5.1.5 Gjennomførelsen av intervjuene	44
5.1.6 Transkribering	45
5.1.7 Analysen	46
5.2 Presentasjon av empiri på bakgrunn av perspektivet om flerkulturell pedagogikk	46
5.2.1 Hvorfor er det et flerkulturelt innhold?	47
5.2.1.1 Kort oppsummering	49
5.2.2 Hvem er det flerkulturelle innholdet for	49

5.2.2.1 Kort oppsummering _____	53
5.2.3 Oss/de andre. _____	53
5.2.3.1 Kort oppsummering _____	55
5.2.4 Drøfting av funnene i lys av teori om flerkulturell pedagogikk _____	55
5.2.4.1 Kort oppsummering _____	57
5.3 Presentasjon av empiri på bakgrunn av profesjonsteori _____	58
5.3.1 Formulering av begrunnelsene for intensjoner _____	58
5.3.1.1 Kort oppsummering _____	59
5.3.2 Flerkulturell kompetanse _____	59
5.3.2.1. Kort oppsummering _____	61
5.4 Drøfting av funnene i lys av profesjonsteori _____	61
5.4.1 Avslutning _____	63
<i>Litteratur</i> _____	65
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i> _____	68
<i>Vedlegg 2: Brev fra personvernombudet, NSD</i> _____	70
<i>Vedlegg 3: Informasjonsbrev fra Høgskolen i Hedmark</i> _____	71
<i>Vedlegg 4: Informasjonsbrev om undersøkelsen</i> _____	73
<i>Vedlegg 5: Samtykkeerklæring</i> _____	74

Sammendrag

Dette er en Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en empirisk undersøkelse av tre barnehager med etniske minoritetsbarn og norske barn.

Bakgrunnene for undersøkelsen er at forskning viser at barnehager har en praksis som ikke svarer til de betingelser man må stille til innholdet i en flerkulturell pedagogikk.

Undersøkelsen søker å finne forklaring på hvorfor det er sånn ved å se på de intensjoner barnehagene har for flerkulturelt innhold og hvordan pedagogene begrunner disse intensjonene.

Det empiriske materialet bygger på 3 kvalitative ikke-strukturerte gruppeintervju med pedagogisk personale fra tre barnehager med etniske minoritetsbarn og etnisk norske barn.

Det empiriske materialet blir analysert og tolket med to ulike innfallsvinkler. Den ene innfallsvinkelen bruker aspekter ved flerkulturell pedagogikk som analyseredskap. Det teoretiske rammeverket for analysen er teori om sosialisering i et sosiokulturelt perspektiv og om dobbeltkvalifisering gjennom kultursammenligning. Den andre innfallsvinkelen setter funnene i forhold til profesjonsteori med utgangspunkt i begrepene taus kunnskap, og handlingsekompetanse.

Funnene viser i lys av teoriramme om flerkulturell pedagogikk, at det pedagogiske personale i barnehagen har to ulike begrunnelser for et flerkulturelt innhold i barnehagen: støtte for etniske minoritetsbarn sosialisering, og at flerkulturelt innhold i barnehagen er et grunnlag for kultursammenligning. Funnene viser også at parallelt med at pedagogene inntar disse to ulike perspektivene, skjer det også en endring av fokuseringen på hvilke barn det flerkulturelle innholder er for. Når perspektivet på flerkulturelt innhold er på sosialisering er de for de enkelte etniske minoritetsbarn på individnivå, og når perspektivet er på kultursammenligning er målgruppa norske barn. Dette viser at pedagogene i barnehagen ikke har et helhetssyn på etniske minoritetsbarn. Funnene viser videre at alle informantene har lang erfaring med å ha etniske minoritetsbarn i barnehagen.

Funnene blir drøftet og tolket i lys av profesjonsteori. På bakgrunn av denne drøftingen og tolking viser undersøkelsen at pedagogene i barnehagene har intensjoner om flerkulturell pedagogikk i barnehagen, men at de mangler et nødvendig grunnlag for å gjøre dette. Det de mangler er eksplisitt teoretisk grunnlag for å få en helhetlig forståelse av etniske minoritetsbarn både på individnivå og på gruppenivå. Dette er en forutsetning for å tilrettelegge for en flerkulturell pedagogikk i barnehagen.

Summary in English

This paper is the thesis work for a Master degree in “Tilpasset opplæring” at Høgskolen in Hedmark, Norway. The paper presents an empiric study into three preschools attended by children representing ethnic minorities and ethnic Norwegians. Research shows that preschools in reality fail in reference to conditions established for multicultural pedagogy. The study aims to explain such practice through investigations into the preschools intentions of multicultural content and their pedagogues reasoning.

The empiric material is founded on three qualitative half structural group interviews with trained personnel from three preschools, each attended by ethnically non-Norwegian and Norwegian children. The material has been analysed and interpreted from two points of view. Firstly, the study uses analysis tools from aspects of the theory of multicultural pedagogy. The theoretical framework bases itself on the theory of socialisation in a socio-cultural perspective, and on the twin-qualification through cultural comparison.

Secondly, the findings have been viewed in the perspective of profession-theory based upon notions such as silent knowledge (the tacit dimension) and actions of competence.

Grounded on the theoretical framework associated with multicultural pedagogy, the findings show that the trained personnel the preschools generally present two different reasoning on multicultural content: supporting children of ethnic minority in their socialising; and the assets offered by cultural comparisons. The findings also show, parallel with which reasoning used, the focus shifts regarding which group of children the multicultural content is aimed at. With the focus on socialising, the attention is on the ethnic minority child on individual terms. With focus on comparison, the attention is on the Norwegian children as a group. This concludes that trained personnel lack a comprehensive thinking regarding ethnic minority children. Further, the findings show that all interview objects have extensive experience from working with children of ethnic minorities in preschools.

The findings are discussed and interpreted within the profession-theory. Based on this, the study illustrates that although the pedagogues in the preschools state their intentions on multicultural pedagogy they lack necessary tools for realising their intentions. There in lays a lack of explicit theoretical foundation offering a coherent understanding of children of ethnic minorities, both at an individual level and as a group. A foundation as such is a condition in making multicultural pedagogy in preschool take place.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

”... å få det inn under huden, rett og slett!” er et en av informantenes svar på hva de som jobber i barnehagen må gjøre for å bli flinkere. For de synes selv at de ikke er så flinke. Dette sitatet rommer noe av essensen i min konklusjon på undersøkelsen. Jeg viser gjennom denne oppgaven bl.a. vise *hva* det man skal ha under huden, *hvorfor* og gir et svar på *hvordan* man kan få det under huden.

Forskning (Andersen, 2002; Brooker, 2003; Palludan, 2005; Sand & Skoug, 2002; Skoug, 1999) viser at barnehager har en praksis som ikke støtter etniske minoritetsbarn på en optimal måte for å leve opp til rammeplanen og myndighetenes intensjoner om inkludering og gode barnehager for alle. Med etniske minoritetsbarn mener jeg barn som har en annen bakgrunn og hjemmekultur enn etnisk norsk. De kan ha en eller to foreldre som er født og oppvokst i annen etnisk kultur enn norsk. De kan også ha foreldre som er født og vokst opp i Norge men allikevel har så sterk annen etnisk kultur enn etnisk norsk hjemme at barnet snakker kulturens språk og er sosialisert inn i denne kulturen.

Det er ulike forklaringer på hvorfor barnehager ikke har en praksis som støtter etniske minoritetsbarn. Andersen (2002) ser på barnehagen i lys av postkolonialteori og viser at norsk barnehage er en monokulturell arena hvor det majoritetskulturens verdier, normer, tradisjoner og handlingsmønstre som råder. Internasjonal forskning støtter også dette (Brooker, 2003; Palludan, 2005). Skoug (1999) har en annen innfallsvinkel ved å sette offentlige planer og årsplaner i fokus, og Skoug viser at føringer for arbeid for de etniske minoritetsbarna i rammeplanen for barnehager fra 1995 (Barne- og familiedepartementet, 1995) i liten grad var blitt implementert i 1999. En av forklaring på dette er at barnehager ikke har relevant kulturpedagogiske kompetanse til å implementere rammeplanen.

På bakgrunn av denne forskningen ønsker jeg å sette fokus på de intensjonene pedagogene har for et flerkulturelt innhold i barnehagen, og hvordan pedagogene og styrer ønsker å nå sine mål. Gjennom å undersøke dette gjennom to ulike innfallsvinkler, vil jeg gi utdypende forklaringer på hvorfor barnehager ikke lever opp til betingelser man må stille til en flerkulturell pedagogikk. Kan det være at de begrunnelsene man har for sin praksis skaper hindringer for den ”gode” flerkulturelle praksis? Hva kan dette i tilfelle være?

Problemstilling er derfor *hvilke intensjoner om flerkulturell pedagogikk har tre barnehager med etniske minoritetsbarn, og hvordan er disse intensjoner i forhold til betingelser man setter for en flerkulturell pedagogikk? Hvis ikke det er samsvar mellom intensjoner og betingelser for flerkulturell pedagogikk, hva kan være forklaring på dette?*

1.2 Oppgavens oppbygning

Jeg vil kort gjøre rede for oppgaven oppbygning.

Oppgaven er en undersøkelse som baserer seg på kvalitative gruppeintervju med pedagogisk ansatte i 3 barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn. Jeg analyserer og drøfter mine funn med to ulike innfallsvinkler

Den ene innfallsvinkelen er å se på hvilke intensjoner om flerkulturelt innhold informantene har og hvordan de begrunner disse intensjonen. Dette vil gi svar på første del av problemstillingen: *hvilke intensjoner om flerkulturell pedagogikk har tre barnehager med etniske minoritetsbarn, og hvordan er disse intensjoner i forhold til betingelser man setter for en flerkulturell pedagogikk?* I Kapittel 2 vil jeg gi det teoretiske rammeverk for dette perspektiv på undersøkelsen. Denne teorien vil definere og gi betingelser for en flerkulturell pedagogikk. På bakgrunn av definisjonen for flerkulturell pedagogikk vil jeg gjøre rede for hva det ligger i det sosiokulturelle perspektiv. Det sosiokulturelle perspektiv er viktig i forhold til teori om sosialisering og for teori om kunnskap og kompetanse. Teori om kultursammenligning viser en måte å støtte barns sosialisering i forhold til flerkulturell pedagogikk.

Den andre innfallsvinkelen jeg har er å sette mine funn i forhold til teori om hvordan kunnskap og kompetanse dannes i forhold til lærer-/førskolelærerprofesjonen. Dette kaller jeg profesjonsteori. Profesjonsteori blir også av noen kalt praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Når jeg velger begrepet profesjonsteori framfor praksisteori, er det for å tydeliggjøre forskjellen mellom teori om yrkesprofesjonen og teori som basere seg på egne erfaringer eller egen praksis. Den sistnevnte formen for teori er også et sentralt begrep i undersøkelsen. Dette kaller jeg erfaringsbasert teori.

Gjennom å drøfte og tolke mine funn i lys av begreper og perspektiver fra profesjonsteori svarer jeg på andre del av problemstillingen: *Hvis ikke det er samsvar mellom intensjoner og betingelser for flerkulturell pedagogikk, hva kan være forklaring på dette?* I kapittel 3 vil jeg

derfor definere kompetanse og belyse hva kunnskap må bestå av. Dette gjør jeg gjennom bruk av begrepet *taus kunnskap*, om hva som skaper handlingskompetanse sett i et sosiokulturelt perspektiv og teori om forholdet mellom teoribasert og erfaringsbasert teori.

Kapittel 4 inneholder vitenskapsteoretiske perspektiver. Her gjør jeg rede for hermeneutikk som et grunnleggende vitenskapssyn for undersøkelsen. Videre gjør jeg rede for hvilke metoder jeg har valgt og hvorfor.

Kapittel 5 er det empiriske delen av oppgaven. Jeg beskriver de metodiske overveielser jeg har gjort, hva jeg har gjort gjennom den empiriske prosessen. Dette for å skape gjennomsiktighet for forskningsprosessen. Jeg presenterer funnene og drøfter disse tilslutt i lys av teori om flerkulturell pedagogikk og i lys av teori om praksiskunnskap

2 Teoretiske perspektiver på flerkulturell pedagogikk

Bruken av begrepet *flerkulturell* er tvetydig. Begrepet blir brukt forskjellig på bakgrunn av sammenheng og formål. I noen sammenhenger blir flerkulturell brukt om samfunn, skoler eller barnehager i beskrivende forstand (Kampmann, 2003). I andre sammenhenger blir flerkulturell brukt på bakgrunn av en normativ forståelse. Dette er problematisk når man bruker begrepet uten at forståelsen blir gjort eksplisitt. Vi har ikke noen språklige begreper på norsk som kan tydeliggjøre skille mellom flerkulturelle barnehager som en beskrivelse av barnehager som har barn med ulike etniske kulturbakgrunner, og flerkulturelle barnehager som har et flerkulturelt innhold i forhold til noen normer for flerkulturell pedagogikk. Jeg vil ikke gå nærmere inn i en diskusjon om hvilke begreper vi kan bruke for å gjøre de to ulike forståelsesmåtene eksplisitte. Mitt mål er å vise denne uklarheten og klargjøre at jeg har en normativ forståelse for bruken av flerkulturell pedagogikk.

Uklarheten i begrepsbruken gjør lett å trekke slutningen at flerkulturelle skoler har flerkulturell pedagogikk. Dette er ikke en gyldig slutning. *Flerkulturell pedagogikk* må nødvendigvis skille seg fra annen pedagogikk, og det betyr at det må finnes spesifikke normer for hva flerkulturell pedagogikk inneholder som annen pedagogikk ikke inneholder. Jeg vil derfor gjøre det eksplisitt hvordan jeg definerer *flerkulturell pedagogikk*.

Det er ingen entydig teoriforankret definisjon på flerkulturell pedagogikk. Innenfor fagfeltet med fokus på undervisning og opplæring av barn med ulik kulturbakgrunn, er det forskjellige fagtradisjoner (Pihl, 2000).

For å kunne kalle barnehagens pedagogikk for flerkulturell må fire betingelser eller mål være oppfylt. (Pihl, 2000). Barnehager kan oppfylle noen av betingelsene, men dette er ikke tilstrekkelig for å kunne kalle pedagogikken for en flerkulturell pedagogikk. Pedagogikken kan være mer eller mindre flerkulturell ved å inneholde flerkulturelle pedagogiske elementer, men skal man bruke *flerkulturell* som betegnelse må alle betingelser være med i grunnlaget for pedagogikken.

Betingelser eller mål som må være sentrale i en flerkulturell pedagogikk, er

- anerkjennelse av etniske minoritetsbarns språklige og kulturelle bakgrunn på individ og gruppenivå
- utvikling av funksjonell tospråklighet og styrking av minoritetsbarns kulturelle identitet

- rekonstruksjoner av planer og fagområder i lys av barnehagen og samfunnets flerkulturelle populasjon
- utvikling av interkulturell kompetanse: gjensidig toleranse og evne til kritisk refleksjon over egen kulturelle bakgrunn, dvs. metakulturell kompetanse hos alle barna (Pihl, 2000).

Mål om utvikling av funksjonell tospråklighet og metakulturelle kompetanser må ses i forhold til den alderen barn i barnehage har og at i barnehagen dannes et grunnlag for å nå disse målene. Målene må med andre ord ses i et langsiktig perspektiv og ses i et "livslang læring"-perspektiv.

Jeg mener at denne definisjonen dekker alle sider og perspektiver ved en normativ bruk av begrepet *flerkulturell* pedagogikk. I min undersøkelse bruker jeg denne definisjonen av *flerkulturell pedagogikk*.

2.1 Identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Rammeplanen bruker et begrep som *dobbelt kulturtilhørighet* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

"Barn som tilhører den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoritetskulturer må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet" (Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 30).

Med dette utsagnet forstår jeg at barn som har bakgrunn fra andre minoritetskulturer skal ha rom og støtte i barnehagen for å identifisere seg med sin hjemmekultur og med majoritetskulturen. Slik jeg forstår identitetsdannelse og sosialisering kan man ha tilhørighet til flere kulturer og ha flere kulturelle identiteter enn to. Jeg forstår derfor begrepet *dobbelt kulturtilhørighet* i lys av at barn kan ha tilhørighet i flere kulturer enn to.

2.1.1 Det sosiokulturelle perspektiv

I min oppgave legger jeg vekten på å se barns identitetsutvikling i et *sosiokulturelt perspektiv*. Dette betyr at jeg hever mitt blikk fra barn som bare et enkeltstående individ. Jeg ser også barnet i en sosial sammenheng som et individ som påvirker og påvirkes av sosiale og kulturelle forhold. Barn utvikler seg og lærer ikke uavhengig av de livsvilkår de lever under.

Dette perspektivet får konsekvenser for forståelse av barns utvikling og atferd og hvordan man former sin pedagogikk.

Dette betyr at jeg ikke ser på hvordan barns personlige identitetsutvikling former seg, slik mange utviklingspsykologiske teorier beskriver, men ser på hvordan barns identitet blir utviklet i samspill med omverden.

Det sosiokulturelle perspektiv kan tolkes forskjellig, og det kan ligge helt forskjellige diskurser eller forståelsesrammer bak de ulike betraktninger. Disse ulike forståelsesrammene gir utslag på valg av forskjellige pedagogikker eller tiltak. Jeg vil ikke gjøre rede for alle ulike forståelser av det sosiokulturelle perspektiv, men nevne noen få eksempler for å konkretisere og klargjøre hva jeg legger til grunn for denne undersøkelsens forståelse av det sosiokulturelle perspektiv.

Det er teorier som bygger på et syn om at barnet er del av en kultur og i en kontekst som former barnets utvikling, og som jeg mener allikevel ikke har det nødvendige sosiokulturelle perspektivet. Et eksempel på slik teori, er teori om kulturell deprivasjon. Denne teorien blir brukt som forklaring på at barn med en viss etnisk kulturbakgrunn klarer seg dårligere på skolen (Gitz-Johansen, 2006).. En slik forståelse av at barns utvikling bygger på en forståelse av barns utvikling er universell, at alle barn har samme utviklingsmessige behov og at dette kommer likt til uttrykk hos alle barn. Teorien belyser noen sider ved sosiale forskjeller, men setter ikke barnet i et bredere sosiokulturelt perspektiv. Konsekvensen av en slik tenkning, er at barnet som ikke har en utvikling som følger utviklingspsykologiske teorier, blir oppfattet som å ha mangler og som trengende (Robinson & Díaz, 2006, p. 115). Avvik fra det normale utviklingsforløp blir individualisert (Pihl, 2005, pp. 105-106), og de didaktiske tiltakene som blir iverksatt er ofte på individnivå. En kompensatorisk tenkning mangler det sosiokulturelle perspektiv som ikke setter barnets utvikling inn i en historisk og kulturell sammenheng i bred forstand.

Denne type pedagogikk ser ikke alt ved barnets utvikling og kan ikke gi et helhetssyn på barn.

Synet om at barns utvikling er universell er blitt kritisert gjennom tidene.

For eksempel kritiserte Vygotsky Piagets teori om barns kognitive utvikling for ikke å forklare hvordan konteksten eller kulturelle og historiske forhold (den ytre virkeligheten) spiller inn på barnets tenkning og sosialisering (Vygotskij & Kozulin, 2001, p. 59). Bourdieus

begreper om kulturell kapital og habitus er viktige begreper som viser hva sosiokulturelle forhold betyr for sosialiseringprosessen.

Nyere internasjonal forskning på feltet *early childhood education*¹ som bygger på et poststrukturalistisk vitenskapssyn, viser hvordan syn på barndom og barns utvikling er ulikt i ulike kulturer (Grieshaber, 2001; Yelland, 2005). Burman (Grieshaber, 2001, p. 12) argumenterer at ved å kun se det enkelte individ i forhold til utviklingspsykologi, ser man helt bort fra historiske, sosiale og politiske forhold.

Postkolonial teori og forskning på *early childhood education*, som f. eks Viruru og Cannella (Grieshaber, 2001; Viruru, 2001), setter barn inn i en samfunnsmessig sammenheng og har et sosiokulturelt perspektiv på barns som deltakere i sosiokulturelle grupper.

Postmodernistiske teorier om barns livsvilkår og utvikling og er viktige bidrag i forståelsen av barndom og barn. Det utfordrer vår pedagogiske praksis og tolkninger, som ofte springer ut av et individperspektiv på barn. Walsh (2005) argumenterer med at det er nødvendig å ha utviklingsteorier om barn, men at slike teorier må skapes på bakgrunn av et utvidet perspektiv på barn. Walsh gir ikke svaret, men et svar er å sette utviklingsteorier inn i en kontekst.

Forskning basert på postmodernistiske teorier kan være et bidrag til å sette hele barnets utvikling inn i kontekst.

2.1.2 Sosialisering

Grunnleggende begreper i forhold til dobbelt kulturtilhørighet er sosialisering og hva kultur og kontekst betyr for identitetsdannelse. Sosialisering er et sentralt forskningsfelt innenfor pedagogikk, og pedagogikken bruker også teoretisk og empirisk kunnskap fra sosiologi, psykologi og sosialantropologi (Nilsen, 2000, p. 12). Sosialisering er prosessen hvor barnets identitet som individ dannes og hvor samtidig barnet lærer sosiale og kulturelle normer og verdier. Sosialisering er altså to prosesser hvor det på den ene siden er prosessen hvor den subjektive identiteten dannes og på den andre siden prosessen med å kvalifisere seg som deltaker i samfunnet og kulturen (Nilsen, 2000, pp. 10-11).

Syn i den moderne vestlige verden på barn og barneoppdragelse bygger på en utviklingsforståelse som har røtter i utviklingspsykologi og sosialpsykologi og hvor individperspektivet har stått sterkt. Her ble den sosiale erfaringsdannelse på basis av individuelle faktorer som grunnlag for identitetsdannelse, satt i fokus (Mead, 2005, p. 31).

¹ *Early childhood education* er et internasjonalt begrep på læring og opplæring i tidlig barndom og dekker barn i aldersgruppen 0-8 år (Andersen, 2002).

Dette barnesynet har vært en del av den moderne vestlige diskursen om barndom (Viruru, 2001, pp. 161-161).

Geroge Herbert Mead er en som på et tidlig tidspunkt i utviklingspsykologiens historie forsøkte å sette identitetsdannelsen eller sosialiseringprosessen inn i et sosiokulturelt perspektiv. Meads (2005) teori om utviklingen av identitet, som ble utgitt første gang i 1934, er en av de tidlige klassiske teoriene. Teorien beskriver hvordan samfunnet og sosiale struktur også er del av grunnlaget for identitetsdannelse. Hans teori setter identitetsdannelsen både i et individperspektiv og et sosiokulturelt perspektiv og er derfor som en grunnleggende teori, fremdeles er relevant (Mead, 2005, p. 185). Ny litteratur henviser til Mead som en av de grunnleggende klassiske teorier om identitetsdannelse (Nygren, 2004, p. 216). Meads bok *Mind, Self and Society* er først nylig blitt oversatt til dansk og dette viser at Mead er interessant også i dag.

Mead (Mead, 2005) sier at individet har et *selv* som er konstituert av et *meg* og et *jeg*. *Jeg'et* og *meg'et* er ikke det samme, men deler av en helhet som er forbundet. Han beskriver dannelsen av identiteten (*selv'et*) som en tosidig prosess:

Den ene prosessen er dannelsen av den objektive identiteten (*meg*) som blir bygd opp utenifra og inn. Det vil si å tre inn i og å bli en del av (Høgmo, 1992, p. 16). *Meg'et* er den del av *selv'et* som har internalisert den sosial struktur og organisering som er i omverdenen.

Den andre prosessen er dannelsen av den subjektive identiteten (*jeg*) som blir bygd opp innenifra og ut. Det vil si å tre ut av og bli noe forskjellig fra. Denne subjektive identiteten er noe individet bygger opp gjennom erfaring av dets plass i verden (Høgmo, 1992, p. 16).

Dannelsen av *meg'et* starter med at vi blir født inn i en familie, kultur og et samfunn og får en objektiv tilhørighet. Den subjektive identiteten, *jeg'et*, bygger vi selv opp gjennom våre erfaringer av hvordan andre svarer på *meg'et* (Høgmo, 1992, pp. 15-16) eller hvilke gjensvar som blir framkalt hos andre (Mead, 2005, p. 175). Vi kan altså ikke bli eller være oss selv hvis vi ikke inngår i en sosial kontekst (Mead, 2005, p. 191) fordi uten et *meg* er det intet *jeg*.

I følge Mead bruker vi vårt *selv* forskjellig etter situasjon og relasjon og skaper forskjellige reaksjonsmåter og forskjellige *selv'er*. Den sosiale prosess eller situasjonen influerer på hvordan *selv'et* (gjennom *meg*) viser seg (Mead, 2005, pp. 170-171).

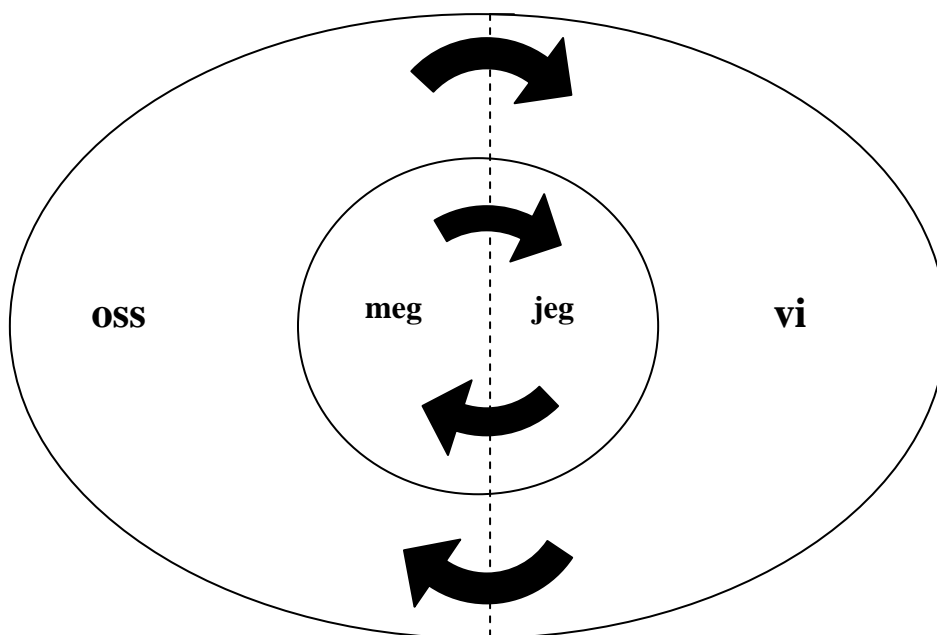
Det er *jeg'et* som er den del av *selv'et* som handler og som gir gjensvar på en sosial situasjon som er avbildet i individets opplevelsesfelt. (Mead, 2005, pp. 204-205, 222-223) Andre ser

bare *meg'et* som utfører det *jeg'et* vil. På samme måte er andre individer objekter for enkeltpersonen (forskjellige *deg'er*). Individet selv opplever bare seg selv indirekte, og opplever seg selv som *meg* (Mead, 2005, p. 168).

Den tosidige sosialiseringprosessen foregår ifølge Mead, i to utviklingsfaser.

Den ene fasen er sosialiseringprosessen hvor *selv'et* dannes gjennom organiseringen av andre individers gjensvar. Dette foregår på individnivå og er en organisering av spesifikke attityder. Dette er dannelsesprosessen av det personlige *selv'et*.

Den andre fasen setter sosialiseringene i sammenheng på et samfunnmessig nivå. I denne fasen foregår en organisering i *selv'et* av de sosiale attityder som er sosiale normer, regler og verdier som er gjeldene i det fellesskapet individet inngår i. Mead kaller dette for *den generaliserte annen*, som er helheten av den sosiale gruppe som individet tilhører (Mead, 2005, pp. 182-186). Det er dannelsesprosessen av det sosiale eller kulturelle *selv'et*.



Figur 1: For å visualisere disse to fasene eller prosessene har jeg laget en figur. Pilene representerer prosessene hvor *selv'et* dannes. Den innerste sirkelen er det personlige selvet og den ytterste sirkelen er det sosiale *selv'et*. Dette er en enkel figur og belyser ikke alle sider ved sosialiseringen.

Mead illustrerer hva han mener med en sosial attityde ved å bruke forståelsen av eiendomsbegrepet som eksempel: Innenfor et fellesskap må medlemmene kunne aktivere en

bestemt attityde knyttet til kontrollutøvelse over egne eiendeler og respekt for andres eiendom (Mead, 2005, p. 189). Slike organiserte gjensvarkomplekser er det Mead mener med *det generaliserte annen*.

Vi inngår alle i forskjellige sosiale sammenhenger. Ifølge Mead, blir det vanskelig for *selv'et* hvis det oppstår konflikt mellom de sosiale sammenhengene. (Mead, 2005, p. 171) Hva konsekvensene av konflikt er, forklarer ikke Mead i særlig grad i sin teori.

Mead blir også kritisert for å gjøre sosialiseringprosessen til en passiv prosess i individet (Nygren, 2004, p. 216). Andre kritiserer sosialiseringbegrepet generelt slik det blir brukt av psykologer og sosialpsykologer. Forskere som James, Jenks & Prout, Thorne og Corsaro (Nilsen, 2000, p. 12; Palludan, 2005, pp. 24-27) mener at sosialiseringbegrepet slik det blir brukt, og kritiserer det for å være deterministisk og for ikke å ta høyde for barn som aktive i prosessene. Meads sosialiseringsteori viser hvordan den personlige identitetsdannelsen skjer og at den foregår i en kontekst, og nyere teori som poststrukturell teorier kan tilføre viktige perspektiver på sosialiseringprosessen gjennom å analysere maktstrukturer og diskurser

Som nevnt ovenfor viser Mead ikke tydelig hva som skjer når det oppstår konflikt mellom ulike sosiale sammenhenger. Hoëm tar opp dette i sin teori hvor han har vektlagt hva som kan forklare at noe eller noen blir særlig viktig i sosialiseringprosessen (Hoëm, 1978, p. 170). Hans teori om sosialisering og konflikt mellom ulike sosialiseringsmiljøer viser hva som skjer når det oppstår konflikt mellom ulike sosiale sammenhenger.

Hoëm bruker *den gode situasjonen* for å forklare hva det er i den uformelle sosialiseringen som skaper grunnlag for identifikasjon. Gjennom *den gode situasjon* skapes grunnlag for relasjon mellom barnet og omsorgspersonen gjennom behovsstillelse, og som videre gir grunnlag for verdioverføring og identifikasjon hos barnet (Hoëm, 1978). Det kan trekkes paralleller mellom Hoëms *den gode situasjon* (eller ikke-gode situasjon) og Bourdieus begrep *habitus* (Aasen & Engen, 1994, p. 191). *Kulturelle metakontrakter* er et tredje begrep på denne uformelle sosialiseringen (Hundeide, 2003, p. 46).

Sentralt hos Hoëm står begrepene *verdi* og *interesse*. Sosialiseringen er en videreføring av fenomener og faktorer som er kulturytringer gjennom den "gode situasjon", og i denne prosessen er det noe som blir ettertraktet fordi det skaper tilknytning (Hoëm, 1978, pp. 13-14). Dette ettertraktede noe kalles *verdi*. Engen betegner verdier som bl.a. angår de grunnleggende livsforklaringer barnet møter (Engen, 1989, p. 376).

Interesse er bundet til det konkrete innholdet i institusjonen. Det knyttes til nytteverdien eller bruksverdien av innholdet i barnehagen (Engen, 1989, p. 376). Opplever for eksempel foreldrene at det er nyttig for barnet at barnet lærer det, det lærer i barnehagen, - enten på kort eller langsikt?

Ut ifra disse begrepene kan sosialiseringprosessen settes inn i en tabell:

	Verdifelleskap	Verdikonflikt
Interessefelleskap	1. Interessant og nyttig	4. Kjedelig men nyttig
Interessekonflikt	2. Interessant men unyttig	3. Kjedelig og unyttig

Tabell 1: Konflikter interesse/verdi.(Engen, 1989, p. 379)

Disse konfliktene eller fellesskapene gir ulike sosialiseringforløp (Engen, 1989):

Forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering og skjermet sosialisering.

Når det er verdifelleskap og interessefelleskap mellom skolen og hjemmet, vil de verdibundne faktorer i skolen virke identitetsskapende på eleven og det vil eksisterer redskapsfaktorer som får instrumentell funksjon for eleven. Resultatet vil være at tidligere sosialisering vil forsterkes. Dette er til *forsterkende sosialisering*.

Når det ikke er verdifelleskap men kun interessefelleskap, og de verdibundne faktorer ikke virke identitetsskapende, men får en redskapskarakter og instrumentell funksjon alene, vil resultatet være at tidligere sosialisering svekkes. Dette fører til *desosialisering*.

Et tredje sosialiseringforløp bygger også på at det er verdi konflikt og interessefelleskap mellom skole og hjem, men forskjellen her er at skolen verdibundne faktorer virker identitetsskapende på eleven og det eksisterer redskapsfaktorer som får instrumentell funksjon, samtidig som det skjer en desosialisering. Da vil resultatet være at ny sosialisering foregår Dette er *resosialisering*

Hvis det verken er verdifelleskap eller interessefelleskap, vil ikke de verdibundne faktorer virke identitetsskapende og skolene redskapsfaktorer får ikke instrumentell funksjon og elevens tidligere sosialisering vil forbli uforandret. Dette kalles skjermet sosialisering (Engen, 1989, p. 383).

2.2 Dobbeltkvalifisering gjennom kultursammenligning som et utgangspunkt for en flerkulturell pedagogikk

I forhold til etniske minoritetsbarn i barnehage og skole kan Hoëms teori belyse hva som kan hindre integrering av barn med annen etnisk bakgrunn. Men hans teori mangler en integrerende kategori: en kategori hvor tidligere sosialisering forsterkes *samtidig* som ny sosialisering skjer. Engen har derfor utvidet Höems teori med et sosialiseringsforløp som han kaller *integrerende sosialisering* (Engen, 1989, pp. 399-400). Dette er på bakgrunn av at vi har et samfunn med deltakere med ulike kulturelle bakgrunner. I det moderne pluralistiske samfunnet trenger vi en kultur som bygger på noen felles elementer, - en felles rikskultur, for å unngå segregering eller assimilering (Engen, 1989, pp. 348-349) Engen knytter ikke pluralisme og kulturbegrepet til forholdet minoritet og majoritet da dette lett kan føre til at integrering blir minoritetenes ansvar alene (Engen, 1989, pp. 359-360). For å danne et grunnlag for integrering og deltagelse i det pluralistiske samfunnet må derfor *alle* barn kvalifiserer til det pluralistiske samfunnet.

For at det skal skje en integrerende sosialiseringsprosess må det være delvis eller et avgrenset verdifellskap og delvis eller fullt interessefellskap mellom barnehagen og hjemmet, og dette er grunnlaget for at verdibundne faktorer kan virke identitetsskapende og at redskapsfaktorene får instrumentell funksjon for barnet. Resultatet vil da bli at tidligere sosialisering forsterkes og ny sosialisering foregår. Tidligere og ny sosialisering belyser hverandre gjensidig.

For å skape vilkår i barnehagen for en integrerende sosialisering har Engen utarbeidet en metode som han kaller *dobbeltkvalifisering og kultursammenligning* (Engen, 1989). Engen bygger på teorier om sosialisering (jfr. integrerende sosialisering) og danning.

”Dannende oppdragelse er å **vekke ettertanke** hos barna, slik at de kanskje begynner å forstå sin egen situasjon med **sin egen fornuft**, og begynner å stole på egen erfaring. Det innebærer å tilføre klargjørende begreper og teoretiske perspektiver, og gi barna **tillit til egen fornuft** ved for eksempel å vise og akseptere at saker og ting er diskutabile ” (Engen, 1989, p. 38). (Fete typer er satt av forfatteren.)

Dette er ikke indoktrinering og må heller ikke forveksles med motindoktrinering (Engen, 1989, p. 38).

Oppdragelse en sosialisering og identitetsdannelse, og dermed en tilpassing inn i kulturen (Engen, 1989, p. 37). Opp mot dette er den dannende oppdragelse hvor målet ikke er tilpassing men at personen forstår seg selv i en historisk og sosial sammenheng (Engen, 1989, p. 38). Jfr. sitatet ovenfor, betyr dannende oppdragelse i forhold til sosialiseringprosessen, at for å kjenne og bli seg selv må barnet gjøre dette i lys av noe annet. Og dette annet må være relatert til kultur fordi et aspekt ved sosialisering er tilegnelse av kultur, ifølge Mead (Mead, 2005).

Det Engens metode for kultursammenligning prøver, er å vise og akseptere at ting er diskutabile (jfr. sitatet ovenfor).

Grunnleggende begrep i denne modellen er *kulturanalyse* som grunnlag for en oppdragelsesmodell. Barnehagen må på grunnlag av en kulturanalyse gjøre en systematisk planlegging av innholdet i barnehagen. Det planlagte saksorienterte innholdet skal legge til rette for en sammenligning mellom *lokal kultur* og *sentralkultur* og *rikskultur*, før og nå, som grunnlag for barna å bli kjent med seg selv og se seg selv utenifra. Denne sammenligningen må basere seg på en prosess fra det erfaringsbaserte og særegne til det allmenne og generelle, (og fra det generelle til det særegne) (Engen, 1989, p. 402).

På en skala er *lokal kultur* det ene ytterpunktet (Engen, 1989, p. 403). Lokal kultur er et vidt begrep og kan omfatte delkulturer, subkulturer, motkulturer, etniske kulturer (Engen, 1989, p. 103). Lokalkulturen representerer det særegne som er det nære, kjente erfaringsbaserte og konkrete. Lokalkulturen kan i mer eller mindre grad også avspeile sentralkulturen (Engen, 1989, pp. 403-404). *Rikskulturen* er ytterpunktet i den andre enden av skalaen. Rikskulturen er den kulturen som har normer som er felles, og som ligger til grunn for hele samfunnet. Denne kulturen representerer det fjerne, ukjente, allmenne og generelle. Rikskulturen utgjør den faste pol, og den er det forpliktende normsett for vurdering, - også av det lokale (Engen, 1989, p. 404).

Denne modellen forholder seg til og oppfyller alle betingelsene man må stille til en flerkulturell pedagogikk (jfr. definisjonen på en flerkulturell pedagogikk).

For det første er Engens (1989)modell en måte å arbeide systematisk med planleggingen av innholdet i barnehagen. Den oppfyller derfor en av betingelsene for flerkulturell pedagogikk, nemlig betingelsen om en *rekonstruksjon av barnehagens planer og fagområder i lys av barnehagen og samfunnets flerkulturelle populasjon*.

For det andre gir Engens modell svar på hva barnehagen kan gjøre for å leve opp til betingelsen om *anerkjennelse av minoritetsbarn språklige og kulturelle bakgrunn på individ-*

og gruppenivå. Dette skjer ved at barnehagen må legge til rette for et verdifelleskap og interessefelleskap som et grunnlag for integrerende sosialisering. Gjennom at både lokalkultur og rikskulturen er en del av innholdet i barnehagen, skapes det verdimeslige faktorer som et grunnlag for identifikasjon (Engen, 1989, p. 397).

Den uformelle sosialisering i barnehagen skjer i høy grad gjennom uformell sosialisering og gjennom det personorientert innhold (Engen, 1989, pp. 48-50). Dette problematiserer ikke Engen i særlig grad. Nyere forskning på pedagogers praksis som for eksempel Gitz-Johansen(2006) og Palludan(2005) som bruker Bourdieus teori om kulturell kapital, kan belyse dette. Dette er sentralt i for innholdet i en flerkulturell pedagogikk. Jeg vil allikevel ikke inn i en nærmere drøfting av dette fordi det personorienterte innholdet i barnehagen, - forstått som den utøvende praksis, ikke settes i fokus i min undersøkelse.

Med hensyn til en tredje betingelse for flerkulturell pedagogikk, *utvikling av funksjonell tospråklighet og styrking av minoritetsbarns kulturelle identitet*, så impliserer Engens begrepet *dobbeltkvalifisering* en styrking av minoritetsbarnets kulturelle identiteter og språk. Det fjerde mål for en flerkulturell pedagogikk er *utvikling av metakulturell kompetanse*.

Definisjonen på *metakulturell kompetanse* er gjensidig toleranse og evne til kritisk refleksjon over egen kulturell bakgrunn(Pihl, 2000). Dobbelkvalifisering gjennom kultursammenligning forutsetter fortrolighet med egen kultur, synteseskapning og evne til kulturell desentrering (Engen, 1989, p. 401). Dette er elementer i en metakulturell kompetanse.

Dette er ambisiøse mål for barnehagebarn. Begrepet metakulturell kompetanse må ses i et langsiktig utviklingsperspektiv, men grunnlaget for denne kompetansen legges allerede i barnehagen. Barn møter problemstillinger om kulturelle forskjeller og eksistensielle spørsmål allerede i barnhagealder. Derfor er det viktig at personale i barnehagen forholder seg til dette og møter barns tanker om dette på en måte som samsvarer med barnas forståelsesforutsetninger(Engen, 1989, p. 146)

3 Profesjonsteori

3.1 Kunnskap og kompetanse

Taus kunnskap og artikulert kunnskap, individuell og kollektiv kunnskap eller personlig og upersonlig kunnskap (Lauvås & Handal, 2000) er ulike måter å analysere kunnskap på. En litt mer nyansert analyse er å definere kunnskap som tre forskjellige former: *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap* (Lauvås & Handal, 2000, pp. 92-93). De to siste formene er tause, og påstandskunnskap bygger blant annet på disse to tause formene. Noe av den tause kunnskapen kan artikuleres, noe kan ikke. Hva som kan og ikke kan formuleres er ikke entydig eller klart.

Polanyi er sentral i forhold til begrepet *taus kunnskap*. Han har utformet en teori om hva taus kunnskap og hva det består av og strukturen i denne kunnskapen (Polanyi, 2000) (originalutgaven *The Tacit Dimension* ble utgitt i 1967). Han sier at taus kunnskap ikke er en statisk kategori (Lauvås & Handal, 2000, p. 94) Den tause kunnskapen består av to ledd som vi forbinder. Det ene leddet bruker vi for å rette oppmerksomhet mot det andre leddet. Polanyi bruker som et eksempel en situasjon hvor man fokuserer på en persons ansiktsuttrykk. Man bruker sine underforståtte kunnskaper om ansiktets anatomi til å avlese en persons sinnsstemning. I denne prosessen kan vi ikke identifisere enkeltelementene, som er de enkelte muskelaktiviteter, som for eksempel muskler rundt munnen eller øynene. Vi kan se med det samme at en person er glad uten å bevisst se på munnvikene som bøyer seg opp og ut eller på øynene som får smilerynker. Det som gjør at vi ser personenes sinnsstemning, er at vi bruker denne underforståtte viten om enkeltdelene og får en artikulert viten om hele ansiktet. Det som for Polanyi er vesentlig her, er å skille mellom taus kunnskap som fungerer underforstått (*det distale leddet*) og det leddet som fungerer fokalt (*det proksimale leddet*). (Lauvås & Handal, 2000, pp. 94-95) Det distale kunnskapsleddet omfatter kunnskap om enkeltdelene. Det proksimale leddet er det som gjør at vi fokuserer på helheten. Denne strukturen i taus kunnskap ligger ikke fast. Dette er helt sentralt i Polanyis forklaring av taus kunnskap og for hvordan den fungerer. Strukturen kan skifte under spesielle betingelse. Vår tause kunnskap om helheten er avhengig av vår oppfattelse av delene, -delene som vi bruker til å rette oppmerksomheten mot helheten. Og det betyr at hvis vi flytter vår oppmerksomhet mot delene vil vi miste synet av den helheten vi hadde oppmerksomheten rettet mot først. For eksempel som en pianist som kan gå i stå i sitt spill ved å rette oppmerksomheten mot

tangenten eller fingrene (Polanyi, 2000, p. 28). Han kan komme i gang igjen, ved å rette oppmerksomheten tilbake på musikken igjen. Men et slikt skifte i oppmerksomheten mellom delen og helheten vil påvirke meningen av helheten slik at helheten aldri får den opprinnelige mening igjen (Polanyi, 2000, p. 28)

Taus kunnskap er en forutsetning for å ha kunnskap. Vi blir ikke kompetente av bare eksplisitt kunnskap. Vi må ha det uartikulerte leddet, som er kunnskap om delene, for å få viten om helheten..

Dette betyr tre ting:

- at vår tause kunnskap om en sammenhengende helhet er avhengig av vår oppfattelse av delene, -delene som vi bruker til å rette oppmerksomheten mot helheten
- at hvis vi flytter vår oppmerksomhet mot delene, så blir denne funksjonen av delene annullert, og vi mister synet av helheten, som vi hadde oppmerksomheten rettet mot (Polanyi, 2000, p. 41), og
- at helheten får ny mening gjennom å flytte oppmerksomheten til delene og tilbake på helheten.

3.2 Nygrens handlingskompetanse

Kunnskap er et viktig element i kompetansebegrepet. Kompetanse er et begrep som blir brukt ofte og forskjellige sammenhenger og som derfor kan være uklart. I Nygrens (2004) definisjon av kompetansebegrepet er kunnskap et av fem elementer. Han forener først i sin definisjon ulike bruksområder for kompetansebegrepet. Det er

- *det å være i stand til* ved å ha *tilstrekkelige kvalifikasjoner* som svarer til å mestre en eller flere oppgaver i forhold til bestemte krav,
- når man har *myndighet* til å ta beslutninger eller
- det å ha *fagkunnskap* som har relevans for utøvelsen av et bestemt fag(Nygren, 2004, p. 151).

På grunnlag av dette gir Nygren følgende definisjon: *Å ha en bestemt profesjonell kompetanse er å ha relevant fagkunnskap som gjør personene i stand til å mestre en eller flere av de faglige oppgaver som er tillagt profesjonen i forhold til bestemte krav* (Nygren, 2004, p. 151). Denne definisjonen har hovedfokuset på de individuelle kunnskaper og egenskaper hos den enkelte yrkesutøver ved at personene ”*er i stand til*” noe. Dette er for ensidig for forståelsen av profesjonell handlingskompetanser. Den sosiale siden ved utvikling av kompetanse belyser Lauvås og Handal (2000), men Nygren har i langt høyere grad den sosiokulturelle

innfallsvinkelen til begrepet fagkompetanse. Dette gjør Nygrens teori interessant for undersøkelsen.

Et annet aspekt ved Nygrens teori er hans definisjon av kunnskap. Denne kunnskapsdefinisjonen gir sammen med Polanyis begrep om taus kunnskap et grunnlag for forståelse av utvikling og forandring av kompetanse. Dette er sentralt for drøfting av undersøkelsen funn.

Nygren (2004) fører i sin teori om profesjonell handlingskompetanse en kritisk dialog med to hovedstrømninger innenfor forskning om læring og læringsteorier, nemlig kognisjonsorienterte, individrettede teorier og mer sosialt orienterte teorier om situert læring. Han vil bygge bro mellom disse to posisjonene ved å vise hvordan profesjonelle handlingskompetanser utvikles dialektisk gjennom indre individuelle intellektuelle og emosjonelle psykiske prosesser, og gjennom ytre sosiokulturelle og materielle betingelser. Kompetanser er med andre ord dobbeltsituert. Sett i lys av Polanyis teori om hvordan den tause kunnskapen brukes gjennom et underforstått ledd og et fokalt ledd, er Nygrens teori relevant i forhold til hvorfor pedagogene begrunner sine intensjoner slik de gjør. For kompetanse har, ifølge Nygren, også et ytre aspekt som er vesentlig for utførelse av en oppgave. Kompetansen utvikles i den konteksten kompetansen skal brukes. Nygren gjør en distinksjon av kompetanse mellom *en allmenn potensiell handlingskompetanse* (indre) og *en kontekstspesifikk realisert handlingskompetanse* (ytre). Profesjonell handlingskompetanse oppnår man først gjennom den dynamiske utvekslingen mellom de indre og de ytre betingelsene. Så lenge kompetansen eksisterer uten å være bundet til en kontekst, er kompetansen hypotetisk og teoretisk. Indre og ytre betingelser påvirker hverandre hele tiden og handlingskompetanse er et fenomen som er i stadig bevegelse (Nygren, 2004).

Den profesjonelle handlingskompetansen består av fem hovedelementer:

- yrkesrelevante kunnskaper
- yrkesrelevante ferdigheter
- yrkesrelevant kontroll
- yrkesidentiteter
- yrkesrelevant handlingsberedskap

Jeg vil ikke detaljert gjøre rede for alle disse elementene i Nygrens teori. Nygrens teori belyser hvordan alle elementer og kategorier inngår i et tett samspill og i en dynamisk prosess, og det er en utfordring å trekke ut enkeltdele. Hans teori om hvordan den profesjonelle yrkesutøveren blir til er kompleks, og alt er ikke like relevant for min undersøkelse. Det som er det sentrale er hva faglige kunnskaper består av. Andre elementer som danner kompetansen er interessante fordi det gir et bakteppe for forståelsen av de faglige kunnskapene.

3.2.1 Yrkesrelevante kunnskaper

Fagkunnskaper er det som tradisjonelt blir oppfattet som den mest sentrale delen av en profesjonell kompetanse. Kunnskap er et uklart begrep, og ofte skilles det mellom teoretiske kunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Dette er et kunstig skille fordi all kunnskap tar utgangspunkt i erfaringer, - i en eller annen form (Nygren, 2004, p. 184).

Mennesker er ikke ateoretiske. Vi vil alltid bruke en eller annen form for kunnskap eller teori enten det er i faglig sammenheng eller i hverdagen. Vi bruker teori til å *beskrive* mønstre i hverdagen, til å *forstå, forklare, forutse* og *kontrollere* eller frambringe mønstre. Der er derfor ikke relevant å spørre *om* vi bruker teori, men *hvilken slags type* kunnskap vi bygger vår teori på. Hvis vi analyserer yrkeskunnskap ut i fra hva vi bygger vår kunnskap over er det fem forskjellige framtredelesformer (Nygren, 2004):

1. *Eksplisitt teoretisk kunnskap*: Dette er kunnskap som framtrer på grunnlag av eksplisitte teorier.
2. *"Taus" teoretisk kunnskap*: Kunnskap som baserer seg på implisitte teorier som under bestemte betingelser kan gjøres eksplisitt, - verbalt eller skriftlig. (Dette sammenligner Nygren med Polanyis *taus kunnskap*, noe er en for snever tolkning av Polanyis begrep. Polanyis begrep *taus kunnskap* inkluderer også kroppsliggjort kunnskap (Lauvås & Handal, 2000, p. 90).)
3. *"Stum" teoretisk kunnskap*: kroppsliggjort teoretisk kunnskap i form av stive handlingsskjemaer som er vanskelig å gjøre eksplisitt, -verbalt eller skriftlig.
4. *Personlig kjennskap som kunnskap*: kjennskap til "noe" som et resultat av en personlig relasjon til og konkret erfaring med dette "noe".
5. *"Kjennskap til" som kunnskap*: kjennskap til at "noe" finnes, en slags overflatisk kunnskap som kan fungere som veiledning for søkning etter ytterligere relevant utdypende og konkret kunnskap om dette "noe".

De tre første formene er teoretisk kunnskap som bygger på det generelle, og de to siste bygger på teoridannelse ut i fra det spesielle. De to siste formene oppfyller ikke kravene man stiller til faglig yrkesrelevant kunnskap (Nygren, 2004). Det er et spørsmål som dreier seg om gyldighet, som jeg vil inn på senere i underkapittel 3.3 Teoribasert eller erfaringsbasert teori?

De yrkesrelevante kunnskapene deler Nygren in to hovedformer, *allmenne potensielle kunnskaper* og *kontekstspesifikke realiserte kunnskaper*. Gjennom grepet med å kategorisere kunnskap slik, viser han tydelig hvordan kunnskap er dobbeltsituert: i personen og i konteksten. Det er dette som gjør Nygrens teori om kompetanse særlig interessant i forhold til annen profesjonteori.

3.2.2 Yrkesrelevante ferdigheter

Ferdighet baserer seg på innsikt og kjennskap til egen personlighet og de yrkesrelevante kunnskaper man har. Kjennskap og innsikt om egen personlighet og kunnskaper blir middel for å oppnå mål i praksis. Ferdighet bygger altså på kunnskaper, men er i dette tilfellet instrumentaliserte kunnskaper som blir brukt som midler. Ferdigheter framtrer også som *allmenne potensielle ferdigheter* og *kontekstspesifikke realiserte ferdigheter*.

3.2.3 Yrkesrelevant kontroll

Kontroll over ytre betingelser for profesjonsutøvelsen kan være fullmakter, adgang til medvirkning og støtte fra arbeidsfellesskapet, disposisjon over viktige arbeidsredskaper eller legitimitet. I bruken av ordet legitimitet legges også forståelse av en uformell legitimitet som det at viktige personer i omgivelsene bekrefter profesjonsutøveren og hennes handlinger som en legitim del av profesjonsutøvelsen. Yrkesrelevant kontroll er delt i *allmenn potensiell grad av kontroll* og *kontekstspesifikk realisert grad av kontroll*. Den potensielle kontrollen baserer seg på allmenne forventninger om kontroll som personene har erfart tidligere, for eksempel gjennom utdanning eller tidligere arbeidsforhold. Den kontekstspesifikke kontrollen er kontroll for å nå mål eller løse oppgaver i det aktuelle praksisfellesskapet.

3.2.4 Yrkesidentiteter

Nygren beskriver yrkesidentiteten som en side ved kompetansedannelsen og refererer til Mead beskriver dannelsen av den personlige identiteten som en tosidig prosess i en sosial sammenheng. Nygren kritiserer Meads teori for at den ikke kan vise den aktive siden i denne prosessen (Nygren, 2004, p. 216). Nygren mener at identitetsdannelsen er en aktiv prosess og viser dette gjennom å dele identitet i to former: ”identitet med” (en *kollektiv yrkesidentitet*)

og ”identitet som” (en *individuell yrkesidentitet*). I yrkesmessig sammenheng betyr det at personen identifiserer seg ”med” den posisjon, oppgaver, mål, metoder, verdier og ideologier som preger praksisfellesskapet og ”som” en legitim deltaker i yrkespraksisen. Disse to formene har et handlingsdirigerende og en handlingsmotiverende funksjon. Nygren ser identitet dermed som et resultat av personens handlinger og at det skjer en aktiv identifisering gjennom handlingene.

3.2.5 Yrkesrelevant handlingsberedskap

Nygren definerer handlingsberedskap som

”... en beredskap som representerer en kognitiv og motivasjonell tendens hos en person til i bestemte situasjoner på en integrert måte å ta i bruk bestemte kunnskaper, ferdigheter, kontroll og en bestemt yrkesmessig identifisering av seg selv og den aktuelle praksisen i tråd med bestemte verdier og ideologier, mål, behov og følelser” (Nygren, 2004, p. 223).

Som det framgår av sitatet, så integrerer handlingsberedskapen alle hovedelementene. I tråd med sitt grunnsyn om at kompetansen formes av både individuelle betingelser og sosiokulturelle og materielle forhold, understreker Nygren at handlingsberedskap ikke er deterministisk, men tendensiell (Nygren, 2004, p. 221). Med bruken av begrepet *tendensiell* vil han vise at yrkespersonens handlingsberedskap bygger på handlingsmønstre som personene har tendens til å bruke i gitte situasjoner. Men at dette er en *tendens* og ikke noe man kan forutsi. Implisitt i forståelsen av handlingsberedskap som tendensiell, er det en forståelse av at handlingsberedskapen har potensial for endring. En deterministisk forståelse av begrepet innebærer ingen utvikling når førts handlingsberedskapen er dannet eller fastlagt. Som de andre hovedelementene, finnes handlingsberedskapen i en *allmenn potensiell form* og en *kontekstspesifikk realisert form*.

Verdier og ideologier som er tett sammenvevd med personens mål, følelser og behov, er styrende både for den allmenne potensielle handlingsberedskapen og den kontekstspesifikke handlingsberedskapen.

3.3 Teoribasert eller erfaringsbasert teori?

Jeg vil knytte noen tråder sammen for å gi oversikt over undersøkelsen profesjonsteoretiske teoretiske innfallsvinkel.

Hvis vi følger Polanyis resonnement om at det fokale leddet skal brukes for å artikulere tidligere underforstått kunnskap kan vi holde på at profesjonell veiledning, tiltak som gjør at pedagoger får et nytt fokus på praksis gjennom for eksempel litteratur, utviklingsarbeid og

evaluering, er tilstrekkelig for å øke kompetansen i forhold til etniske minoritetsbarn i barnehage. Men som Nygrens modell over ulike framtredelesformer for kunnskap viser, må det mer til enn å bare artikulere den tause kunnskapen. Kunnskap bygger også på eksplisitte teorier. Nygren hevder at mennesket alltid bruker teori og at det som blir vesentlig i en yrkeskompetanse er hva den eksplisitte teorien bygger på: teoretisk teori eller praktisk teori (Nygren, 2004, p. 188).

Kvernbekk (Lauvås & Handal, 2000, p. 157) setter bruken av disse to typer teorier på spissen i begrepsparene *teorityranni* og *erfaringstyranni*.

Litteratur om lærerutdanning og lærerforskning fremhever som regel verdien av førstehåndserfaring (Kvernbekk, 2001, p. 147). Førstehåndserfaringene har en høy autoritet i lærerprofesjonen ut i fra en oppfatning om at sanseerfaring er pålitelig og at de gir data om hva som virker i praksis. Dette blir kunnskap om det partikulære: det reelle, konkrete og unike. Generell teoretisk kunnskap som ofte ikke viser konkrete partikulære situasjoner derimot blir oppfattet av lærerne som om at den ikke "passer" og ikke kan gi kunnskap om det partikulære (Kvernbekk, 2001, p. 147).

Problemet i dette ligger i at yrkesutøvere bruker teori basert på viten som er fundert alene på erfaringsbaserte oppfatninger. Slike oppfatninger blir lett påvirket av personlige, sansemessige og mer eller mindre følelsesmessige forhold, og dette blir ofte problematisk i forhold til reliabilitets- og validitetskriterier (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002, p. 20). Gjennom å analysere teoribasert teori og teori basert på førstehåndserfaringer, viser hun hva slags teori kompetanse først og fremst må bygge på, nemlig teoribasert teori. Teori basert på praksis og erfaring kan ikke *alene* øke kompetanse (Kvernbekk, 2001).

Kvernbekk mener at det er et problem at flere læringsteorier har den oppfatningen at en kan lære studenter å se nye ting uten å lære dem nye begreper og at dette bygger på ideen om at førstehåndskunnskap er en viktigste kilde til kunnskap (Kvernbekk, 2001). Det finnes læringsteorier som belyser forholdet mellom erfaring og generell teori og som mener at førstehåndskunnskap ikke kan stå alene. Vygotskjis teori om læring bygger på utvikling av spontane (som er basert på hverdagbegreper utifra erfaring) og vitenskapelige begreper (som er basert på generelle begreper). De vitenskapelige begrepene må komme utenifra formidlet av noen/noe og de har en bevisstgjørende og viljestyrende karakter. (Vygotskji, 2001, p. 171). Kvernbekk sitt utgangspunkt er at lærere i stor grad baserer sin praksis på teorier utviklet over praksis. Selv om Kvernbekk skriver med utgangspunkt i lærerprofesjonen, er teori/praksis-

problemet et tema som er generelt (Kvernbekk, 2001, p. 146) og derfor også relevant for førskolelæreryrket.

4 Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder

Mening brukes om menneskelige aktiviteter og resultatene av handlingene. (Gilje & Grimen, 1993, p. 142). Meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås. Min undersøkelse ønsker å få fram meninger bak eller under de begrunnelser og utsagn om mål og innhold for en flerkulturell pedagogikk hos noen utvalgte pedagoger. Et hovedtema for hermeneutikken er at mening av en del kan bare forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldbberg, 1994, p. 115). Den hermeneutiske meningstolkning blir derfor sentral i oppgaven. (Kvale, 1997, p. 40)

Jeg vil først sette undersøkelsen inn i et vitenskapsfilosofisk perspektiv. Deretter vil jeg teoretisk gjøre rede for forskningsmetodiske sider ved undersøkelsen og argumentere med hvorfor jeg har gjort de valg jeg har gjort. Hvordan jeg i praksis har utført undersøkelsen og hvilke overveielser i forhold til de teoretiske perspektiver jeg har hatt, beskriver jeg senere i oppgaven. (Kapittel 5 Undersøkelse.)

4.1 Hermeneutikk

I Norge blir pedagogikken som vitenskap sett på som et samfunnsvitenskapelig fag. Samfunnsvitenskapene i dag baserer seg på forskningsmetoder som har røtter både i humanistiske forskningstradisjoner og naturvitenskapelige tradisjoner.

Grovt skissert så studerer og tolker de humanistiske fagene menneskenes kulturelle uttrykk og baserer seg på en hermeneutisk forskningstradisjon. De naturvitenskapelige fagene studerer naturens lover og baserer seg på en positivistisk tradisjon hvor det positive gir og sansbare gir grunnlag for årsaksforståelse.

Hermeneutikk er en vitenskapsfilosofisk tradisjon innenfor humaniorafagene. Behovet for fortolkning av tekster går langt bakover i historien og opprinnelig var det en metode for analyse av skrevne bibeltekster (Alvesson & Sköldbberg, 1994, p. 115). Den moderne hermeneutikken regnes som grunnlagt av Schleiermacher og Dilthey. Schleiermacher gjenformulerte på 1800-tallet hermeneutikken til å kunne brukes på alle litterære tekster, ikke bare bibelske tekster (Alvesson & Sköldbberg, 1994, p. 139). Nyere sentrale hermeneutikere er tyske Gadamer og franske Ricoeur (Gilje & Grimen, 1993, p. 143).

Gadamer mente at språket var sentralt i den hermeneutiske forståelsen (Alvesson & Sköldbberg, 1994, p. 139), han altså utvider begrepet tekst til å omfatte muntlig tekst i form av språk. Ricoeur undersøkte metaforer i tekst som en måte å tale om verden, men på et dypere nivå enn den deskriptive måten (Alvesson & Sköldbberg, 1994, p. 140)

Innenfor de humanistiske fagene har det vært et behov for å forklare mening og uttrykk. Her er det menneskelig aktivitet og resultatene av disse aktivitetene som skal gi mening, for eksempel kunst, litteratur og musikk. Dette kan ikke forklares innenfor universelle lover eller på basis av årsaksforklaringer av handlinger eller ytringer. Her vil teoridannelse være på basis av fortolkninger og formålsforklaringer.

Det opprinnelige utgangspunktet for hermeneutikken var som sagt behovet for metoderegler for fortolkning av tekstmateriale (Tveit et al., 2002, p. 40), men i dag brukes hermeneutikken generelt på fortolkninger av alle menneskelige uttrykk. De samfunnsvitenskapelige fagenes datamateriale består ofte av menneskelige fenomener som meningsytringer eller handlinger, og det fagene forsøker å forklare er menneskelige fenomener som handlingsmønstre, normer atferd, verdier og en del av forskningsprosessen vil være fortolkning. Derfor blir hermeneutikken relevant for pedagogikken (Gilje & Grimen, 1993, pp. 142-144).

En viktig grunntanke i hermeneutikken er at man aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993, p. 148). Gadammers begrep *forforståelse* (Alvesson & Sköldberg, 1994, pp. 135-136) beskriver dette, Han sier at forforståelse er helt nødvendig for at forståelse kan være mulig. Mennesket må ha noen ideer for å kunne vite hva det skal se etter og ha en retning å orientere seg mot. Andre teoretikere har vist eller påpekt at forskeren/mennesket ikke kan være helt forutsetningsløst eller objektiv. Popper sa at våre observasjoner ikke kan ses uavhengig av det teoretiske utgangspunkt man har (Tveit et al., 2002, p. 36) og Kuhn viste med paradigmebegrepet at det er ulike vitenskapelige forståelsesrammer som er retningsgivene for forskerens teoridannelse (Alvesson & Sköldberg, 1994, pp. 25,34-35).

I forforståelsen inngår elementer som fortolkerens/forskerens språk og teoretiske begreper, trosoppfatninger og forestillinger, personlige erfaringer. Forforståelsen kan være klar og uttalt, men den behøver ikke nødvendigvis være det, som for eksempel taus kunnskap ikke er artikulert (Gilje & Grimen, 1993, pp. 148-151). Den uartikulerte eller ubevisste forforståelsen kan samtidig hindre forskeren å forstå det hun undersøker og føre forskeren inn i en ond hermeneutisk sirkel (Alvesson & Sköldberg, 1994, pp. 135-136).

En annen grunntanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er meningsfulle i den sammenheng de forekommer i. Derfor må forskeren alltid fortolke fenomenet i forhold til konteksten.

Dette leder videre til den tredje grunnleggende element i det hermeneutiske vitenskapssyn som er den hermeneutiske sirkelen (eller spiral) er et tredje. Den hermeneutiske

fortolkningsprosessen er sirkulær og dynamisk ved at man hele tiden veksler mellom å se helheten og enkeltdelene eller konteksten og fenomenet. Helheten fortolkes ut i fra hvordan enkeltdelene fortolkes, og videre fortolkes enkeltdelene ut i fra fortolkningen av helheten. Hvordan fenomenet skal fortolkes er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt.

4.2 Forskningsmetode

Min problemstilling er *hvilke intensjoner om flerkulturell pedagogikk har tre barnehager med etniske minoritetsbarn, og hvordan er disse intensjoner i forhold til betingelser man setter for en flerkulturell pedagogikk? Hvis ikke det er samsvar mellom intensjoner og betingelser for flerkulturell pedagogikk, hva kan være forklaring på dette?*

Jeg har tidligere beskrevet bakgrunnen for undersøkelsens fokus og problemstilling (se avsnitt 1.1 Bakgrunn). Hva som er mitt forskningsfelt og problemstillingen som er styrende for valg av forskningsdesign.

Denne oppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har innsamlet data gjennom halvstrukturerte gruppeintervju. Jeg gjør rede for min rolle som forsker og drøfter denne i forhold til undersøkelsen. Videre vil jeg beskrive utvalget og grunnlaget for utvelgelsen. Jeg har et underkapittel med etiske overveielser og om valide og reliabilitet. Til sist vil jeg beskrive hvordan analysen av data er gjort og forhold rundt dette.

4.2.1 Kvalitativ forskning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med barn fra etniske minoriteter i barnegruppa.

Målet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvilke intensjoner barnehager har om flerkulturell pedagogikk, hvordan de pedagogiske ansatte i barnehagen begrunner intensjoner om en eventuell flerkulturell pedagogikk. Jeg ønsker å gå i dybden og få kunnskap om hvordan sammenhengen er mellom det de som planlegger tiden i barnehagene, intensjoner om mål og innhold. Denne kunnskapen kan brukes for å lete etter forklaringer som kan gi en forståelse av prosessen med å tilrettelegge den ”gode” flerkulturelle pedagogikk. Min intensjon i denne undersøkelsen er altså å finne forklaring på *hvorfor*, - en hypotesedannende undersøkelse som bygger på induksjon, og som gir en retning for hvor man kan lede forskningsvirksomheten videre (Tveit et al., 2002, p. 24). Kvalitativ forskning kan betegnes som en induktiv forskningsmetode, hvor vekten er lagt på å utarbeide teori om undersøkelsesfenomenet ut i fra et empirisk materiale.

En induktiv analyse kan ikke gi oss svaret på om den hypotesen man har kommet fram til er gyldig eller helt sann. Dette må derfor testes ut gjennom et deduktivt kvantitativt system (Tveit et al., 2002, pp. 24-25).

En kvalitativ forskningsmetode vil gi mulighet for en dypere kunnskap om begrunnelsene og intensjonene enn en kvantitativ kartlegging vil gi. Dette fordi kvalitative datainnsamlingsmetode baserer seg på åpen interaksjon med informantene i ustrukturert eller halvstrukturerte samtaleformer og mulighet til direkte tilgjengelighet til informantene (Grønmo, 1996, p. 86). Den kvalitative forskningsprosessen bygger på bl.a. på hermeneutisk vitenskapstradisjon hvor forskerprosessens tolkninger foregår i en dynamisk vekselvirkning mellom teori og empiri, forskeren og undersøkelsesenheten (Holme & Solvang, 1996, pp. 91-96). Dette gir forskeren mulighet for å forfølge interessante og relevante utsagn og få dette utdypet gjennom en nærhet til informantene som er preget av subjekt/subjekt-forhold. (Holme & Solvang, 1996, pp. 87-88)

Min problemstilling for undersøkelsen gir altså føringer for valg av forskningsmetode. Kvantitative forskningsmetoder kan vanskelig forenes med en målsetning om å ha mulighet for å forfølge interessante utsagn. Slike forskningsmetoder baserer seg tradisjonelt på å objektivisere fenomenet man vil undersøke og baserer seg på struktur og distanse mellom forskeren og forskerobjektet eller forskerobjektene (Tveit et al., 2002, p. 23). Kvantitative metoder forutsetter store mengder empiri, og store mengder datamateriale krever sterk struktur for å være overkommelig å analysere. Struktur forutsetter at forskeren vet hva han skal lete etter eller hvor han skal lete. Det er derfor utfordrende å kombinere en hypotesedannende eller eksplorerende undersøkelse med kvantitative forskningsmetoder. En viktig side ved min undersøkelse er at jeg ikke vet sikkert hva jeg leter etter. Dette underbygger mitt valg av en kvalitativ metode for undersøkelsen. Kvalitative metoder har som mål å få en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 1996, p. 92) og dette er utslagsgivende for mitt valg av metode.

4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det finnes flere kvalitative metoder som kan være relevante for min undersøkelse. Jeg kunne for eksempel gjennom observasjon undersøke hva barnehagene gjør og på bakgrunn av dette tolke på deres intensjoner. Svakheten ved dette er at jeg ikke da ville få deres egne meninger og intensjoner. For å få deres mening kunne jeg gjennom intervju om deres praksis få dette

fram. Dette ville sette pedagogers handlinger og handlingsmønstre i fokus (Holme & Solvang, 1996, p. 115) og det er ikke dette jeg har som mitt forskningsfelt. Undersøkelse av handlinger og handlingsmønstre ville være nyttig hvis jeg å vite om pedagogene faktisk gjør det de har intensjoner om, men dette er ikke formålet med denne undersøkelsen. Mitt fokus er på pedagogenes egne oppfatninger og meninger om fenomenet.

For å få fram mening kan ulike metoder brukes. Analyse på barnehagens årsplaner er en metode som kunne belyse intensjoner om flerkulturelle pedagogikk. Årsplaner er framtidrettede kilder for tolkning og kan si noe om ønsker og visse perspektiver på fremtiden (Holme & Solvang, 1996, p. 120) og kan gi empiri som grunnlag for å si noe om intensjoner. Men svakheten ved bruk av årsplaner som datamateriale er at årsplanen i seg selv setter en grense ved at det må inneholde noe å analysere (Holme & Solvang, 1996, p. 117).

En annen svakhet i forhold til min undersøkelse er at årsplaner er historiske i den forstand at det allerede er utarbeidet og at man ikke kan komme i dialog med de meninger forskeren finner (Holme & Solvang, 1996, p. 130). Derfor kan ikke årsplaner stå alene som empirisk grunnlag, og dokumentanalyse som metode må suppleres av andre metoder for å gi forklaringer til hele min problemstilling.

Det *kvalitative forskningsintervjuet* har en styrke som gjør det egnet til min undersøkelse. Et slik intervju kan få tak i de betydninger som relevante forhold (i dette tilfellet intensjoner om flerkulturell pedagogikk) har for informantene (Fog, 2004, p. 11). Formålet er å fange subjektets perspektiv og skaffe et empirisk materiale som består av den intervjuedes egne beskrivelser (Fog, 2004, p. 11).

Jeg vil bruke Kvaales to metaforer for intervjueren, gruvearbeideren og den reisende, for å sette intervju som metode i en sammenheng med teoretisk oppfatning av intervjuforskning (Kvale, 1997, p. 19). Dette illustrerer på en annen måte enn det ovenfor hvilken innfallsvinkel til forklaring og forståelse som det kvalitative intervjuet har.

Hvilken oppfatning man har av hvordan kunnskap dannes vil også prege intervjuforskningen. Gruvearbeideren vil lete etter noe verdifullt som kan kvantifiseres, eller etter gullkorn som har sentral betydning. Gruvearbeideren graver og leter etter kunnskap som finnes i det indre hos intervjuobjektet og som venter på å bli avdekket og derfor er upåvirkelig av ytre ting som for eksempel ledende spørsmål. Gruvearbeideren representere en vitenskapelig oppfatning om at kunnskap er noe som er "gitt" (Kvale, 1997, p. 20).

Metaforen om den reisende representere den andre ytterlighet. Den viser til en oppfatning om kunnskap i et postmoderne, konstruktivt vitenskapsperspektiv. Den reisende er en forteller

som gjengir kvalitativt sin historie basert på tolkninger av opplevelse, møter, konversasjon i samtaler og den bearbejdet fortellingen framstår i ny form som overbeviser og gyldiggjøres gjennom den virkning den har på tilhørerne (Kvale, 1997, p. 20).

Metaforen om den reisende er sentral for min undersøkelse og er mitt utgangspunkt for å velge et kvalitativt forskningsintervju.

I forhold til forskning er forskningsintervjuet basert på samtale, men det er en *faglig konversasjon*. Det er en konversasjon som har en viss struktur og som har et eller flere bestemte mål. Med en mer åpen struktur ligger det muligheter for at intervjupersonen kan øke sin forståelse av fagfeltet og dermed øke sine handlingsmuligheter nettopp fordi en større nærhet mellom forsker og intervjuperson betyr større samarbeid om meningsavklaring (Holter, 1996, p. 14).

Åpen eller lav struktur har styrker og svakheter alt etter forskerens hensikt og hva hensikten er med forskningsintervjuet i forhold til mitt forskningsfelt er dette en styrke. Mitt valg av kvalitativt intervju er motivert av ønsket om å dypere kunnskap om fagfeltet. Den lave struktureringen av intervjuet gir meg mulighet til å forfølge interessante utsagn fra informantene og der igjennom få ytterligere utsagn som kan øke min forståelse av temaet. Den kvalitative intervjuformens styrke ligger nettopp i at den fanger opp variasjoner i oppfatninger om temaet man skal undersøke og dermed gir et bilde av nyanser og mangfoldet innenfor temaet (Kvale, 1997, p. 23).

4.2.3 Gruppeintervju

Jeg har valgt å foreta gruppeintervju framfor enkeltintervju. Brandth (1996) trekker fram en fordel ved gruppeintervjuet i forhold til forskning på meningsdannelse. Som teori om handlingskompetanse viser (se kapittel 3.2 Nygrens handlingskompetanse), så er konteksten viktig for kunnskapsdannelsen, noe som igjen er sentralt for hvordan man begrunner sine intensjoner og handlinger. Ved å intervju en sosialt naturlig gruppe vil forskeren ha muligheten for å fange den sosiale konteksten som meningene dannes i (Brandth, 1996, pp. 159-169). Pedagogiske ledere og styrer er en naturlig gruppe i forhold til planleggingsarbeidet i barnehagen.

Gruppeintervjuet som metode utnytter dynamikken i samtalen om et bestemt fenomen. Det kan være vanskelig å få tak i informasjon om forhold vi vanligvis ikke formulerer i hverdagen eller ting man vanligvis ikke har gjennomtenkte meninger om. I samtale med dem man arbeider sammen med vil man letter kunne hente fram tanker som man bygger sine intensjoner på og som kan være uartikulerte (Brandth, 1996, p. 157). Fordelen med

gruppeintervju i forhold til denne undersøkelsen, er derfor at jeg kan få fram barnehagens felles intensjon for praksis.

En annen styrke ved gruppeintervjuet som metode er i forholdet til et maktapekt. Et forskningsintervju er en faglig samtale og i en faglig samtale ligger det ofte et asymmetrisk maktforhold (Kvale, 1997, p. 31) et slikt ubalanserte maktforhold kan påvirke kvaliteten av intervjuet og dermed validiteten (Kvale, 1997, p. 89). Informantens opplevelse av dette forholdet kan for eksempel føre til at informanten føler seg ufri og svarene blir mindre utdypende og nyanserte. Forskeren mister dermed muligheter for å samle inn fullstendige data om fenomenet. Et annet perspektiv ved opplevelsen av et ulikt maktforhold er det kan lede til at informanten kan føle seg som objekt i intervjusituasjonen. Dette er ønskelig i en kvalitativ forskningsnærming hvor forskeren ønsker nærhet til sine informanter (Fog, 2004, pp. 254-255).

Ved å intervju informanter i en gruppe kan dette maktforholdet forsker/informant reduseres gjennom at antallsmessig overvekt av informanter forskyver forholdet. Men også fordi dynamikken mellom informantene kan reduserer forskerens rolle og definisjonsmakt, og informantene kan i større grad oppleve seg selv som subjekter i intervjuprosessen (Brandth, 1996, p. 158). Datainnsamlingen blir dermed mer deltakerstyrt og det induktive aspektet i forskningsprosessen blir styrket.

4.2.4 Forskerens rolle

Som beskrevet ovenfor så er forskningsintervjuet en faglig samtale og dermed ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren/intervjueren som angir tema og definerer, og som kontrollerer situasjonen (Kvale, 1997, p. 21). Forskeren inntar altså en bestemt rolle i intervjuet. Noen konsekvenser at dette har jeg kommet inn på ovenfor.

Hvordan jeg har forholdt meg til dette kommer jeg inn på senere. (Se underkapittel 5.1 Metodiske overveielser.)

Et av de sentrale punktene i hermeneutisk vitenskapssyn er at man ikke møter verden forutsetningsløst. Dette gjelder også forskeren. Denne forforståelsen er en styrke i tolkningen så lenge den er bevisst og artikulert. I motsatt tilfelle kan den hindre forskeren i å gjøre en valid tolkning (Alvesson & Sköldbberg, 1994, pp. 135-136).

Derfor er det viktig at forskeren beskriver hva hun bygger sine tolkninger på, hvordan hun sammenholder de enkelte intervjuer, og hvordan hun bruker teorien (Fog, 2004, p. 193). Gjennom dette trer forskerens egne meninger og forståelse fram og styrker gyldigheten.

4.2.5 Etiske spørsmål

Når man forsker på mennesker på grunnlag av intervju som metode er det etiske forhold man må forholde seg til. Kvale (1997) omtaler tre vesentlige etiske regler for forskning på mennesker: Samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Samtykket vedrører planleggingsprosessen og inngår som en del av dette. Personene det forskes på må gi sitt samtykke til å delta i en undersøkelse på et informert grunnlag. Det vil si at de vet hva hovedmålsettingen er for undersøkelsen, fordeler og ulemper ved å delta, at de vet det er frivillig å delta og at de kan trekke seg.

Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) setter spesifikke krav til samtykke. Det skal være *frivillig, uttrykkelig* og helst skriftlig, og det skal *informeres* tilstrekkelig til at vedkommende vet hva hun deltar i.

Konfidensialiteten er en etisk side som går igjennom hele forskningsprosessen, men i særlig grad i transkriberingsprosessen og i rapporteringen (Kvale, 1997, p. 67). Det å sikre konfidensialiteten innebærer at personene blir anonymisert i en slik grad at man ikke kan gå tilbake gjennom opplysninger i materialet eller rapporten å identifisere personene. Eksempler på slike opplysninger kan være opplysninger om arbeidssted, etnisk opprinnelse, utdannelsesmessige forhold og bosted. Slike opplysninger kan være så spesifikke at man kan identifisere på bakgrunn av dette. Hvis det framgår slike opplysninger i rapporten skal vedkommende gi sitt samtykke til at disse opplysningene blir gitt. (Kvale, 1997)

Overveielser over konsekvenser det kan være for deltakerne å delta i forskningsprosjektet skal være med igjennom hele forskningsprosessen. I planleggingsfasen og tematiseringen av prosjektet kan dette være med i metodevalg, teorivalg og perspektivvalg. I forhold til intervju som metode, kan måten intervjuet bli foretatt på gi informantene stressopplevelse eller på virke eller forandre deres selvbilde. (Kvale, 1997, p. 67)

Ved transkriberingen av datamaterialet skal man forholde seg etisk til hvordan for eksempel .muntlig tale blir omformet til skriftlig materiale. Det samme forhold gjelder for hvordan dette framstilles i rapporten. Hvilke konsekvenser får valg av transkriberingsmetoden for informanten gjennom det inntrykket leseren av rapporten får av informantene? Også i analyseringen er konsekvensoverveielsene viktige. Hvor kritisk og hvor dypt intervjuene analyseres kan få personlige konsekvenser for intervjupersonene eller for yrkesgruppen eller forskeren.

De etiske reglene jeg har nevnt skal også sette i forhold til forskningens grunnprinsipper som forskerens vitenskapelige ansvar og forskeruavhengighet. (Kvale, 1997, p. 69)

4.2.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Kvale hevder at begrepene *generaliserbarhet*, *reliabilitet* og *validitet* har status som en hellig vitenskapelig treenighet. (Kvale, 1997, p. 158) Det er mulig at påstanden er riktig, men uansett er det klart at dette er noen sentrale begreper som forskeren aktivt og selvkritisk må forholde seg til for at hans eller hennes forskning skal kunne vurderes som vitenskapelig og tas på alvor av andre.

Reliabilitet betyr *pålitelighet*. Når forskningsresultatene har god reliabilitet betyr det at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. (Tveit et al., 2002, p. 124) I kvalitativ forskning hvor det er innsamlet data gjennom intervju påvirkes reliabiliteten av i hvilken grad intervjueren stiller ledende eller åpne spørsmål eller om spørsmålene blir forstått. (Kvale, 1997, pp. 164-165; Tveit et al., 2002, p. 125).

Å øke reliabiliteten i kvalitativ forskning er ”å legge alle kortene på bordet” som Kvale formulerer det (Kvale, 1997, p. 137). Her blir påliteligheten avhengig av hvor dyktig man er til å beskrive sine metoder og metodevalg og analyseprosedyrer. Forskeren kan gi en grundig beskrivelse av analyse- og tolkningsprosedyrene slik at leseren kan følge alle trinnene i tolkningsprosessen og gjennom dette øke påliteligheten. Eller forskeren kan legge ved sitt råmateriale slik at leseren kan bedømme og gjøre seg en egne mening om transkribering av materialet og fortolkningene. Målet er å skape *gjennomsiktbarhet* (Fog, 2004, p. 188).

Validitet betyr *gyldighet*. I kvantitativ forskningssammenheng er validiteten avhengig av i hvilken grad man måler det man tror man måler eller om man undersøker det man tror man undersøker (Fog, 2004, p. 193). Begrepsvaliditeten vil for eksempel i en spørreskjemaundersøkelse være avhengig av hvordan sammenhengen er mellom de teoretiske definisjonene av begreper som skal måles og hvordan forskeren operasjonaliserer begrepene i spørsmålene. Med andre ord: svarer informantene i undersøkelsen på det forskeren vil vite noe om og tolker på?

Ved kvalitative forskningsmetoder hvor man ikke måler tall eller andre kvantitative data, vil gyldigheten være avhengig av i hvilken grad for eksempel observasjonene reflekterer de fenomenene eller variablene man ønsker å vite noe om. (Kvale, 2001: 165-166). For eksempel i hvilken grad resultatene er avhengig av tidspunkt på dagen observasjonene er gjort, i hvilken

grad informanten og intervjueren i en intervjusammenheng forstår det samme med de begreper som blir brukt.

Spørsmålet om gyldighet berører spørsmålet om hva sannhet er (Kvale, 1997, p. 166). Det er tre sannhetskriterier innenfor filosofien: den *korresponderende* sannhet (passer det med den objektive verden?), *koherens* (har det indre logikk og er utsagnet konsistent?) og *pragmatisk* (omhandler forholdet utsagnets sannhet og praktisk konsekvens) (Kvale, 1997, p. 166).

I forhold til min undersøkelse er det det koherente sannhetskriteriet som får betydning. Dette kriteriet knytter seg til hermeneutikken hvor man ikke skal finne en objektiv sannhet, men finne forsvarlig kunnskap (Kvale, 1997, p. 166). Validideringen blir derfor avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet som innebærer *kontroll, stille spørsmål og teoretisere* (Kvale, 1997, p. 167).

I forhold til generaliserbarhet i kvalitativ forskning så kan man ut i fra tre typer generalisering: *naturalistisk, statistisk* og *analytisk* generalisering vurdere generaliserbarheten (Kvale, 1997, pp. 160-162). En naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer. Statistisk generalisering er formell og eksplisitt og baserer seg på statiske slutningsmetoder. Den type generalisering som er aktuell i min undersøkelse, er den *analytiske generaliseringen*. Dette baserer seg på logikk og argumentasjon som ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leseren selv å bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale, 1997, p. 162).

5 Undersøkelsen

5.1 Metodiske overveielser

Jeg vil her beskrive hvilke metodiske overveielser jeg har gjort og de metodiske valg jeg har foretatt.

5.1.1 Forskerens egen bakgrunn

Det å skape gjennomskiktighet og la intervjueren framtre tydelig er et middel for å øke påliteligheten (Fog, 2004, p. 186).

Dette gjør jeg gjennom å beskrive mine metodiske overveielser: hvordan jeg har gjennomført intervjuene, beskrive hvordan jeg har transkribert, analysert og tolket, og ved å beskrive overveielsene jeg har gjort i forbindelse med dette. På denne måten skaper jeg mulighet for leseren å følge mine analyser og tolkninger og selv gjøre seg en mening om tolkning.

Det innebærer også at jeg til en viss grad må gjøre eksplisitt mitt skjønn og selvinnsikt som mine analyser og tolkninger bygger på (Fog, 2004, p. 192).

5.1.2 Etske overveielser

Prosjektet har fulgt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes(NSD) retningslinjer for personvern og databehandling, som tidligere beskrevet (kapittel 4.2.5 Etske spørsmål) og prosjektet har fått godkjenning av NSD. Informantene er blitt informert skriftlig og muntlig om hva mitt prosjekt handler om, hvordan personopplysninger og datamaterialet vil bli behandlet og om retten til å trekke seg fra undersøkelsen. Jeg har innhentet skriftlig informert samtykke fra alle informantene (se Vedlegg 4: Informasjonsbrev om undersøkelsen og Vedlegg 5: Samtykkeerklæring). Gjennom dette har informantene blitt tilstrekkelig informert uten å få for mange informasjonen som kan forvirre informantene i hva de samtykker i (jfr. NSD's retningslinjer for informert samtykke).

Mitt valg av teori med et sosiokulturelt perspektiv på identitetsdannelse og på pedagogenes praksis trekker fokus bort fra pedagogen som individer og setter personene i en kontekst. Dette er også relevant i forhold til etske overveielser om hvordan informantene blir framstilt i undersøkelsen.

Pedagogikk er sosial praksis og sosial praksis krever personlig involvering. Strand beskriver pedagogikk som sosial praksis ved å bruke Bourdieus begrep *habitus*, som er det førbevisste

tenknings- og handlingsgrunnlaget som er med på å forme vår verdensanskuelse. (Strand, 2001, p. 167)

Det er viktig overfor informantene og leserne av oppgaven at pedagogisk ansatte i barnehagen ikke blir framstilt som ”dårlige” pedagoger hvis jeg får funn som viser at barnehagen ikke har intensjoner om flerkulturell pedagogikk. Blir ikke forholdet mellom intensjoner og praksis tydelig vist i et generelt, sosiokulturelt perspektiv i motsetning til et individperspektiv, vil kritikk av praksis lett bli opplevd som personlig og vanskeligere å reflektere over. De er sentralt å vise at selv om man kan si noe om intensjonene, - bra eller dårlig, sier dette ikke noe sikkert om hvordan praksis er.

Selv om min hensikt ikke er å sammenligne barnehagene, er det allikevel komparative elementer i analysen. Dette er nødvendig for å prøve å finne noen mønstre i begrunnelsene som kan åpne opp for noen forklaring som grunnlag for drøftelse. Dette betyr at de enkelte informanter kan gjenkjenne sine egne uttalelser og føle en vurdering og sammenligning. Men jeg mener at det framgår av mine funn at dette ikke peker mot at noen barnehager er bedre eller dårligere til å skape flerkulturell pedagogikk enn andre. Bilde er nyansert og alle barnehager har elementer som er heldige og uheldige i forhold til en flerkulturell pedagogikk. Det er avhengig av i hvilket perspektiv tingene ses i.

I forhold til anonymisering og sikring av konfidensialitet har jeg ikke spesifisert hvilke informanter som jobber i hvilke barnehager. Barnehagene er beskrevet på et generelt grunnlag. Personidentifiserbare opplysninger som for eksempel etnisitet og andre personlige forhold er omskrevet eller utelatt av hensyn til konfidensialiteten.

5.1.3 Utvalget

Jeg har et utvalg på 3 barnehager i en kommune. Alle barnehagene er kommunale.

Barnehagene har hver mellom 7 og 5 ulike etniske kulturer representert i barnehagene. Den kulturgruppen med flest barn er norsk, så er det noen få ikke norske kulturer som er representert med noen få barn, mens de fleste er representert med et enkelt barn.

Jeg kunne ha valgt en enkelt barnehage som grunnlag for undersøkelsen. Dette ville ikke være uforenelig med en kvalitativ undersøkelse. Et eksempel på dette er casestudier som kan ha en barnehage som grunnlag for empirisk materiale.

Kvale spør: ”*Hvor mange informanter trenger jeg?*” og svarer selv: ”*Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*” (Kvale, 1997, p. 58). En sentral grunn for å øke antallet barnehager til tre, er at jeg ved dette øker mulighetene for å få

mangfoldige og nyanserte svar. Derfor har det vært nødvendig for meg med flere enn en barnehage og vurderer at jeg på grunnlag av tre gruppeintervju har valgt så mange at jeg ”*finder ut det jeg trenger å vite*”. Dette gir en mulighet for å samle et bredere empirisk grunnlag for flere og ulike innfallsvinkler til tolkningen fenomenet.

En annen side ved å øke antallet barnehager fra en til tre, er at det øker konfidensialitet. Ved at det er flere informanter blir det lettere å anonymisere personene ved at det er uklart hvilken barnehage vedkommende kommer fra. Jeg har i min rapport ikke gitt noen opplysninger om hvem som jobber i hvilken barnehage fordi dette ikke har vært relevant for min undersøkelse og ikke relevant for å svare på problemstillingen.

Utvalget er foretatt av den barnehageansvarlige i kommunen. Utvelgelsen er foretatt på basis av to utvalgs kriterier satt av meg.

- Barnehagen skulle ha barn med etnisk minoritetsbakgrunn i barnegruppa. Dette fordi jeg ønsket barnehager hvor personalet er stilt overfor utfordringer med å ha etniske minoritetsbarn i barnehagen.
- En eller flere av barnehagene skulle ha tospråklige medarbeidere som arbeidet i barnehagen.

Det andre kriteriet ble satt for å åpne for muligheten for å trekke inn tospråklig medarbeider som del av informantgruppa og mulighet for nyansering av utsagn. Denne muligheten ble ikke brukt. Av praktiske årsaker fikk barnehagen selv bestemme hvem blant det pedagogiske personalet (pedagogisk utdannet personalet) som skulle være med i gruppeintervjuet, og ingen av barnehagene har ansatt tospråklige medarbeidere i en slik stilling.

Kommunens barnehageansvarlige fikk skriftlig informasjon om mitt masterprosjekt som bakgrunn for å rette forespørsel til barnehagene i kommunen (se Vedlegg 3: Informasjonsbrev fra Høgskolen i Hedmark og Vedlegg 4: Informasjonsbrev om undersøkelsen).

Jeg valgte å la førstekontakten til informantbarnehagene gå gjennom en tredje person som kjenner barnehagene i kommunen. Dette gjorde jeg for å korte ned tiden på å finne barnehager som oppfylte kriteriene for utvelgelse og som samtidig være villige til å delta i undersøkelsen. Svakheten ved dette er at jeg ga fra meg muligheten til å kunne ha innflytelse på sammensetningen av de utvalgte informantene og at det kan oppstå skjevhet i utvalget. Skjevheten kan oppstå ved at utvelgeren kan bevisst eller ubevisst ha et annet motiv for utvelgelsen enn forskeren eller har en annen forforståelse av temaet. Den som velger barnehagene kan f. eks velge å rette forespørsel til de barnehagene hun vet har satt seg inn i

tematikken, som forholder seg aktiv og utforskende til flerkulturell pedagogikk og som kan gi meg det jeg ”vil ha”.

De som deltar kan være motivert av spesiell interesse og innsikt i flerkulturelt pedagogisk arbeid, ha pedagogisk flerkulturell kompetanse eller de kan være i større grad enn andre åpen for utvikling gjennom vurdering fra utenforstående personer.

I min undersøkelse er denne måten å finne informanter på en styrke.

For det første ved at jeg kan finne barnehager hvor jeg har en større sikkerhet om å finne et empirisk grunnlag for analyse og tolkning. Min undersøkelse er ikke komparativ ved å ha fokus på å finne barnehager med ”god” eller mindre ”god” flerkulturell pedagogikk og sammenligne disse. Mitt fokus er å finne eksempler på hvordan man begrunner sine intensjoner om den ”gode” flerkulturelle praksis og finne eksempler hvordan barnehagens flerkulturelle kompetanse blir brukt, og se dette i lys av teori. Derfor øker det muligheten for å finne barnehager hvor pedagogene har refleksjoner omkring etniske minoritetsbarn i norsk barnehage og har de gode eksemplene.

Det å bruke kommunens barnehageansvarlige som ”døråpner” er en styrke for denne undersøkelsen.

Min formodning om skjevhet i utvalget ble styrket etter første kontakt med barnehagene.

Førstekontakten til barnehagene var gjennom telefon med styrerne. Alle styrerne var meget positive til å delta, de ga alle uttrykk for at de kanskje ikke hadde så mye å bidra på det feltet flerkulturell pedagogikk, men at de så det som et veldig viktig felt å jobbe med i barnehagen. De ga alle også uttrykk for at de selv kunne få noe igjen ved å delta og at dette også var et motiv for å delta i undersøkelsen. Utbyttet kunne enten være i form av refleksjoner gjennom intervjuene eller gjennom evaluering av rapporten sammen meg etter at undersøkelsen er avsluttet. Dette tolker jeg som en bekreftelse på en skjevhet i utvalget, Styrerne valgte selv hvem som skulle være med i utvalget på bakgrunn av mitt ønske om at det skulle være pedagogutdannet personale. Jeg lot det være opp til styrer hvor mange som skulle være med i intervjuet. Dette av praktiske hensyn til barnehagens travle hverdag. Det kan være utfordrene og samle alle pedagogiske ledere til 1 til 1 ½ times intervju. Og av hensyn til å ikke stille for mange krav til barnehagen, hvilket kunne medføre at de ville trekke seg. Disse overveielsene gjorde jeg på bakgrunn at jeg, som ansatt som pedagogisk leder i en barnehage, selv opplever at slike praktiske hensyn ville kunne spille inn på et valg og mulighet for å delta i en undersøkelse.

I to av intervjuene er det styrer og en pedagogisk leder som deltar. I det tredje intervjuet deltar styrer og to pedagogiske ledere.

5.1.4 Intervjuguiden

Et halvstrukturert intervju må ha en viss struktur og utgangspunktet er en intervjuguide som angir emner som skal tas opp og i hvilken rekkefølge det skal skje (Kvale, 1997, p. 76).

Undersøkelsens formål og problemstilling avgjør i hvilken grad spørsmålene og rekkefølgen er bindene for intervjueren (Kvale, 1997, pp. 76-77). I mitt tilfelle hvor det er viktig å få fram nyanserte og mangfoldige meninger, er det viktig med en liten grad av binding til intervjuguiden, nettopp for å finne det uventede eller implisitte. Dette krever at samtalen flyter og at det er god kontakt mellom intervjuer og intervjupersonene. En intervjuguide som følges nøye kan komme i veien for å skape et slikt forhold mellom forsker og intervjuer. (Fog, 2004, p. 45). Derfor skal intervjueren være så velforberedt at intervjuguiden skal ligge inne i hodet hennes (Fog, 2004, p. 45). Dette gjør at intervjueren kan løsrive seg fra intervjuguiden og allikevel å tiltrekkelig overblikk over emnene og spørsmålene til å kunne lytte til intervjupersonen og kunne forfølge relevante temaer og *samtidig* kunne komme tilbake til emnene i intervjuguiden ved en senere anledning.

Intervjuguiden har fungert på denne måten ved at utarbeidelsen av den har vært en del av forberedelsesprosessen (se Vedlegg 1: Intervjuguide). Den er i høy grad detaljert og omfavnsrik.

Jeg har fått barnehagenes årsplaner og brukt dette som et grunnlag for intervjuguiden i forhold til de enkelte barnehagene. Dette har jeg gjort for å ha konkrete spørsmål til informantene som en innfallsvinkel for samtale om intensjoner. Årsplaner er ikke brukt til innsamling av data og grunnlag for analyse og drøfting.

Etter å ha utarbeidet guiden, intervjuet jeg en pedagogisk leder i et prøveintervju. Pedagogen jobber ikke i noen av de utvalgte barnehagene og dette intervjuet inngår ikke i det empiriske materialet i undersøkelsen. Prøveintervjue foretok jeg for å teste meg selv i rollen som intervjuer og for å undersøke hvordan min intervjuguide fungerte. Det å jobbe mot å bli en god intervjuer krever bygger i tillegg til teoretisk kunnskap også gjennom egne erfaringer med å intervjuer (Kvale, 1997, p. 92).

Jeg erfarte det som Fog skriver om at å følge intervjuguiden ved å stille spørsmålene i planlagt rekkefølge, virker avsporende og lukkende på samtalen og skaper usikkerhet. (Fog, 2004, p. 46). Jeg erfarte også det at ved å la samtalen flyte naturlig og å stille spørsmål innimellom for å forfølge

interessante utsagn, fungerte bra for samtalens dynamikk og flyt. Jeg erfarte også at vi i løpet av intervjuet kom innom alle temaene og spørsmålene intervjuguiden inneholder.

Intervjumetoden nærmer seg det Fog kaller det *ikke-strukturerte intervju* (Fog, 2004, p. 18).

Dette er ikke et forskningsintervju helt uten struktur, men det er *tematisert* og har en viss underliggende struktur.

5.1.5 Gjennomførelsen av intervjuene

Som beskrevet i underkapittelet 4.2.2 Kvalitativt, så er det styrker og svakheter ved ulik grad av struktur og i hvilken grad man følger denne strukturen. I forhold til mine intervjuer er det en styrke å ha en mindre grad av struktur, som gir en mulighet for å minske avstanden mellom meg og intervjupersonene. Dette kunne gi rom for at informantene selv kunne få utbytte av intervjuer gjennom en bevisstgjøring.

Intervjuene foregikk på barnehagens møte- eller personalrom. Etter samtykke fra informantene ble intervjuet tatt opp på en diskret båndopptaker. En mulighet ved innsamling av empirisk materiale gjennom intervju, er løpende å notere det som blir sagt og/eller senere notere etter hukommelsen. Dette er ikke særlig vanlig i forhold til kvalitativt forskningsintervju (Kvale, 1997, p. 101). En svakhet ved dette er at man kan risikere å ikke få notert ting eller utsagn som kan belyse fenomenet fordi man i intervjusituasjonen ikke fant det relevant. Det vil alltid foregå en grad av analyse og tolkning i løpet av intervjuet som bygger på forskerens forforståelse og forståelse av temaet. Dette er også ønskelig og i tråd med en hermeneutisk tankegang. Ifølge Kvale er det et kvalitetskriterium for et intervju at det blir tolket mens det foregår (Kvale, 1997, p. 90).

Jeg valgte på bakgrunn av dette å ta opp intervjuet på bånd, da min undersøkelse bygger på å finne en hypotese. Dette gav meg i større grad mulighet for å kunne konsentrere min oppmerksomhet om innholdet i samtalen, uttrykksmåtene, prosessen og mine reaksjoner på intervjupersonene og prosessen (Fog, 2004, pp. 52-53) og ikke skulle notere i tillegg.

Intervjuene er ikke umiddelbart sammenlignbare ved at intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene. Dette er heller ikke ønskelig i ikke-strukturerte forskningsintervjuer. Men det er viktig at intervjueren er *konsistent* (Fog, 2004, p. 187). Med dette mener Fog at intervjueren skal være konsistent med seg selv, - i samsvar med den man normalt er. På den måten kan intervjueren gjennomføre sine samtaler på lik måte ved å være like sensibel for interessante utsagn, og for variasjoner hos de ulike intervjupersonene. Det å opptre helt nøytralt eller objektivt vil være i mot naturlig menneskelig atferd som er å opptre forskjellig

overfor forskjellige mennesker. Dette blir en mekanisk atferd som vil gjøre at intervjuene blir forskjellige (Fog, 2004, p. 187).

I forhold til påliteligheten i slike ikke-strukturerte intervjuer, ligger det forhold som kan påvirke informantens reaksjoner eller følelser. For eksempel selve intervjusituasjonen eller måten spørsmålene blir stilt på. Et ”*hvorfor mener du det*”-spørsmål kan oppleves som konfronterende eller oppleves som at intervjueren sitter inne med større viten om emnet enn informanten. Dette kan gjøre informanten usikker eller fremkalle andre reaksjoner som for eksempel sinne.

Jeg mener at dette i liten grad påvirker påliteligheten ved de funn jeg har gjort. Det er ingen tendens til i de tilfellene hvor jeg har spurt direkte om *hvorfor*, at det er mer leting etter ord eller nøling enn når jeg ikke gjør det. Når informantene snakker om hverdagslige ting, gode historier, forteller om de gode eksemplene, - altså når de uttalte seg om noe de var ”ekspert” på, var ikke samme tendens til nøling og usikker formulering. Dette tolker jeg som at når informantene skulle bruke de faglige argumentene ble det mer utfordrende for dem. Dette er et av funnene jeg finner i datamaterialet.

Intervjuene er på mellom 1 og 1 ½ time hver.

5.1.6 Transkribering

Analysen av det empiriske materialet baserer seg på transkribering av opptakene. Intervjuene er skrevet ut ordrett fra båndet. Opptakene har en lydmessig god kvalitet og det er få tilfeller hvor jeg har vært i tvil om hva som blir sagt på båndet. Der hvor jeg er i tvil vil det framgå i det transkriberte materialet hvor jeg har skrevet ned de ulike forståelsene. Tolkningene av utsagnet baserer seg på temaet eller spørsmålet vi snakker om og det som er blitt sagt før og etter. I et par tilfeller har det vært umulig å høre hva som blir sagt, og her har jeg ikke forsøkt å tolke hva som kan være sagt.

Det transkriberte materialet fyller 39 tettskrevne sider, til sammen ca. 4 ½ timer intervju. Ikke-verbale elementer er ikke i høy grad med. Noen typer non-verbale kommunikasjon, som for eksempel famling etter ord eller avbrytelser, pauser og nøling, har jeg gjengitt i råmaterialet fordi dette er viktig i forhold til analyse på meningsdannelse (Kvale, 1997, p. 107). I de tilfellene hvor andre non-verbale elementer har betydning, er de skrevet inn i råmaterialet. Dette har jeg gjort på bakgrunn av min tolkning i løpet av selve intervjuprosessen (jfr. Kvales kvalitetskriterium ovenfor), og på basis av min hukommelse

ved gjenhør av intervjuet. Ved å skrive inn min tvil og valg av tolkning skaper jeg gjennomsiktbarhet som styrker påliteligheten (Fog, 2004, p. 188). Jeg mener at dette i tilstrekkelig grad ivaretar pålitelighetsaspektet i forhold til dette.

5.1.7 Analysen

Kvale setter opp 5 ulike tilnæringsmåter til analyse: meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale, 1997, p. 125).

Ad hoc-metoden, som jeg har brukt, bygger på mange forskjellige teknikker i samspill og henger god sammen med en undersøkelse som også leter etter et *hvorfor*-svar. Dette er også den mest brukte formen for intervjuanalyse (Kvale, 1997, p. 135). Slike meningsgenereringsmetoder egner seg godt til å få fram sammenhenger og strukturer av betydning, særlig når intervjuene ved første øyekast mangler overordnet struktur (Kvale, 1997, p. 135).

Jeg dannet meg et helhetsinntrykk av intervjuet på basis av selve gjennomføringen av intervjuet, transkripsjonsprosessen og gjennomlesning av intervjuene. På bakgrunn av dette og av teori om flerkulturell pedagogikk, har jeg analysert det transkriberte materialet for å lete etter bestemte holdninger til temaer innefor flerkulturell pedagogikk, omtale av disse temaene og i noen grad gjøre en kvantifisering av ulike uttalelser.

Disse analysene jeg analysert videre og tolket i lys av profesjonsteori. Dette betyr at noen utsagn er blitt analysert med to ulike innfallsvinkler og at samme utsagn er grunnlag for forskjellige funn. Derfor er det også tilfeller hvor samme sitat er gjengitt i forskjellige eksempler.

5.2 Presentasjon av empiri på bakgrunn av perspektivet om flerkulturell pedagogikk

Gjengivelse av sitat i rapporten fra det empiriske materialet krever det noen kommentarer. Transkripsjonen bærer preg av dynamisk dialog mellom informanter, og mellom intervjuer og informanter. Det er ikke alltid at enkelt utsagn fra materialet kan stå alene som sitat i rapporten. Utsagnene kan henviser til noe som tidligere er nevnt eller forstås i sammenheng med non-verbal kommunikasjon. I disse tilfellene har jeg i sitatene tilføyd i firkant parenteser mine kommentarer til forståelsene av utsagnene. En firkantparentes med prikker betyr at noe av det informant har sagt, er utelatt fordi det ikke er relevant for sammenhengen eller forståelsen. Når jeg har gjengitt prikker uten parentes betyr det pause eller opphold i talen

Jeg har også omskrevet dialekt til bokmål. Delvis av hensyn til det å øke informantenes anonymitet og delvis av etiske hensyn. Den etiske siden av dette er at bred dialekt lett blir i skriftlig form oppfattet som mindre velformulert. Dermed blir det ubalanse i forhold til informanter som ikke snakker bred dialekt og informanten framstår som mindre velformulert enn sine kolleger. Jeg har derfor valgt å gjøre denne omskrivingen.

5.2.1 Hvorfor er det et flerkulturelt innhold?

Informantene gir forskjellige grunner for *hvorfor de har flerkulturelle elementer i innholdet i barnehagen*.

Eksempel 1.

Ped.leder: Det er viktig å påpeke at når hun som kommer fra Bosnia feirer jul, er det hennes jul.[...] ... hvis bestemor kommer på besøk så er det hyggelig, vi prøver å få henne hit og prøver å sette pris på det barnet er opptatt av ... heve statusen på en måte, - for det barnet det gjelder. [...]

Informanten uttrykker i dette sitatet at man kan holde jul på forskjellige måter og at dette er viktig av hensyn til det enkelte barnet pga. hennes tilhørighet i annen kulturbakgrunn. Implisitt kan det også ligge en begrunnelse for at det også er viktig for alle barna ved at pedagogen vektlegger av at hun fra Bosnia feirer *sin* jul til forskjell fra *andres* jul. Videre sier informanten på spørsmål om hvordan man kan støtte etniske minoritetsbarns selvbilde og sosialisering:

Eksempel 2.

Ped.leder: Jeg ser ikke at det er noen forskjell på dem i forhold til andre barn. [...] Den anerkjennelsen av det som er forskjellig. Og når da. [...] 5 år gamle jenta fra Somalia har fått seg ny hijab er det viktig å si "Så flott du er!"[...] Helt konkrete situasjoner, det er jo mot barnet, [...], men jeg tenker også [...] at barnet ser vi har god kontakt med foreldrene. Det er med på å løfte selvbildet til barnet, [gjøre] dem stolte av den bakgrunnen de har. [...]

Grunnen informanten her gir for å fokusere på barnets kulturelle bakgrunn, er for å styrke barnets personlige identitetsutvikling. Hun mener at det i bunn og grunn ikke er forskjell på hva man gjør pedagogisk for barn enten de har majoritets- eller minoritetsbakgrunn.

Men det er flere begrunnelser for hvorfor det skal være flerkulturelt innhold i barnehagen:

Eksempel 3.

Ped.leder: [Noen ganger har morsmålstreneren vært inne på avdelinga] „vært synlig på avdelingen, jeg tenker der er en ...hmm... det er en stor verdi både i forhold til det at de andre skal høre at det snakkes et annet språk, har andre klær. [...] Jeg syns det er viktig å vise [det] til de andre barna.

Intervjuer: Hvorfor mener du det er viktig?

Ped.leder: Det går selvfølgelig på antirasisme. I forhold til det å...

Styrer: Vise ulikheter...

Ped.leder: Ja, ...går på å kunne øve opp romslighet, - ja, som du sier, sette pris på.

Her kommer det kultursammenlignende perspektivet inn på hvorfor, det er viktig for *de andre* at det er forskjeller. Betyr dette at det ikke er viktig for jenta selv at det er forskjeller? (Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen av funnene.)

En annen informant sier om det å ha matdager med mat fra hjemmekulturene til ungene:

Eksempel 4.

Ped.leder: Jeg tror de [foreldrene] syns det er ålreit at ungene deres lærer å se utover sin egen lille verden, og får noen videre perspektiver på ting og får lære og høre om andre kulturer og andre verdier. [...] og vi fikk det jo gjennom maten, da! Du kan tenke deg norske barn når de fikk servert iransk mat: ”du, jeg liker ikke sånn mat, jeg!” [...] Da fikk vi oss en runde med alle ungene [...]: Vi må forholde oss sånn og sånn, det er ny mat som smaker annerledes.[...] Vi fikk jo litt læring på det å akseptere...

Styrer sier litt senere i intervjuet om nettopp dette her:

Eksempel 5.

Styrer: Det har å gjøre med oppdragelse, rett og slett.

Disse to eksemplene viser at barnehagene også har perspektivet på den kultursammenlignende side av flerkulturell pedagogikk. Det flerkulturelle innholdet er for å sammenligne forskjelligheter ut i fra at det er berikende for ungene og har et oppdragelsesaspekt.

Disse to ulike forklaringene, på hvorfor det er viktig å fokusere på flerkulturelle elementer i forhold til de etniske minoritetsbarna, - den identitetsskapende og den kultursammenlignende forklaring, er typiske for begrunnelser informantene gir for flerkulturelt innhold.

I forhold til identitetsutvikling så mener informantene at språkstøtte henger sammen med dette. Et eksempel på dette er hvor informanten kobler språk til følelser og hjemmekultur:

Eksempel 6.

Intervjuer: Noen mener at etniske minoritetsbarn i norsk barnehage først og fremst skal lære norsk, andre er uenige. Hva mener dere?

Styrer: Jeg mener det er kjempeviktig at barnet lærer seg følelsesspråket sitt. ... Bør lære seg begge deler. ... Kjempeviktig at de snakker det hjemme. ... Målet må være at de er så gode at de forstår begreper og ord slik at de kan følge norsk undervisning.

Eksempel 7.

Ped.leder: Og [det] er jo viktig at de lærer seg språket sitt også. Det har en egenverdi i forhold til den kulturbakgrunnen de har.

Det er altså erkjennelse av at språk og identitet henger sammen.

5.2.1.1 Kort oppsummering

Analysen viser at barnehagene har to begrunnelser på hvorfor det er et flerkulturelt innhold i barnehagen. En begrunnelse er at det er identitetsskapende for de etniske minoritetsbarna og støtter deres tilhørighet til deres kultur. I dette ligger også en forståelse av identitetsutvikling henger sammen med anerkjennelse av morsmålet. Den andre forklaringen er at det er perspektivutvidende for barn å se og få et bevisst forhold til at vi er forskjellige og tenker forskjellig om ting. Informantene har begge perspektiver på begrunnelsen for å ha flerkulturelt innhold i barnehagen.

5.2.2 Hvem er det flerkulturelle innholdet for

Engens begrep om dobbeltkvalifisering som en del av oppdragelsen, bygger på at det er noe som gjelder for alle i et pluralistisk samfunn. For dobbeltkvalifisering som et grunnlag for en felles oppdragelse til et pluralistisk samfunn, er det helt sentralt at kultursammenligningen inkluderer *alle*, både majoriteten og minoriteten. Hvis ikke dette er tilfellet er ikke grunnlaget for å utvikle seg mot en integrerende sosialisering tilstedet for alle barn, noe som kunne føre til ulik sosialisering og ulikt grunnlag for deltakelse i samfunnet.

På bakgrunn av dette er det interessant å se på datamaterialet for analysere *for hvem personalet mener det flerkulturelle innholdet er for*. Det blir vesentlig for hvem personalet synliggjør kulturelle forskjeller og for hvem det flerkulturelle innholdet er identitetsskapende for. Disse to ulike forklaringene for flerkulturelt innhold kommer tydelig fram når jeg ser på *hvem det flerkulturelle innholdet er for*. Og det er en tydelig tendens i datamaterialet.

Jeg finner utsagn som viser at personalet mener det flerkulturelle innholdet er både for barna med etnisk minoritetsbakgrunn og for majoritetsbarn. Dette vises i eksemplene foran.

Utsagnene fra informantene om hvem de flerkulturelle elementene er for, er totalt sett likelig fordelt mellom at det er for de etniske minoritetsbarna eller for de etnisk norske barna. I en av barnehagene er utsagnene likelig fordelt mellom henholdsvis for de etniske minoritetsbarna eller til for de etnisk norske barn.

Men i de to andre barnehagen er fordelingen tydelig ubalansert. I den ene av disse to barnehagene er ca. 35 % av utsagn om hvem flerkulturelt innhold er for, begrunnet med kultursammenligning og ca. 65 % begrunnet med identitetsstøtte for etniske minoritetsbarn. I den andre av barnehagen var fordelingen omvendt hvor ca. 70 % til støtte for kultursammenligning og ca. 30 % for identitetsstøtte for de etniske barna.

Et sitat som viser hvem det flerkulturelle innholdet er for er fra en av barnehagene, hvor det er overvekt av utsagn til fordel for de norske barna:

Eksempel 8.

Styrer: [...] Vi går alltid ut og spør foreldrene ”hvilke merkedager har dere?” og ”hvilke høytider er viktige?” og ”hvordan ønsker dere at vi skal markere dette i barnehagen?”. For vi opplever ofte at det ikke er så farlig. ”Behøver ikke det, vet du”. ”Nei, vi har ikke noe vi”.

Intervjuer: Hva mener dere om det da?

Styrer: Jeg føler det blir vanskelig for det er viktig for meg ...[...]

Ped.leder 1: Og det er også litt det og ... å vise de andre ungene og, at det er noen som har andre markeringer enn oss. Vi har noen somaliske unger som feirer id her. De blir ofte borte noen dager [fordi] de drar et annet sted og feirer, [...] det hadde vært veldig ålreit hvis vi kunne ha tatt del i det og vist det til de andre ungene. Vise litt respekt for den kulturen som de kommer i fra.

Sitatet er fra begynnelsen av intervjuet og er det første som blir brukt som begrunnelse for hvorfor man skal markere eller feire andre kulturers høytider. Informantene sier eksplisitt at det er for at de andre ungene skal oppleve at andre feirer nyttår på en annen måte enn oss. Jeg tolker informantens bruk av ordet *oss* som at vedkommende mener det er de som feirer norsk nyttår. Så tilføyer hun også at det er for de somaliske ungene gjennom å støtte deres kulturelle identitet. Dette er viktig, for det viser at informanten *har* begge perspektiver med i sine begrunnelser for å ha en flerkulturell pedagogikk.

Et annet eksempel som viser tosidigheten:

Eksempel 9.

[Eksempelet springer ut av dialog mellom informantene om det at foreldre fra etniske minoriteter snakker norsk til ungene sine når de er i barnehagen og ikke morsmålet sitt]

Ped.leder 1:[...] Jeg kunne ønske at foreldrene var så trygge på oss at de torde å snakke morsmålet sitt, det hadde vært veldig lærerikt for de andre ungene., at de hørte at at de ...

Ped.leder 2: ... kan faktisk et språk til.

Ped.leder 1: Og det er kjempebra. For det viser jo de andre ungene at han kan et annet språk også. Det har noe [å si] for den statusen til den ungen, at han faktisk kan noe som ikke vi kan.

Jeg tolker det første utsagnet som uttrykk for at informanten vektlegger det viktige i at ungene hører at det snakkes flere språk i barnehagen, og at det er et grunnlag for en forståelse av at vi er forskjellige. Men hun nøler i formuleringen og kollegaen fortsetter formuleringen med det hun mener er viktig, nemlig styrking av status og selvtillit hos det etniske minoritetsbarnet. Perspektivet på det enkelte minoritetsbarns selvbilde og identitet er også fokusert på ved at informanten kobler språk og status, som er en del av et selvbilde.

Informantene i et annet intervju uttrykker hvorfor det er viktig at unger hører at ikke alle snakker det samme språket som dem selv. Dette er en barnehage med flest utsagn til støtte for de etniske minoritetsbarna:

Eksempel 10. (samme som Eksempel 3)

Ped.leder: [Noen ganger har morsmålstreneren vært inne på avdelingen] ..vært synlig på avdelingen, jeg tenker der er en ...hmm... det er en stor verdi både i forhold til det at de andre skal høre at det snakkes et annet språk, har andre klær. [...] Jeg synes det er viktig å vise [det] til de andre barna.

Intervjuer: Hvorfor mener du det er viktig?

Ped.leder: Det går selvfølgelig på antirasisme. I forhold til det å...

Styrer: Vise ulikheter...

Ped.leder: Ja, ...går på å kunne øve opp romslighet, - ja, som du sier, sette pris på.

Samme innhold kan altså være viktige for både minoriteten og majoriteten på samme tid, men ikke nødvendigvis med den samme begrunnelse.

Datamaterialet inneholder veldig få eksplisitte utsagn på at det flerkulturelle innholdet har en verdi og et grunnlag som samlende element for *alle* i barnehagen. Disse kommer også sent i intervjuene.

Eksempel 11. (samme som Eksempel 4)

Ped.leder: Jeg tror de [foreldrene] synes det er ålreit at ungene deres lærer å se utover sin egen lille verden, og får noen videre perspektiver på ting og får lære og høre om andre kulturer og andre verdier. [...] og vi fikk det jo gjennom maten, da! Du kan tenke deg norske barn når de fikk servert iransk mat: ”du, jeg liker ikke sånn mat, jeg!” [...] Da fikk vi oss en runde med alle ungene [...]: Vi må forholde oss sånn og sånn, det er ny mat som smaker annerledes.[...] Vi fikk jo litt læring på det å akseptere...

Et annet utsagn er en annen informant:

Eksempel 12.

Ped.leder 2: [...] ... jeg ser det klart for meg at det vi kanskje kunne gjøre mer med [for de med etnisk minoritetsbakgrunn], var å låne bøker, finne billedbøker og bruke det som utgangspunkt. Og vi bruker mye fotografier som utgangspunkt for samtaleemner, - for alle barna, bruke det mer bevisst for ALLE. [Jeg tolker det slik at pedagogen mener bøker på andre etniske minoritetsspråk eller etniske nasjonale språk som samisk. Vi har litt tidligere snakket om å bruke litteratur fra andre land enten oversatt eller ikke oversatt til bruk for foreldre.]

Pedagogen mener at *alle* barna vil ha utbytte av å få lest bøker fra annen kulturell bakgrunn. Jeg tolker utsagnet på bakgrunn av at vi tidligere har snakket om biblioteker som har barnebøker på de etniske minoritetsbarnas morsmål og at informanten legger trykk på *alle*.

Eksempel 13.

Intervjuer: Jeg ser i årsplanen at [et av målene] for eksempel er at dere vil formidle samisk kultur. Det kan jo være [gjennom litteratur][...] om samer. Jobber dere sånn for eksempel [i forhold til etniske minoritetskulturer]?

Ped.leder 1: Nei, det er vi ikke flinke til, helt ærlig. Det er noe vi må jobbe med for å få inn under huden, rett og slett.

Styrer: Det er en prosess vi må jobbe med. For eksempel, samisk er jo nytt nå. Det kom jo i rammeplanen nå. Vi har diskutert og snakket med andre, jeg har hørt hvordan andre barnehager [...] jobber med det. [...] Og det er noe som er veldig viktig å synliggjøre, - den kulturen også, selv om vi ikke har samiske barn. Vi hadde på avdelinga nå, - på samefolkets dag, joikakaker og...

I dette utsagnet uttrykker styrer at det er viktig at barn får kjennskap til andre kulturer uten at denne kulturen nødvendigvis er representert i barnehagen og at alle barn derfor har utbytte av å kjenne til samisk kultur. Dette fordi det står i rammeplanen, men jeg tolker utsagnet slik at det også er fordi styrer mener at samisk kultur er en del av det norske samfunnet og derfor en del av en kultur som alle barn i Norge bør kjenne til.

5.2.2.1 Kort oppsummering

Utsagn med begrunnelser deler seg i noen grupperinger som har stort samsvar med svarene på *hvorfor er det et flerkulturelt innhold i barnehagen*.

Tendensen er at når synliggjøring av kulturelle elementer er for de etniske minoritetsbarn, så er det med fokus på sosialisering og identitetsutvikling i et individperspektiv. Når begrunnelsene henviser til at nytten for de norske barna er det med begrunnelse om at det fremmer toleranse, romslighet og flerkulturelle kompetanser for de norske barna.

Det er meget få utsagn som uttrykker at det å bruke kulturelle forskjeller som et utgangspunkt for kultursammenligning er for *både* majoriteten og minoriteten.

5.2.3 Oss/de andre.

De aller fleste av det pedagogiske personalet i norske barnehager er etnisk norske og fra majoriteten. Derfor blir vesentlig hvilken holdning de ansatte i barnehagen har til det å være fra etnisk minoritetskultur og innenfor hvilken diskurs om forskjellighet de befinner seg. En måte å se hvordan det hegemoniske forholdet mellom majoritets- og minoritetskulturene kommer til uttrykk, er å analysere hvordan det pedagogiske personalet snakker om barn og foreldre fra etniske minoritetskulturer og majoritetskulturen. Bruken av dikotomien oss/de andre (Sirnes, 1999), kan gi en viten om en slik etnosentrisk holdning ligger til grunn for personalets meninger og begrunnelser for mål og innhold. Bakgrunnen for diskursen oss/de andre er ikke en vanlig videreføring av *kjent/fremmed*-generalisering, men det er en *ekskluderende* diskurs. *Det kjente/fremmede* bygger på en diskurs om at man ikke avviser det fremmede som farlig eller uønsket. Det gjør derimot *oss/de andre* hvor *oss* kategorien er ekskluderende (Sirnes, 1999, p. 57).

Eksempel 14.

Styrer: For grunnen [til å ha uker med etnisk kulturelt tema] var at vi ville gjøre noe for de gruppene, for familiene, så bestemte vi at vi skulle ha en uke med Bosnia, Somalia og Afghanistan. Og da har vi tegnet flagg, vist bilder, også har vi en avslutning om fredagen med at mødre lager mat. [...] Så vi gjør vel ikke så mye mer enn det, ...men å få inn den kulturelle forståelsen for de andre ungene! At de ungene som kanskje ser litt annerledes ut har en egenart og verdi i seg sjøl...

[...]

Ped.leder: Det [er det] er det å vise dem at vi setter pris på den kulturen dem har.

I lys av dikotomien oss/de andre så er sitatet preget av en diskurs om at *de andre* med etnisk minoritetsbakgrunn som en gruppe kan lære *oss* noe.

Denne diskursen ligger ofte bak når informantene begrunner hvorfor de ønsker å synliggjøre kulturelle eller etniske forskjeller. Som beskrevet i kapittelet over om for hvem det flerkulturelle innholdet er for, så deler svarene seg i to: enten for de etniske minoritetsbarna eller for *de andre ungene*. Da er begrunnelsene ofte med at det er de etniske minoritetene som gruppe som bidrar til læring for de etnisk norske barna.

I hvilken grad dikotomien *oss/de andre* preger utsagnene og hyppigheten av utsagn som inneholder dette, varierer i gruppeintervjuene. Mening oppstår i dialogen og de som deltar i dialogen vil preges og være med på å skape fellesmeningen.

En av informantene uttrykker eksplisitt viktigheten av å være bevisst over å unngå å si oss og de andre:

Eksempel 15.

Ped.leder: Også tenker jeg sånn i forhold til holdningsskapende arbeid i personalegruppa [...] ... det er...veldig lett å si DEM at man har noen klare holdinger på hva det vil si å være VI. [...] Vi har veldig lett for å distansere oss fra innvandrere og si OSS NORDMENN også DEM. Det bør være VI. [...]. Det å være VI er noe vi må utfordre oss sjøl på. De voksne i barnehagen. Vi er ganske bundet opp i forhold til Rammeplanen, - i forhold til lovverket, at det her skal gjennomføres i barnehage.

I dette intervjuet er det i veldig liten grad bruk av motsetningene *oss/de andre*, selv om det også forekommer:

Eksempel 16.

Ped.leder: [Utdrag av Eksempel 3] Det er en stor verdi både i forhold til det at de andre skal høre at det snakkes et annet språk, har andre klær. [...] Jeg synes det er viktig å vise det til de andre barna.

Andre informanter fra de andre barnehagene bruker oftere *oss* og *dem*.

Eksempel 17.

Ped.leder 2: Vi har jo hatt barn som er blitt tatt ut igjen fra barnehagen og blitt plassert hos en dagamma fra det samme landet som barnet kommer fra. Og vi sa: Du må ikke gjøre det, barnet skal jo bo i Norge, gå på skolen, lære seg norsk. [Mor sa] Nei, han bor i Norge, og da kommer han til å lære seg norsk! Så det er nok mye holdningen der, at norsk lærer de seg uansett når de bor her. For å forklare at de må være sammen med nordmenn for å lære seg norsk, det er ikke lett.

Det er det skorter på, spesielt for de minste. Foreldrene tenker at det er så lenge til barna begynner på skolen at de lærer norsk tidsnok. Men de gjør jo ikke det, vi ser jo det.

Eksempelet viser den generaliseringen som skjer ved at den holdningen denne moren har, blir tillagt alle foreldre som har barn som ikke snakker norsk.

Men det er utsagn som viser at etter en slik generalisering, så nyansere informantene sine generalisering. Og her er det forskjell på barnehagen. I det ene gruppeintervjuet er tendens større til å generalisere (se Eksempel 17), mens i det intervjuet med barnehagen som også lett generaliserer nyanseres eller modereres generaliseringene:

Eksempel 18.

Ped.leder: [...] Ja, for det er deres kultur . De [ungene] tar seg en siesta når de kommer hjem og så er de lengre oppe om kvelden.

Og videre i intervjuet:

Eksempel 19.

Ped.leder: [Ped.leder snakker om i et av de landene som noen av barna kommer fra, er det veldig varm om sommeren og veldig sjeldent snø om vinteren.] Og når de kommer til Norge får de jo sjokk! [Dette som en forklaring på hvorfor det er kulturkonflikt om det å være mye utendørs. Dette er et kulturtrekk ved norske barnehager] Men morsmåslæreren vår skjønnte med det samme at ungene hennes måtte bare ut.[...] Så det er jo veldig store individuelle forskjeller, sånn som med oss nordmenn.

Dette gjenspeiler tendensen til først å generalisere men videre nyansere at det er forskjeller både individuelt (som ovenfor) og mellom ulike kulturer.

5.2.3.1 Kort oppsummering

Det er en tendens i datamaterialet at informantene bruker en diskurs om oss og de andre. En av informantene uttrykker eksplisitt at en slik diskurs er viktig å være bevisst om og å unngå å bruke *oss/de andre*. Dette gjenspeiler seg også i datamaterialet fra gruppeintervjuet fra denne barnehagen hvor det forekommer svært liten bruk av dikotomien *oss/de andre*.

5.2.4 Drøfting av funnene i lys av teori om flerkulturell pedagogikk

Funnene i undersøkelsen belyser 3 barnehagers intensjoner for skape en flerkulturell pedagogikk. I forhold til Pihls definisjon ovenfor (kapittel 2 Teoretiske perspektiver på flerkulturell pedagogikk) så er det noen betingelser som må oppfylles for å kunne snakke om en flerkulturell pedagogikk. Jeg vil drøfte mine funn i forhold til noen av disse betingelsene.

I forhold til *anerkjennelse av etniske minoritetsbarns språklige og kulturelle bakgrunn på individ og gruppenivå* så mener jeg at barnehagene har forutsetninger for oppfylle denne betingelsen på individnivå. Som begrunnelser for hvorfor det er et flerkulturelt innhold i barnehagen, er en av grunnene at det er identitetsskapende for de etniske minoritetsbarna og støtter deres kulturtilhørighet. I dette ligger også forståelsen av at identitet og språk henger sammen.

Mine funn viser altså at anerkjennelse av de etniske minoritetsbarna som en et element i en flerkulturell pedagogikk, er til stedet på individnivå.

Videre viser mine funn at i forhold til hvem flerkulturell pedagogikk er for, så er det for alle barna, men begrunnelsene for innholdet er forskjellig alt etter som informantene snakker om etniske minoritetsbarn eller etniske norske barn. Alle barnehagene har intensjoner om at gjennom flerkulturelt innhold

- skal etniske minoritetsbarn få støtte for deres dobbelte kulturtilhørighet og sosialiseringssprosess og
- skal de etnisk norske barna få støtte for en utvikling av metakulturell kompetanse. De får innsikt i at andre gjør ting på andre måter og har andre verdier og normer. Dette som et grunnlag for å utvikle toleranse og selvinnsikt som igjen er forutsetning for metakulturell kompetanse.

Begrunnelse om at de etniske minoritetsbarna skal få støtte i å utvikle en slik metakulturell kompetanse blir ikke eksplisitt uttrykt.

Dette innebærer for det første at barnehagene risikerer å skape en ekskluderende praksis uten at det nødvendigvis er deres intensjon. Denne kulturanalysen kan bli urettferdig når kultursammenligningen blir tenkt for majoriteten, som er norsk.. Det er en risiko for at kultursammenligningene vil gjenspeile forskjeller i kultur og tankegang i forhold til et norsk perspektiv. I følge Engens teori om kultursammenligning må pedagogen legge til rette forholdene for å fremme utbyttet av kultursammenligningen ved å snakke om det, vise ting eller på andre måter skape forutsetninger for utvikling. Hun må gjøre dette fordi barn lærer i samspill med andre, slik Vygotskij (Vygotskij & Kozulin, 2001, p. 15) viser med sin sone for nærmeste utvikling og at barnet er avhengig av kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer med kommunikasjon og samarbeid med andre. Hvis hun ikke setter kultursammenligningen i relasjon til de etniske minoritetsbarn er det risiko for at ikke alle minoritetsbarn kan nyttiggjøre seg denne kultursammenligningen fordi pedagogen ikke opererer innenfor deres

nærmeste utviklingssone. På bakgrunn av teori om kultursammenligning så trenger barn hjelp til å vekke ettertanken (Engen, 1989, p. 38). (Se 2.2 Dobbeltkvalifisering gjennom kultursammenligning som et utgangspunkt for en flerkulturell pedagogikk).

Men man kan stille spørsmålstegn ved om de etniske minoritetsbarna får det samme utbytte. For at kultursammenligning skal gi perspektivutvidelse og ha oppdragende virkning, må noen eller noe starte prosessen. Barn oppdager ikke nødvendigvis forskjellen av seg selv. Hoëms sosialiseringsteori med begrepene forsterket sosialisering og resosialisering og Engens redegjørelse for danning som grunnlag i oppdragelse til integrerende sosialisering, peker på at dette ikke nødvendigvis blir tilfellet. Dannende oppdragelse krever at det vekkes til ettertanke hos barnet (Engen, 1989, p. 38) for dette skjer nødvendigvis ikke av seg selv. Det krever at noen, -voksen eller andre barn, legger en kime til ettertanke. Det er risiko for at etniske minoritetsbarn ikke får vekket ettertanken.

For det annet kan denne problematikken ses i lys av Engens drøfting av hvordan definere pluralisme og kulturbegrepet. (Se underkapittel 2.2 Dobbeltkvalifisering gjennom kultursammenligning som et utgangspunkt for en flerkulturell pedagogikk). Ved å gjøre kultursammenligningen til et forhold mellom majoritetskultur og minoritetskultur risikerer man å legge ansvaret for integrering på minoriteten (Engen, 1989, pp. 359-360). Gjennom å sette forholdet *lokalkultur og felleskultur* lik med forholdet *minoritetskultur og majoritetskultur*, går man i motarbeidet grunnprinsippet i integrerende sosialisering.

Grunnleggende for denne sosialiseringen er at lokalkulturen må inneholde elementer som er verdiskapende for alle, og at alle må føle et verdifelleskap med det lokale, -delvis eller helt. Barnehagens lokalkultur må derfor representerer alle i barnehagen og ha elementer fra både majoritetskulturen og minoritetskulturen.

Funnene som viser at det brukes en diskurs om oss/de andre i forbindelse med intensjoner om kultursammenligning, er med på å underbygge denne betraktningen eller forutsigelsen om at kultursammenligningen blir urettferdig og hegemonisk. En stor gruppe barn risikerer altså å ikke få utbytte av denne læringen i barnehagen, og blir ikke inkludert i gruppen som får støtte for metakulturell kompetanse.

5.2.4.1 Kort oppsummering

Funnene og drøftingen av disse i lys av teori om flerkulturell pedagogikk peker på at barnehagene har intensjoner om en flerkulturell pedagogikk men at disse intensjonene ikke oppfyller alle betingelsene man må stille til en flerkulturell pedagogikk. En forklaring på dette

er at de to begrunnelsene for å ha et flerkulturelt innhold ikke omfatter alle barn. Funnene viser at intensjonene om at kultursammenligning som en side av det flerkulturelle innholdet ikke inkluderer et perspektiv om at det er viktig for etniske minoritetsbarn. Funnene peker på at pedagogene ikke har et helhetssyn på etniske minoritetsbarn.

5.3 Presentasjon av empiri på bakgrunn av profesjonsteori

Når nå svaret er at barnehagene ikke kan oppfylle alle betingelsene om en flerkulturell pedagogikk, så stiller jeg i min problemstilling spørsmål om hva er forklaringen kan være på dette. Tilsynelatende har jeg en forklaring på dette. Barnehagen har to ulike perspektiver på flerkulturell pedagogikk alt etter hvem som er målgruppen for pedagogikken. Men jeg ønsker å gå dypere inn i det empiriske materialet for å kunne forklare *hvorfor* det er sånn?

5.3.1 Formulering av begrunnelsene for intensjoner

På bakgrunn av min utvelgelsesprosedyre av informanter, har jeg fått et utvalg av informanter som jeg vet møter utfordringene ved det å ha etnisk minoritetsbarn i norsk barnehage.

Jeg har antageligvis et utvalg som har jobbet målrettet mot denne gruppen barn. (Dette har jeg redegjort for i underkapittel 5.1.3 Utvalget). Derfor er finner jeg det overraskende at der er et fellestrekk for intervjuene at informantene har en tendens til å lete etter ord.

Et trekk som er felles for alle barnehagene, det kommer fram når samtalen berøres problemstillinger hvor informantene begrunner sine intensjoner,

Eksempel 20. (Samme som Eksempel 3)

Ped.leder: [Noen ganger har morsmålstreneren vært inne på avdelingen],..vært synlig på avdelingen, jeg tenker der er en ...hmm... det er en stor verdi både i forhold til det at de andre skal høre at det snakkes et annet språk, har andre klær. [...] Jeg syns det er viktig å vise [det] til de andre barna.

Intervjuer: Hvorfor mener du det er viktig?

Ped.leder: Det går selvfølgelig på antirasisme. I forhold til det å...

Styrer: Vise ulikheter...

Ped.leder: Ja, ...går på å kunne øve opp romslighet, - ja, som du sier, sette pris på. (samme som Eksempel 3)

Det er ingen tendens til i de tilfellene hvor jeg spør direkte om *hvorfor*, at det er mer leting etter ord eller nøling enn når jeg ikke gjør det. Man kunne jo tenke seg at det å bli spurt om *hvorfor* oppleves som konfronterende og kan gjøre informanten usikker på hva intervjueren vil med sitt spørsmål. Eller situasjonen med å bli intervjuet er med på å gjøre informantene usikre. Dette mener jeg allikevel ikke påvirker datamaterialet i den grad at det påvirker

påliteligheten. Når informantene snakker om hverdagslige ting, forteller en god historie, gir de gode eksemplene, - altså når de uttaler seg om noe de er ”ekspert” på er det ikke samme tendens til nøling og usikker formulering.

Det er en generell tendens til at informantene ikke formulerer seg flytende når de skal forklare nærmere eller begrunne faglig forhold. Mange av sitatene fra intervjuene i avsnitt 5.2.1 Hvorfor er det et flerkulturelt innhold? og 5.2.2 Hvem er det flerkulturelle innholdet for, viser denne tendensen til å lete etter ord når de skal formulere seg om hva de gjør. De nøler før de finner ord, supplerer hverandre eller fortsetter den andres formuleringen, Et typisk eksempel som viser hvordan informantene supplerer hverandre:

Eksempel 21.

Ped.leder 1:[...] Jeg kunne ønske at foreldrene var så trygge på oss at de torde å snakke morsmålet sitt, det hadde vært veldig lærerikt for de andre ungene., at de hørte atat de...

Ped.leder 2: ...kan faktisk et språk til.

Ped.leder 1: Og det er kjempebra. For det viser jo ut ad til de andre ungene at han kan et annet språk også. Det har noe [å si] for den statusen til den ungen, at han faktisk kan noe som ikke vi kan.

Dette eksempelet er også interessant forhold til meningsdannelse gjennom gruppeintervju. Det viser tydelig hvordan meningen skapes i samtalen i intervjuet. Ped.leder 1 starter med å snakke om *foreldrene* som snakker sitt språk, mens gjennom det ped.leder 2 sier dreies meningen over på at det er viktig for *barnet* å snakke morsmålet.

Denne kommunikasjonen med nøling, tenkepauser, viser at informantene synes det er utfordrene å begrunne sine intensjoner.

5.3.1.1 Kort oppsummering

Det er et fellestrekk for alle intervjuene at informantene famler etter ord i noen sammenhenger, nøler eller supplerer hverandre når andre stopper opp for å lete etter ord. Dette er særlig i sammenhenger hvor informantene skal begrunne det de gjør eller forklare hvorfor de gjør eller mener det de gjør.

5.3.2 Flerkulturell kompetanse

Profesjonsteori belyser hvordan kunnskap og kompetanse dannes. Derfor er det interessant på bakgrunn av teorien å se hva informantene har av kompetanse og hva de selv sier om sine kompetanser i forhold til flerkulturell pedagogikk.

Som beskrevet før sier styrerne ved førstekontakten (se 5.1.3 Utvalget) at de ikke har så mye å bidra med. De sier at barnehagene som institusjon har flere års erfaring på bakgrunn av at det har gått etniske minoritetsbarn i barnehagen. De fleste av informantene har jobbet flere år i barnehage med etniske minoritetsbarn i barnegrupper.

I intervjuene sier informantene at ingen av de ansatte har formell kompetanse innefor fagfeltet flerkulturell pedagogikk.

Eksempel 22.

Styrer:] [...] Jeg synes at kommunen skulle gi noen av oss pedagogiske ledere noe formell kompetanse, -noen vekttall i migrasjonspedagogikk[...] [Når vi har tatt det opp] har motargumentet vært at dere sitter på så mye erfaring. Det er så mye dere kan etter så mange år.

Intervjuer: Føler du at dere kan det, da?

Styrer: Nei, jeg synes jo ikke det! [...] Det er så mye du ikke vet og ikke kan, og det er noe med å ha et grunnlag å bygge på. Noe teori i bunn, for å klare dette i praksis.

Informanten i eksempelet sier eksplisitt at de trenger teoretisk kunnskap som et grunnlag for flerkulturell kompetanse og at den erfaringen de har, ikke gir tilstrekkelig kunnskap.

I forbindelse med at vi snakker om tospråklighet og læring har flere av informantene utsagn om at dette har de lest om.

I et av intervjuene snakker vi om det å formidle samisk kulturer, for eksempel gjennom å ha samiske bøker (Eksempel 13) og om de jobber slik for de etniske minoritetsbarna.

Informantene uttrykker at dette er vanskelig, og at det er en utfordring å få den nødvendige kompetansen:

Eksempel 23.

Ped.leder 1: Nei, det er vi ikke flinke til, helt ærlig. Det er noe vi må jobbe med for å få inn under huden, rett og slett.

Alle Informantene legger vekt på at det er den personlige erfaring man har om kulturmøter, som er med på utvikle flerkulturell kompetanse.

I et av intervjuene trekker styrer fram den ene pedagogens personlige erfaring som gift med mann med etnisk minoritetsbakgrunn og barn som er tokulturelle, som et element i forhold til jobbe generelt med holdninger innenfor personalgruppa og spesielt i forhold til foreldresamarbeid med etniske minoritetsforeldre.

Informantene trekker fram personlige erfaringer og førstehånderfaringer i forhold til at de har vært på kurs om ”*innvandrerbarn og flerkulturell forståelse*”. Informantene forteller at dette er et kurs som besto av at de fikk innsikt i noen etniske minoritetskultur ved bl.a. en mann med pakistansk bakgrunn fortalt om trekk ved sin kultur. Dessuten hadde de hatt praktiske øvelser som skulle gi egen erfaring med å møte fremmede kulturer. De ble delt opp i to grupper som hadde hver sine fantasiregler og språkkoder. Så skulle gruppene ”møte” hverandre og prøve å lære hverandres regler og språk. Dette mener informantene var en veldig nyttig erfaring. Dette har de opplevd som øyeåpnende og inspirerende til hvordan de kan trekke inn de etniske minoritetsgruppene i barnehagen.

5.3.2.1. Kort oppsummering

Funnene viser at informantene selv mener de ikke har kompetanse som forutsetning for å skape en flerkulturell pedagogikk. De har erfaring, men sier både implisitt og eksplisitt at dette ikke er nok for å gjøre godt arbeid i forhold til de etniske minoritetsbarna. De trenger ”å få det inn under huden”. Som en av informantene uttrykker et.

5.4 Drøfting av funnene i lys av profesjonsteori

Jeg vil kort gi et overblikk hva funnene viser før jeg går videre for å drøfte funnene.

Barnehagenes begrunnelser for en flerkulturell pedagogikk kan deles i to kategorier:

- perspektivet om at barn med etnisk minoriteter trenger å få støtte for sin tilhørighet i sin kultur, og
- perspektiv om at et flerkulturelt innhold er grunnlag for kultursammenligning i et oppdragelsesperspektiv.

Funnene viser videre at disse to perspektivene skifter etter hvem det flerkulturelle innholdet er for, - majoritetsbarn eller etniske minoritetsbarn.

Videre er det en tendens til at diskursen *oss/de andre* blir brukt når informantene begrunner flerkulturelt innhold med at det er en måte å kultursammenligne på.

Analyse av datamaterialet med fokus på en side av non-verbal kommunikasjon, gir funn som viser at informantene har vanskeligheter med å formulere sine faglige synspunkter og begrunnelser for flerkulturell innhold eller pedagogikk.

Barnehagene har lang erfaring som institusjon med etniske minoritetsbarn og har ansatte med personlig og faglige erfaringer med etniske minoritetsbarn.

De mener selv at dette ikke er nok for å ha flerkulturell kompetanse i barnehagen.

Dette leder meg videre til å stille spørsmålet hvorfor er det sånn? Kan jeg finne forklaring på hvorfor pedagogene ikke anvender perspektivet om kultursammenligning når de har de etniske minoritetsbarna i fokus?

Sentralt for å drøfte og tolke funnene ovenfor, er Polanyis begrep om taus kunnskap (Polanyi, 2000), Nygrens modell for hvordan kompetanse dannes og hvordan forholdet mellom erfaringsbasert kunnskap og teoribasert kunnskap i forhold til kompetanse (Nygren, 2004) og om hva slags teori den kompetansedannende kunnskap må bygge på (Kvernbekk, 2001).

Taus kunnskap består av to ledd som har forskjellige funksjoner. Disse to funksjonene ligger ikke fast, men kan skifte under spesielle betingelse. Vår tause kunnskap om helheten er avhengig av vår oppfattelse av delene, -delene som vi bruker til å rette oppmerksomheten mot helheten. Og det betyr at hvis vi flytter vår oppmerksomhet mot delene så vi mister synet av den helheten som vi hadde oppmerksomheten rettet mot (Polanyi, 2000, p. 41). Dette betyr også at vi kan ikke se den sammenhengende helheten hvis vi ikke har den uartikulerte kunnskapene om alle delene. Dette forklarer hvordan det er mulig å for pedagogene å ha begge perspektiver men ikke på samme tid. De ser de enkelte perspektiver men ikke helheten perspektivene inngår i.

Det at vi kan flytte oppmerksomheten gir mulighet for endring i strukturen i den tause kunnskap. Forholdet mellom det fokale leddet og det distale leddet kan påvirkes, men betingelse er at det er noe eller noen utenfor oss selv som gjør oss bevisste om å endre oppmerksomheten.

Informanten sier at de har gått på kurs og at de bruker personlige erfaringer og lesning av teori som grunnlag for holdningsendring og praksisendring. Hvorfor gir ikke dette grunnlag for endringer i det fokale leddet i den tause kunnskapen slik at de kan gjøre sider av sin tause kunnskap artikulert? I følge Polanyis teori kan det være fordi de mangler noen av delen i sin uartikulerte kunnskap til å kunne se helheten eller noe som gjør dem bevisste om å endre strukturen i den tause kunnskapen.

I lys av Nygrens teori kan vi finne et svar hva det er de mangler.

Nygren's modell for handlingskompetanse viser hvordan kompetanse skapes og at det er mange faktorer som spiller inn. Sentralt i forhold til kompetanse, er hvordan yrkesbasert kunnskap skapes som grunnlag for kompetanse og hvilken funksjon den tause kunnskapen har i dette.

Kunnskapsformer bygger på eksplisitt teoribasert kunnskap, artikulert taust kunnskap, uartikulert kroppsliggjort kunnskap, personlig kjennskapsbasert kunnskap og generell kjennskapsbasert kunnskap (Nygren, 2004, p. 187). Sentralt i tolkning av funnene i forhold til profesjonsteori, er at kunnskap som grunnlag for kompetanse forutsetter *alle* kunnskapsformene. Spørsmålet blir da om pedagogene har alle formerne for kunnskap som er nødvendig for kompetansedannelse.

Mine funn viser at når informantene skal begrunne sine faglige intensjoner, så er det utfordrende for dem å gjøre dette eksplisitt. I lys av Polanyis begreper og Nygrens begrep om kunnskap så kan dette tolkes som et uttrykk for at de mangler eksplisitt kunnskap om feltet flerkulturell pedagogikk. Dette er noe som blir bekreftet av informantene ved eksplisitte utsagn om at de mangler teori, og av funnene om at deres sosialiseringsspektiver på majoriteten og minoriteten er ulikt. Disse funnene kan tolkes som et uttrykk for at de ikke har et helhetssyn på alle barn.

Barnehagene har lang erfaring, og ut i fra Nygrens (2004) teori om kunnskapsdannelse, har de det han kaller ”*kunnskap basert på teori utviklet over personlige faglige erfaringer*”.

Sentralt hos Kvernbekk (2001) er at kunnskap som grunnlag for kompetanse må bygge på både erfaringsbasert teori og teoribasert teori, men *først og fremst* teoribasert teori. Mine funn kan tolkes som et uttrykk for at barnehagene mangler teoribasert teori som grunnlag for flerkulturell kompetanse. De ikke har ikke den eksplisitte teoribaserte kunnskapen som er forutsetning for å ha en yrkesrelevant kunnskap, ifølge Nygren og Kvernbekk. Og betingelsene for å kunne se hele feltet *flerkulturell pedagogikk* har de ikke fordi det Polanyi her løfter fram som betingelse for å endre strukturen i den tause kunnskapen, er ikke tilstedet.

5.4.1 Avslutning

Drøftingene og tolkningene peker på at barnehagene ikke har de nødvendige forutsetninger for å skape en flerkulturell pedagogikk. Pedagogene har kunnskap om barns utvikling, om språkstimulering, hvordan å støtte barns identitetsdannelse som bygger på generelle utviklingsteorier om barn, og de har delvis kunnskap om tospråklighet og identitetsdannelse i et sosiokulturelt perspektiv. Men dette er ikke et tilstrekkelig grunnlag for forutsetninger for å kunne innta et helhetsperspektiv på alle barn i barnehagen og for å kunne gi alle barn både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse gjennom kultursammenligning. Undersøkelsen viser at pedagogene mangler et teoretisk fundament for å forene disse generelle og spesielle kunnskapene pedagogene har om barn.

Dette må skje gjennom eksplisitt teoribasert teori som grunnlag for å artikulere kunnskapen som ligger taust hos pedagogene. Dette viser mine funn at pedagogene selv er klar over, som sitatet i innledningen viser: "... å få det inn under huden, rett og slett!".

Det er ikke først og fremst de enkelte pedagogers ansvar å skaffe seg grunnlaget for flerkulturell kompetanse. Det hviler et stort ansvar på barnehageeiere for å sørge for at deres ansatte kan erverve seg nødvendige teoribaserte kunnskapen. Det hviler et like et stort ansvar på utdanningsinstitusjonene for å implementere eksplisitt teoribasert teori som grunnlag for flerkulturell kompetanse i pensum for førskolelærerstudenter.

Det er en stor utfordring for barnehageeiere og utdanningsinstitusjoner å etter- og videre utdanne pedagoger og utdanne nye pedagoger med flerkulturell kompetanse.

Eksplisitte teoribaserte teorier som inntar et helhetssyn på etniske minoritetsbarn er fragmentert. De teorier som ligger til grunn for forståelsen av etniske minoritetsbarn og flerkulturell pedagogikk bygger på ulike teorier. Det mangler en overordnet teoribasert teori som kan forene ulike perspektiver på etniske minoritetsbarn og innholdet i barnehagen, og som viser alle aspekter ved en flerkulturell pedagogikk. Hvordan dette kan utvikles ligger utenfor min oppgave å svare på. Det peker mot at man må tenke nytt. Man må ha en tankegang som forutsetter at det å ha ulike identiteter, og at det er barn men mange ulike kulturbakgrunner i barnehagen og i samfunnet generelt er det *normale*. Dette er en stor utfordring for barnehagen og på alle nivåer i samfunnet.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen* ([Bokmålsutg.] ed.). [Oslo]: Departementet : Akademika [distributør].
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brooker, L. (2003). Learning how to learn: Parental ethnotheories and young children's preparation for school. . *International Journal of Early years Education, Vol 11(2)*.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg. ed.). København: Akademisk Forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering.*: Roskilde Universitetsforlag.
- Grieshaber, S. C., G. S. (Ed). (2001). *Embracing identities in early childhood education: diversities and possibilities*. New York: Teachers College Press.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo ,: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg. ed.). Oslo: TANO.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. S. 9-25). Oslo: universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høgmo, A. (1992). Hva er sosialisering? In T. Sand & W. Walle-Hansen (Eds.), *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kampmann, J. (2003). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme: Overvejelser om en debats fravær. In C. E. Horst (Ed.), *Interkulturel Pædagogik: Flere sprog - problem eller ressource?* København: Kroghs Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. s. 146-163). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet : fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen : en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Pihl, J. (2000). Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2000(4/5).
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Robinson, K. H., & Díaz, C. J. (2006). *Diversity and difference in early childhood education : issues of theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Sand, S., & Skoug, T. (2002). *Integrering - sprik mellom intensjon og realitet? : evaluering av prosjekt med gratis korttids plass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo : rapport 1*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sirnes, T. (1999). Alt som er fast, fordamper? In S. Meyer & T. Sirnes (Eds.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skoug, T. (1999). *Minoritetsbarna og innføring av Rammeplan for barnehagen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveit, K., Hjørdemaal, F., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.

- Viruru, R. C., Gaile. (2001). Postcolonial Ethnography, YoungChildren, and Voice. In S. Grieshaber & G. S. Cannella (Eds.), *Embracing Identities in Early Childhood Education. Diversity and Possibilities*. New york/London: Teachers College Press.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskji, L. S. (2001). Utviklingen av vitenskapelige begreper i barndommen. In L. S. Vygotskij (Ed.), *Tenkning og Tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walsh, D. J. (2005). Developmental theory and early childhood education: necessary but nor sufficient. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Yelland, N. E. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Educations*. Maidenhead and New York: Open University Press.
- Aasen, J., & Engen, T. O. (1994). *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforl.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Utkast til intervjuguide (A)

Innledning

- Hvem jeg er, hensikten med intervjuet.
- Orienterer om opptak av intervjuet.
- Informere om
 - Jeg har taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt
 - Prosjektet avsluttes i mai/juni.
 - Ved prosjektavslutning: anonymisering, opptak slettes.
- Informere om retten til å trekke seg fra intervju og undersøkelsen.

Bakgrunn om barnehagen

- Antall barn hvor, mange minoritetsbarn
- Hvilke kulturer representert i bhg.
- Ansatte (Utdannelse, erfaringsbakgrunn, etnisk tilhørighet).
- Ressurser og tilskudd i forbindelse med minoritetsbarn.
- Hvem lager årsplan, de ansattes rolle og innflytelse?

Språkutvikling og identitetsutvikling

(Spørsmålene stilles med utgangspunkt i den enkelte bhg.'s årsplan)

- **MÅL: Utvikle barn med positivt selvbilde og som fungerer godt sosialt.**
- **MÅL: Hjelp barna til en språklig bevissthet.**
- **MÅL: Utvikle fellesskapsfølelse.**
- **MÅL: Få kjennskap til ulike litteratur og kultur, og positivt forhold til dette.**
- **Kan dere starte med å si hvilke mål dere har for språk og kommunikasjon?**
- **Hvorfor har dere valgt disse målene/ hvorfor mener dere dette er viktige mål?**
- **Hvordan målene blir omsatt til praksis.**
 - Hva er godt egnet?
 - Gode erfaringer.
 - Kan noe gjøres annerledes?
- **Språk.**
 - Noen mener at etniske minoritetsbarn først og fremst skal lære norsk i bhg. , andre er ikke enig i dette, hva mener dere? Hvorfor?
 - Eksempler, gode erfaringer, hva kan være annerledes?
 - Hvordan mener dere at etniske minoritetsbarn med svake norskkunnskaper best lærer norsk?
 - Hvordan er språkstøtte organisert (jfr. Bakers sterke og svake modeller)?
 - Hvordan kan norske ansatte støtte av utviklingen av barnas morsmål?
 - Registrering/kartlegging/observasjon av barns språk: hva mener bhg. om dette?
- **Tospråklige medarbeidere.**
 - Rolle og oppgaver.
 - Hva kan vedkommende som etniske norske i bhg. ikke kan?
- **Har dere konkrete mål om for identitetsutvikling? Hvilke? Hvorfor?**
- **Støtte av dobbelt kulturtilhørighet?**

Noen mener at barn skal møte norsk kultur i bhg, og at det er foreldrenes ansvar å formidle hjemmekulturen til barnet, andre mener at barnet skal møte begge kulturer i bhg. – hva mener dere? Hvorfor? Eksempler, gode erfaringer, kan noe gjøres annerledes?

Flerkulturell pedagogikk

(Sp.målene stilles med utg.punkt i den enkelte bhg.'s årsplan)

- **MÅL: Få kjennskap til ulik litteratur og kultur.**
- **MÅL:Utvikle evne til å sette seg inn i hvordan andre mennesker føler og tenker**
- **MÅL:Gi barna kjennskap til fremmede kulturer og uttrykksmåter**

- **Har dere formulerte mål for en flerkulturell pedagogikk? Hvilke?**
- **Hvorfor mener dere dette er viktig?**
- **Eksempler på hvordan målene blir omsatt til praksis.**
Gode erfaringer, noe som kan gjøres annerledes?
- **Flerkulturell pedagogikk.**
Hva mener dere er en god flerkulturell barnehage/ pedagogikk? Begrunn
Hva ser dere som viktige kompetanser i en flerkulturell bhg.? Begrunn
- **Synliggjøring av mangfold og forskjeller?**
MÅL: motorisk mål: positiv oppfatning på tross av ulikheter
Hvordan mener dere at de ansatte i barnehagen skal forholde seg til forskjeller?
Noen mener at etniske forskjeller ikke skal framheves i barnehagen, andre mener at det er viktig å ikke ignorere at vi er synlig forskjellige, hva mener dere? Hvorfor?
Eksempler på hvordan dere arbeider med dette i barnehagen.
Hva med de usynlige forskjellene?
- **Integrering.**
Hva mener dere er nødvendig for å integrere etniske minoritetsbarn? Hvorfor/
begrunn.
- **Foreldresamarbeid.**
Hva mener dere er viktig i foreldresamarbeidet? Begrunn.
Gode erfaringer.
Noe som kunne være annerledes?
- **(Problem- eller ressursperspektiv?**
Kompensatorisk syn på innholdet?)
Mener dere at minoritetsbarn har noen andre behov enn norske barn/ trenger annen støtte enn norske barn? Begrunn.
- **Til slutt:**
Er det noe mer dere ønsker å snakke om eller ønsker å utdype?

Vedlegg 2: Brev fra personvernombudet, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thor Ola Engen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealleen 1
2418 ELVERUM

Vår dato: 02.02.2007

Vår ref: 15976/KH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15976	<i>Flerkulturell pedagogikk i barnehager med flerkulturer - intensjoner og begrunnelser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Lise Skoug Obel</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Vedlegg 3: Informasjonsbrev fra Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring



Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager høst 06 og/eller vår 07 for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår således en bred satsing for å sikre dette. Både evalueringene av L97 og St. meld. 30 konkluderer med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og

teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det således lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 15.11.2006

Thor Ola Engen
Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Tlf 62517707
thor.engen@hihm.no

Vedlegg 4: Informasjonsbrev om undersøkelsen

Info-brev

Undersøkelsen ”Flerkulturell pedagogikk i barnehager med flere kulturer – intensjoner og begrunnelser”

Intervjuer og de som behandler eller har innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakerne i undersøkelsen har til en hver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen ”*Flerkulturell pedagogikk i barnehager med flere kulturer – intensjoner og begrunnelser*” vil bli anonymisert og lydbåndopptak vil bli slettet ved prosjektets avslutning.

Prosjektet avsluttes i mai/juni 2007.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Hedmark og utføres av masterstudent Lise Skoug Obel.

Veileder er professor Thor Ola Engen ved LUNA, Høgskolen i Hedmark.

Kontakt:

Lise Skoug Obel

Tlf:

E-mail:

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen ”Flerkulturell pedagogikk i barnehager med flere kulturer – intensjoner og begrunnelser” vil bli anonymisert og intervjuopptak vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes i mai.

Deltakerne i undersøkelsen har til en hver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

□□□□□□□□□□□□□□□□□□

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen ”Flerkulturell pedagogikk i barnehager med flere kulturer – intensjoner og begrunnelser”.

Dato:

Sign.:
